

Szabó László Tamás

MODERNIZÁCIÓ KÉRDŐJELEKKEL

Pedagógusképzés és továbbképzés

MODERNIZÁCIÓ KÉRDŐJELEKKEL

Pedagógusképzés és továbbképzés

Szabó László Tamás

Oktatóskutató Intézet
Budapest
1996

Kutatás közben 210
Az Oktatóskutató Intézet sorozata

Sorozatszerkesztő
Tót Éva

Oktatóskutató Intézet
ISSN 0865-4409
ISBN 963 404 312 7

Felelős kiadó: az Oktatóskutató Intézet főigazgatója
Műszaki vezető: Orosz Józsefné
Műszaki szerkesztő: Híves Tamás
Terjedelem: 2,2 A/5 ív
Készült az Oktatóskutató Intézet sokszorosítójában

Tartalom

1. Szakmapolitika a hazai pedagógusképzésben	5
1.1 Történeti vázlat	6
1.2 A képzés mennyiségi jellemzői	9
1.3 A képzési szint emelése: integráció, társulás	11
1.4 A képzési idő emelése: a tanítóképzés	14
1.5 Az egységes képesítési követelményekről	14
1.6 A pedagógus mesterség helyzete a képzésben	16
1.7 Műszaki tanárképzés	17
1.8 Profilbővítés	19
1.9 Új tantárgyak, új szakok	21
2. Párhuzamos vagy követő modell	23
3. Továbbképzés	24
4. Kérdőjelek, problémák	26
4.1 Nemzeti alaptanterv vagy szakosítási struktúra	26
4.2 A pályakezdés problematikája	28
4.3 A tanárság mint életpálya: szakmai előmenetel, belső mobilitás	28
5. Nemzetközi kitekintés	29
5.1 Integrációs törekvések	30
5.2 Alternatív rekutáció	31
5.3 Variációk a pedagógusok alkalmazására	31
5.4 Nők a pedagóguspályán	32
5.5 Előmenetel, belső mobilitás	33
6. Összefoglalás	34
Irodalom	35
Táblázatok	38

E tanulmány célja, hogy számba vegye és jellemezze a hazai pedagógusképzés és továbbképzés legfontosabb szakmapolitikai fejleményeit, javaslatokat fogalmazzon meg e terület fejlesztésének súlypontjaira vonatkozóan, továbbá felvázolja a nemzetközi tendenciákat. A tanulmány a közoktatás fejlesztési stratégiáját megalapozó bizottság felkérésére készült, az ez év júliusában megvitatott és elfogadott szinopszis alapján.

1. SZAKMAPOLITIKA A HAZAI PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

A demokratikus átalakulás folyamatában a képzéssel kapcsolatban hozott törvényeket, a kormányprogram intencióit, valamint a pedagógusképző intézmények törekvéseit alapul véve megállapíthatjuk, hogy a törvényi szabályozás, a kormányzati politika illetve az intézményi működés legalapvetőbb célja – a hazai közegben is – a minőség javítása. Egy adott rendszer fejlesztetőségét azonban mindig meghatározzák a rendszer történeti előzményei, továbbá szakmai és társadalmi rendszerkörnyezetének aktuálisan legmarkánsabb mozgásirányai.

A pedagógusképzés "kettős kötésben" működő rendszer: sajátos területe a felsőoktatás rendszerének, másrészt szolgáltatója a közoktatásnak. A megelőző korszak voluntarista társadalomszervező gyakorlata az iskolák számára a zavarba ejtő funkcióbővülés korszakát jelentette. Egyfelől a korszak az iskolai nevelés-oktatás körébe "delegálta" az ideológia közvetlen transzmissziójának ("új ember kovácsa") funkcióját – kérlelhetetlen szigorúsággal a korai ötvenes években, majd gyengülő akarással bár, de lényegileg egészen a 89/90-es váltásig. A feszített tempójú iparosítás, az asszonyok/anyák tömeges munkába állásának következtében pedig gyakorlatilag általános társadalmi szükségletté vált az iskola egész napos működése, s azzal összefüggésben az iskola meglévő pedagógiai/szocializációs funkciója mellett megjelentek, majd egyre bővültek az intézmény társadalompolitikai funkciói (napközi otthon, iskolai étkeztetés, szabadidős programok stb.). E fejlemények a pedagógusképzés felértékelődésének irányába hatottak.

Jelenleg, a demokratikus rendszerváltás második kormányzati ciklusában a pedagógusképzéssel kapcsolatban álló mindkét terület – közoktatás és felsőoktatás – dinamikus változásokkal, átalakulásokkal terhes, amelyek értelemszerűen reagálásra készítetik a pedagógusképzési rendszer egészét és az egyes képzőintézményeket is. Ám a pedagógusképzést a szerkezetváltással küszködő gazdaság oldaláról is kihívások érik, hiszen a gazdasági modernizáció az emberi erőforrás minőségének javítását igényli, s egyúttal felértékeli és bővíti a terciér szektort (szolgáltatások). Ennek paradox képzési vetülete, hogy csökken az igény a továbbtanulásra nem jogosító szakképzés iránt. Jelentősen megnövekszik viszont a teljes, befejezett közép-

fokú képzésbe törekvő tanulói népesség aránya, s ez egyúttal egy, a korábbihoz képest jóval heterogénebb népességet jelent: azaz a korábbiaknál nagyobb, markánsabb különbségeket a tanulók között az előképzettség, a motivációk és a megismerési stílus tekintetében. Heterogén tanulói ifjúságot csak fejlettebb pedagógiai kultúra eszközrendszerével, főképp a differenciálás teljesítményképes módszereivel lehet a siker reményében oktatni, s e fejlemény tanárképzési következményei kézenfekvőek.

A kiterjesztett tankötelezettség valamint az iskolaszervezet átalakulása, régi-új iskolatípusok megjelenése, a tanítóképzés "felfelé" és a szakos tanárképzés "lefelé" terjeszkedése kikényszeríti a képzési rendszer átalakulását.

A hazai pedagógusképzés rendszerszinten és intézményszinten egyaránt keresi a "kitörési pontokat" – válaszokat a minőség emelésének követelményére.

Rendszerszintű válaszok:

- a képzési szint emelése
- a képzési idő emelése
- a tanárképzés egységes képesítési követelményei.

Intézményszintű válaszok:

- profilbővítés;
- új tantárgyak/új szakok.

1.1 Történeti vázlat

Az alábbi történeti vázlat szándékosan és szükségszerűen szelektív, választott nézőpontunkból rostálva meg az elmúlt évtizedek e körbe tartozó fejleményeit. Azaz: a képzés jelenleg problematikus területeinek geneziséhez próbáljuk megvilágítani a korábbi fejleményeket. Ezek a következők: a képzési szintek, az egységes tanárképzés, a képzés intézményen belüli telepítése és irányítása, a szakosítási rendszer. Másképpen fogalmazva annak a problematikának az előzményeit próbáljuk meg számba venni, amely a jelenben a köz- és felsőoktatás törvényi újraszabályozásában, az iskolai szerkezetváltásban és a közoktatás tartalmi szabályozásának reformjában megjelenő kihívásként fogalmazódik meg a pedagógusképzési rendszer számára.

A problémák gyökere a háború befejezését követő első békeévre (1946) nyúlik vissza, amikor az új iskolatípus, a nyolcévfolyamos általános iskola számára a tanárok képzésének feladatát az akkori tanügyi kormányzat a tudományegyetemek bölcsészettudományi karaira kívánta bízni. A későbbi (és a mai) fejlemények nézőpontjából jelképes erejűnek tetszik, hogy e feladat akkor végül is nem került a bölcsészkarok illetékességébe, s annak ellátására a kormány létrehozta a négyéves

képzési idejű tanárképző főiskolákat. A képzési profilok évtizedekre tisztázódtak. A gyakorlatias(abb) irányultságú intézmény értelemszerűen a főiskola lett, ahol a pedagógus mesterség körébe tartozó "embertudományi" stúdiumok szervesen voltak jelen. Ezek státusa sosem kérdőjeleződött meg. (Más kérdés e stúdiumok szakmai-társadalmi relevanciájának problematikus volta, amely azonban sosem egy adott intézményt minősített, hanem az akkori idők keményen ideológia-függő pedagógiájával volt kapcsolatban.) A középiskolai tanárokat képző tudományegyetem szakmai ethoszában első helyen a szaktudományi képzés állott. A pedagógia helye, megítélése – kiváltképp az egyetem informális, belső értékrendjében – alacsony presztizsű volt, és az is maradt. Azzal együtt is, hogy az elmúlt évtizedekben az egyetemi értékhierarchiát lényegében nem érintő változások történtek. A tanárhiányra hivatkozva lerövidítették a képzési időt négy évre (1950), majd ismét ötre emelték (1957). Megszigorodtak a felvételi eljárások, és próbálkozások történtek az "iskolás" módszerek visszaszorítására (1953). Erősödtek a leendő középiskolai tanárok képzésében a pedagógia és a pszichológia pozíciói, észlelhető volt az iskolai gyakorlat térnyerése. Mi több: irányító, koordináló feladatkörrel sor került a tudományegyetemi karokon tanárképző tanácsok valamint tanárképzési rektorhelyettesi funkció létesítésére (1957). E funkció illetve intézmény megszüntetésére 1963-ban került sor (az ELTE kezdeményezésére).

A 60-as évtized első fele a tantervi újítások, a gyakorlati képzés tartalmi dúsításának valamint a szakmódszertani hálózat kiépítésének jegyében telt. Az évtized második fele témánk szempontjából eseménytelenül csendes volt.

A 70-es évtizedben tematizálódtak azok a problémakörök (szakosítás, a pedagógus mesterség és a szaktudomány arányai), amelyek – többek között – a jelenlegi vitákban is központi helyet foglalnak el.

Ez a megélénkült érdeklődés folytatódott, mi több, némi társadalmi nyilvánosságot is kapott a 80-as évtizedben. A teljesség igénye nélkül: országos tanácskozás a közoktatásról (1981), melynek keretében külön szekció foglalkozott a szóban forgó kérdéskörrel, az ITV pedig ugyanebben az évben több alkalommal rendezett szakmai fórumot e témában. A felbolydult érdeklődés nyilvánvalóan azzal is kapcsolatban állt, hogy a korszak legfőbb hatalmi központja – az MSZMP Központi Bizottsága – ismételten megnyilvánult e témakörben, és 1982 áprilisi állásfoglalásában rögzítette, hogy a pedagógusok kiválasztása, képzése és továbbképzése megkülönböztetett figyelmet kell kapjon. Emellett művelődéspolitikai és pedagógiai folyóiratokban a képzés helyzetével, problémáival és továbbfejlesztésével foglalkozó elemzések garmadája látott napvilágot. Ezek sorában kiemelkedő jelentőségű a Pedagógiai Szemle sorozata, ahol Ladányi Andor vitaindítójához¹ mintegy másfél tucat hozzászólás érkezett, amelyekre a szerző a folyóirat októberi számában reagált, összefoglalva és lezárva a vitát.

Ebből idézünk:

¹ (Gondolatok a pedagógusképzés továbbfejlesztéséről I.-II. Pedagógiai Szemle. 1983/3-4.)

"A legfontosabb kérdések, amelyekkel kapcsolatban lényegében egyetértés alakult ki, a következők:

- A pedagógusképzés továbbfejlesztése, fő céljainak, feladatainak meghatározása során – a jelenlegi, történetileg kialakult helyzet reális értékelését is elvégezve – a közoktatás fejlesztésének követelményeiből, a pedagógusok jövő tevékenységéből kell kiindulni;

- A továbbfejlesztés fő iránya a folyamatos tartalmi fejlesztés /.../;

- A pedagógusképzés továbbfejlesztése jelentős mértékben a képzésen kívüli tényezőktől – a pedagógusok társadalmi státusának növekedésétől, nagyobb anyagi megbecsülésétől, /.../ az oktatás lényegesen kedvezőbb anyagi ellátottságától – függ;

- A leendő pedagógusok jobb kiválasztására kell törekedni /.../;

- A képzési folyamat átalakítása során előtérbe kerül a hallgatók önállóságának, alkotókészségének, képességeinek a fejlesztése;

- Központi jelentőségű feladat a gyakorlati képzés továbbfejlesztése /.../."²

A fenti lista a kérdésben érintett szakértők egyetértését jelzi. Ez azonban korántsem jelenti azt, hogy a fent idézett, a hozzászóló szakértők egybehangzó véleményét tükröző megállapítások, diagnózisok és állásfoglalások többsége ne szerepelne ma is a magyar felsőoktatás (pedagógusképzés) "tartozik" rovatán.

Még közvetlenebbül a jelenhez vezet viszont, ha – az 1983-ban (is) – vitatott kérdéseket idézzük föl.

Ezek a következők:

- A tantervi arányok kérdése a tanárképzésben (főként a szaktudományi és a tanári mesterség embertudományi tartalmainak egymáshoz való mennyiségi viszonyai);

- Az egységes tanárképzés problémája;

- A szakosítási rendszer kérdései;

- A képzés intézményrendszerének és intézményen belüli szervezeti irányításának problémái.

Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy teljesen megváltozott e régi-új problémák jogi, társadalmi és szakmai rendszerkörnyezete. Létrejött a pedagógusok közalkalmazotti jogi státusa, megváltozott és pluralizálódott az iskolafenntartók köre, megindult az iskolarendszer szerkezeti átalakulása, új alapokra helyeződött az iskolák munkájának tartalmi szabályozása stb.

A következőkben azt fejtjük ki, hogy hogyan reagál(t) a pedagógusképzés hazai rendszere a megváltozott körülményekre és az azokból származó kihívásokra.

² Ladányi A.: Növekvő egyetértés és vitás kérdések. In: Pedagógiai. Szemle. 1983/10. 935. p.

1.2 A képzés mennyiségi jellemzői

Választott nézőpontunknak megfelelően figyelmünket a demokratikus átalakulás eddigi négy évére illetve a fordulatot közvetlenül megelőző évekre terjesztjük ki (1987-1994), s ezt az időszakot a nappali valamint az esti-levelező képzésre vonatkozó néhány alapstatisztika tükrében vizsgáljuk (ld. a táblázatokat).

A jelzett időszak meghatározó tendenciája a hallgatólétszám töretlen emelkedése a felsőoktatás egészére vonatkozóan, s ebbe a trendbe illeszkedik a pedagógushallgatók abszolút számának fokozatos növekedése is, ami ugyanakkor együtt jár a felsőoktatás összlétszámán belüli arányuk csökkenésével (az 1987-es 36%-ról 33%-ra. l. az 1. sz. táblázatot). Ez a tendencia természetesen az intézménytípusok szerinti bontásokban is megjelenik. Az óvó- és tanítóképző főiskolák felvételi létszámai egyenletes emelkedést mutatnak, szembeötlően kiugró növekedéssel a tanárképző főiskolákon valamint a bölcsészettudományi karokon találkozunk (2. táblázat. Megjegyzés: a "más fi." kategóriában a műszaki főiskolák és a tanárképzést is folytató művészeti egyetemek adatai jelennek meg; a "más egy." kategória pedig a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemre vonatkozó számadatokat tartalmazza). A jelzett kiugrások az utolsó két évre vonatkozóan magyarázhatóak egyfelől azzal, hogy az 1974. évi demográfiai csúcs nemzedéke az idő tájt érte el a felsőfokú intézményeket. A bölcsészettudományi karok létszámát pedig nyilvánvalóan a hároméves képzési idejű nyelvmesterképzőre beiskolázott hallgatók tömege is duzzasztotta, ez a hallgatói népesség azonban a hivatkozott statisztikában (2. sz. táblázat) nem külön, hanem az ötéves képzésre vonatkozó adatokba beépítve szerepel. Megjegyezzük továbbá, hogy a bölcsészkarok (ELTE, JPTE) tekintetében a közölt statisztikák hozzávetőleges, tájékoztató adatokként értelmezendők, tekintettel arra a körülményre, hogy a bölcsészkaron bevezetett képzési reform következtében a beiratkozásnál még nem, csak a tanári képesítővizsga után lehet tudni, hogy voltaképpen hány tanár szakos hallgatója van a karnak.

A tanítóképzés bizonyos értelemben a hazai képzési rendszer "sikerágazata". Úgy tűnik, hogy ez az intézménytípus volt képes legjobban alkalmazkodni az iskolaszervezetben és a munkaerőpiacon végbement változásokhoz.

Valódi gondot a tanítóképző és az egyetem közötti, legtömegesebb intézménytípus, a képzési rendszer neuralgikus pontja: az általános képzési profilú tanárképző főiskola okoz.

Ezeket az adatokat akkor tudjuk tényleges súlyuknak megfelelően kezelni, ha azokkal a demográfiai becslésekkel szembesítjük őket, amelyek az elkövetkező évekre, kiváltképp az ezredforduló utáni néhány évre az iskolás korú népesség drasztikus csökkenését prognosztizálják (Halász-Tímár, 1994). Komoly kockázatot jelent, ha a képzési rendszer növekvő kibocsátással, tömegesen "termeli" a leendő munkanélküli pedagógusokat. Ennek elkerülésére intézményszintű, rugalmas adaptációval van némi esély. Ám az ebben rejlő lehetőségek nyilvánvalóan csak részleges, ellentmondásokkal terhelt eredményeket hozhatnak, tekintettel arra a konflikt-

tusos viszonyra, amely adott intézmény partikuláris érdeke és az osztársadalmi érdekek között feszül. Ez utóbbiak képviselője nyilvánvalóan a kormányzati szintű felsőoktatás-politika illetékességébe tartozik.

Hazai körülményeink közepette a prognosztizált népességszűkülésen túlmenően egyéb nagy horderejű történések (iskolai szerkezetváltás, a közoktatás tartalmi szabályozásának reformja) szintén a továbbképzés kiemelt kezelése mellett szólnak.

A pedagógus szakma elnöiesedése közhelyszámba menő, általános jelenség. Az óvó(női) és a tanító(női) szakma elnöiesedése kiváltképpen az. E téren a demokratikus fordulat óta eltelt időszak nem hozott változást, a tanárképző főiskolákon 1987-1993 között több, mint 10%-kal, az egyéb főiskolákon 3%-kal, a bölcsészettudományi karokon majd 6%-kal nőtt a női pedagógushallgatók aránya (3. táblázat). Mindössze a természettudományi karokon észlelhető a női hallgatók arányának enyhe csökkenése. Az ebből származó foglalkoztatási/társadalompolitikai, ekként a kormányzati kompetencia körébe tartozó gondok is régiek, nem beszélve a jelenségnek a tanulók iskolai szocializációját kedvezőtlenül érintő hatásairól. A jelenség egyik valószínű magyarázata, hogy az átalakuló gazdasági erőterben megnyíló, a korábbiaknál vonzóbb (és jövedelmezőbb) érvényesülési lehetőségek az utánpótlás merítési bázisára sajátosan szelektív módon hatottak.

A pedagógushallgatók 1987-ben majdnem a felét (48%) tették ki az esti-levelező tagozaton tanulók összlétszámának (4. és 5. táblázat). A képzés minősége szempontjából kedvező tendenciának értékelhetjük, hogy ez az arány az elmúlt évben "csak" 42% volt, noha abszolút számokban kifejezve ez több hallgatót jelent (16246 fő), mint a hét évvel korábbi 48% (15416 fő). A legvalószínűbb magyarázat, hogy – a nappali tagozatos képzéshez hasonlóan – ez esetben is az 1974-es nagy létszámú korosztály megjelenése a felsőoktatásban az oka az elmúlt két év kiugró létszámainak. Ha az ebben a képzési formában tanulók összességét vesszük tekintetbe, a hallgatói létszámnövekedések még szembeötlőbbek. (A közölt adat-sorban ugyanakkor nem jelennek meg azok a hallgatók, akik tanulmányaikat második diploma megszerzése érdekében folytatják.) Az intézménytípusok szerinti bontások az említett tendenciát fejezik ki a tanítóképzőkre és a tanárképző főiskolákra vonatkozóan. Meglepő adattal a természettudományi karokon találkozunk, ahol e tagozaton 1993-ban majdnem megkétszereződik a hallgatók száma az 1991-es adathoz képest. A növekedés tehát majdnem 100%-os (4. sz. táblázat). Ennek hátterében az a fejlemény állhat, ami a pedagógusképzés elmúlt négy évében a szinte zavarba ejtő bőségű új szak indításában nyilvánult meg, s a természettudományi karokon a "környezetvédelem" és a "természetvédelmi ökológia" szak felfutásában realizálódott.

A képzés mennyiségi jellemzőinek alakulása alapján a helyzet úgy ítéltető meg, tekintettel a pedagógus szükségletnek a demográfiai mozgásokkal összefüggően

várható csökkenésére, hogy nem indokolt és nem is kívánatos a hallgatólétszám további növelése (kivéve talán a modern idegen nyelv-szakokat).

1.3 A képzési szint emelése: integráció, társulás

A képzés minőségének javítását célzó rendszer szintű válaszok köréből elsőként a képzési szint emelésének módozatait tárgyaljuk. E vonatkozásban a kormány tervezi "a tanárképzésnek – a feltételek alakulásának függvényében – egységesen öt évre emelését". Ennél részletesebben fogalmaz a Felsőoktatás-fejlesztési Tárcaközi Vegyes Bizottság 1994. május 25-i határozatában: az FTVB Pedagógusképzési Albizottsága "...elfogadja a kétszintű pedagógusképzés elvét, amennyiben az egyetemi szintű tanárképzésre törekvő főiskolák

- 1) egyetemi szintű követelményrendszerrel,
- 2) egyetemi feltételrendszer biztosításával, és
- 3) egyetemekkel való együttműködésben valósítják meg ezt az elképzelést, oly módon, hogy
- 4) ez a folyamat nem hathat a magyar felsőoktatás további felaprózódásának irányába."

E felvetés már több, mint egy évtizede megjelent a magyar pedagógusképzés történetében, az akkori iskolastruktúra azonban igazából nem igényelte ezt az átalakítást.

Most viszont az iskolaszervezet átalakulása erőteljesen időszzerűvé teszi e kérdéskört, amelynek értelmében a jövőben a középiskola alsó és felső szakaszára a tanárokat egységes, ötéves, egyetemi szintű képzésben részesítenék. E fejlesztési út értelemszerűen a tanárképző főiskolák képzési tartalmait (szakjait) és szervezetét érintené behatóan. (Célszerű azonban tisztázni egy ezzel kapcsolatos, széles körben elterjedt félreértést. Azt, hogy a tanárképző főiskola képzési szintjének emelése nem keverendő össze ugyanezen intézménytípus jogi statusának kérdésével. A félreértés forrása maga a felsőoktatási törvény, ahol a képzési szintek fejezetében összekeveredik az intézménytípus és a képzési szintek fogalma. Az egységes, ötéves tanárképzésre való áttéréstről van tehát szó, nem a tanárképző főiskolák – jogi értelemben vett – egyetemmé válásáról.

A főiskolák számára az alábbi módozatok adódnak arra, hogy betagolódjanak a képzés egységes, egyetemi szintű rendszerébe:

- a szükséges szubjektív feltételek (megfelelő számú minősített oktató) és objektív feltételek (főiskolai szakok akkreditációja) megteremtése révén,
- főiskola egyetemmel való integrációja révén,
- adott város/régió felsőoktatási intézményeinek szövetsége/társulása révén.

E fejlesztési módok a valóságban gyakorta egymással összefonódva jelennek meg.

Mivel az egész problematika középpontjában a képzés minőségének javítása áll, ezért látnivaló, hogy voltaképpen a képzés tartalmi, jogosítványi kérdéseiről van szó (akkreditáció), s ilyen módon – megítélésem szerint – az intézmények integrációja vagy társulása nem látszik optimális reagálásnak a képzési rendszer részéről.

Ezek az átalakulások természetesen egy olyan intézményi, szakmai, emberi közegben zajlanak, ahol a történeteket szakmailag különböző módon szocializált emberek vélekedései is alakítják, ahol a résztvevők fejében más és más elképzelések élnek a sokprofilú egyetem és az egyprofilú főiskola szakmai ethosáról. Nem csodálkozhatunk azon, hogy a főiskolai szféra képviselőinek szemében az egyetem és a főiskola különbsége funkcionális, nem hierarchikus természetű. S azon sem, hogy az egyetemi szféra formális (és informális) értékrendjében a tanárképzésnek juttatott hely nem igazán támasztja alá a fentebb idézett, öntudatos főiskolai vélekedést. Másrészt viszont az egyetemi szféra sajátos belső ellentmondására bukkanunk akkor, ha látjuk, hogy miközben a tudományegyetemek bölcsészettudományi és természettudományi karain tanulók zömének alig van más lehetősége minthogy tanár legyen (és ténylegesen is az akar lenni), aközben a BTK é a TTK nem tanárképző egyetemnek, hanem tudósképzőnek definiálja magát. Ekként az, hogy a partikuláris érdekek megjelenítését lehetővé tevő intézményi autonómia ütközhet a tanárképzés közfunkciós felelősségével nem pusztán elvi lehetőség. Nyilvánvaló, hogy ennek az ellentmondásnak a kezelése a (felső)oktatáspolitikai illetékességébe tartozó kérdés, amelynek oktatáspolitikai szinten kell megjelennie, mert a "köz" érdekeinek megfogalmazása és előtérbe helyezése nélkül az intézményi autonómia torzulásokhoz vezethet.

Visszatérve a – megítélésem szerint döntő – tartalmi kérdésekre úgy látom, hogy az egyetemi szintű tanárképzésre való áttérés a főiskolákon a feltételek fokozatos, középtávú megteremtésével oldható meg. (1993-as empirikus kutatási adatok szerint a főiskolák minősített oktatókkal való ellátottsága gyenge és az intézmények között e téren nagyok a különbségek. Hozzátehetjük, hogy e vonatkozásban az egyetemeken sem megnyugtató a helyzet. Jelenleg nyolc helyen folyik bölcsészképzés az országban, s az "utazó professzorok" nagy száma jelzi, hogy bizonyos szakmákban hiányzik a kellő számú, tudományos minősítéssel bíró oktató. Hasonló a helyzet a főiskolán oktatók szakokkal, amelyeknek csak egy része "akkreditáció-képes".) E gond rövid távon orvosolható a főiskolák és egyetemek társulása révén. Ám ha ez bármi okból nem sikerül, továbbra is kérdés marad: mi lesz a nem akkreditáció-képes (főiskolai) szakokkal s végső soron az adott főiskolával. Az intézményi integráció ugyanakkor kettős érdek érvényesülését teremti meg. Nyilvánvaló a fennmaradni kívánó főiskola (partikuláris) érdeke, össz társadalmi érdek viszont, hogy adott régió ilyen módon megtartsa felsőfokú intézményét. Közismertek a 70-es évtized, pusztán a gazdasági racionalitás mentén kialakított közigazgatási "reformjának" település- és iskolasorvasztó következményei. Az oktatáspolitikai felelősség körébe tartozó kérdés, hogy ugyanez ne ismétlődjen meg a felsőoktatásban az "intézményi széttagoltság" megszüntetésére történő hivatkozással. A felsőoktatási intézmények szétaprózottsága tény. De egy ilyen országban,

amelynek településszerkezetét az aprófalvas térségek jelentős aránya, a régiók infrastrukturális ellátottságának óriási különbségei jellemzik, szempont lehet talán a méltányosság (mi több, akár a társadalmi igazságosságra törekvés is.) Az a megfontolás, hogy egy fennmaradó felsőoktatási intézmény – esetünkben: tanárképző főiskola – hogyan tud hozzájárulni adott régió kulturális felzárkózásához, társadalmi integrációjához.

Az egyetemi szövetségek létrejötte ugyanakkor újabb párhuzamosságokat eredményezhet, amint azt például a hittudományi főiskolák és egyetemek mutatják, ahol egy, az intézményről korábban leválasztott tanárképző kar önállósulása és terjeszkedése révén a képzési rendszer voltaképpen új egyetemmel bővül.

Nem hallgatható el az az aggály sem, hogy az ágazat jelenlegi költségvetési helyzetében fennáll a veszélye annak, hogy az egyetem a számára központosítva előírt létszámcsoökkentést a vele társult főiskola terhére "oldja meg".

A tervezett, folyamatban lévő és részben megvalósult szervezeti reformok azt is jelentik, hogy tanítók jelennek meg a szaktanári képzésben és általános iskolai tanárok a középiskolai (egyetemi) tanárképzésben. A pedagógusképzés közismerten tradíció-kötött terület. A tanító, az általános iskolai tanár és a középiskolai tanár képzése – eddig – markánsan különböző pályaszocializációt s annak következtében markánsan eltérő mentalitást jelentett. Maga a "professzió" is eltérő módon definiálódott a képzés különböző szintjein. A tanítóképzésben "pedagógust" képeztek, a főiskolán, s kiváltképp az egyetemen pedig "szaktanárt". Az ebben kifejeződő hangsúlykülönbségek nem elhanyagolhatóak. Azt eredményezik, hogy a 6-10 (12) éves korosztály nevelésére felkészítő képzésbe természetes módon beleértődik az embertudományok fontossága. A 10-14 éves korosztályra történő felkészítést viszont eddig a szaktudományok mérsékelt volta és erős módszertani tréning, a 14-18 éves korosztályra felkészítő képzést pedig erőteljes és egyértelmű szaktudományi dominancia jellemezte. ("Pedagógusnak születni kell" – hallani olykor a tudós, egyetemi szférában). Ennek – az egyébként téves – nézetnek további folyománya, hogy e mesterségnek egyetemi közegben általában alacsony az intézményi presztízse, képviselőinek gyenge a tárgyalási pozíciója a "komoly" tudománnyal szemben.

A szervezeti reformok még korántsem zárultak le, tehát nincs mód a mérlegkészítésre. Egy dolog biztos: az intézményi társulás és integráció csak fokozatosan oldható meg. A kérdés mindazonáltal felvethető: vajon mekkora az esély e különböző képzési "ethoszok" – a konfliktusok ellenére is működőképes – "összeházasítására"?

1.4 A képzési idő emelése: a tanítóképzés

A közoktatásról szóló 1993. évi törvény – az iskolaszervezet változásával összefüggésben – kiterjesztette a tanítók alkalmazási lehetőségét az általános iskola 5-6.

osztályára, speciális képesítéshez kötve az alkalmazhatóságot. A tanítóképző főiskolákat e fejlemény nem érte váratlanul, hiszen 1976-tól a tanítói alapképzés speciális szakkollégiumi képzéssel egészült ki, amelynek birtokában ("szakkollégiumi betétlap") a tanító jogosultságot szerzett egy-egy tantárgy tanítására az iskola átmeneti szakaszában (4-5. osztály). Ekként meghatározott szakokon (idegen nyelv oktató-tanító, nemzetiségi tanító, tanító-könyvtáros, tanító-művelődésszervező, tanító-szociálpedagógus, tanító-óvodapedagógus, tanító-kommunikáció) voltaképpen a törvényi szabályozást megelőzően gyakorlattá vált a négyéves főiskolai főiskolai szintű tanítóképzés. Ilyen módon a hallgatók közel harmada már ma is négyéves képzésben vesz részt. Ez a gyakorlat kapott közvetett módon megerősítést az 1993. évi felsőoktatási törvény által, amely a képzés alapvető dokumentumaként írta elő a szabályozást a kimenet felől biztosító képesítési követelmények kidolgozását. Így a kormányzati szándék és a törvényi szabályozás legitimálta a már létező gyakorlatot, s ennek értelmében a Kormány elé terjesztett képesítési követelmények már általánosan négyéves főiskolai szintű tanítóképzéssel számolnak.

A közoktatásban a tanulólétszám 2000-ig erőteljesen csökken. A statisztikai adatok szerint azonban a "tanítói korfa" alapján a tanítói végzettségű pedagógusok száma kisebb arányban csökken, mint a tanulói létszám, mivel a hetvenes évek második felében a dinamikusan megnőtt tanítóképzési létszámok következtében fiatalodott a tanítóság korösszetétele.

1.5 Az egységes képesítési követelményekről

A tanári mesterség "Janus-arcú" képződmény: szaktudományi és embertudományi tudás szétválaszthatatlan ötvözete. A pedagógiai képesítési követelmények: a tanári mesterség embertudományi összetevőinek foglalatja, amely az alábbi ismeretkörök és képességtartományok köré szervezi a maga tárgyát:

- a tanári mesterség gyakorlásához szükséges elméleti ismeretek (pedagógia, pszichológia, szociológia) valamint a társas hatékonyság képesség- és készség-komponensei,
- szakmódszertanok (tantárgy-pedagógiák),
- gyakorlatok (intézményi, iskolai, terep- stb.).

A pedagógiai képesítési követelmények eddigi négyéves története – patetikusan fogalmazva – a tanári mesterség egyfajta "szabadságharca". A legkülönbözőbb fórumokon és bizottságokban (FTT, FTVB, OKT Pedagógusképzési Bizottsága, FFK, MRK stb.) elhangzó megnyilatkozások közös vezérmotívuma, hogy a képesítési követelmények – úgymond – a tanárság mint szakma professzionalizálódását segítik elő.

Néhány idézet:

- "Szakmaként ismerteti el a tanári munkát,
- A tanári szakma professzionalizálódását segíti elő,
- Végre, 40 év után, a szaktudományi szempont mellett az általános tanári szempont is megfogalmazódott,
- Az anyag azért jó, mert közelebb hozta egymáshoz a szaktudományt és az embertudományt,
- Kérdés volt, hogy a szaktárgyak sokszínűsége ellenére lehetséges-e a tanári szakok közös elemeit megfogalmazni, úgy látszik, ez sikerült,
- E műfaj a tanári professziót erősíti."³

E vélekedések szimptomatikusak, hiánytünetre utalnak: . arra, hogy a pedagógusmesterséget – ha tetszik: tanári professziót – eddig még nem illette meg a "komoly" szaktudományoknak kijáró tekintély. A neveléstudomány alacsony tekintélyére kiváltképp az egyetemi szférában valamint ennek kézenfekvő egyik okára már korábban utaltunk.

A másik, kevésbé nyilvánvaló okot abban látom, hogy a magyar értelmiséget még nem érte el az a hullám, amelyben a műveltséghez hozzátartozik egy újfajta tudás magáról az emberről és az emberi csoportról. Úgy tűnik tehát, hogy hiányzik a társadalmi fogékonyság a tudásnak erre a tartományára. (Ezzel lehet következményes viszonyban az a művelt közvéleményben is meglehetősen elterjedt vélekedés, amely szerint pedagógusnak jobbára születni kell, tanulás révén azzá válni – kétséges.)

Az egységes pedagógiai képesítési követelmények kimunkálásának jelentősége, hogy a képzés kiemelt tartalmi területeinek és tevékenységeinek, azok időkereteinek valamint a teljesítés szempontjainak összekapcsolása révén jelentős mértékben előmozdíthatja e mesterség professzionális jellegének erősítését. Ez mondhatni e vállalkozás közvetlen, már rövid távon is érvényesülő esélye. Hosszabb távon pedig tartalmazza azt a lehetőséget, hogy a képesítési követelmények "továbbfejlődjenek" a nemzetközi összehasonlításra lehetőséget teremtő kredit-rendszer irányába.

E vállalkozás története – a szakmai egyetértés megteremtését követően – a legitimáció újabb szakaszához érkezett, az államigazgatási eljárás menetének megfelelően. Azaz: az egységes pedagógiai képesítési követelményeknek is kormányrendeletben való kodifikáció adja meg a kellő és kívánatos súlyt.

1.6 A pedagógus mesterség helyzete a képzésben

³ Vélemények a pedagógiai képesítési követelmények dokumentumáról. In: Tanárképzésünk megújítása. Bp., 1993. Felsőoktatási Koordinációs Iroda"

A fent említett dokumentum 21 tanegységet (630 tanóra) irányoz elő a tanári mesterség elsajátíttatására. Ez a teljes képzési idő 20-30%-a. A Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztályának keretében, az Oktatókutató Intézet bázisán 1993-ban egy empirikus vizsgálatot végeztünk el hazai képzőintézményekben azzal a céllal, hogy feltárjuk a pedagógusmesterség körébe tartozó képzési területek helyzetét. A kutatás címe: "A pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményeinkben". A kutatásban összességében a hazai képzőintézmények 67%-a vett részt, ezen belül 45%-os volt az általános tanárképzést folytató tudományegyetemek és teljes körű a szakmai tanárképzést folytató szakegyetemek részvétele.

A kutatás adatbázisára támaszkodó tanulmányok tematikailag széles sávot foglaltak át: a pedagógusmesterségre felkészítés szervezeti és személyi jellemzőitől, az intézményekben folyó kutatások valamint az intézmények nemzetközi kapcsolatainak jellemzésén át el egészen az embertudományok körébe tartozó alaptárgyak és a szakmódszertanok kapcsolatáig.

A témánkhoz leginkább kapcsolódó tanulmányból⁴ kitűnik, hogy a pedagógiai képesítési követelményekben megfogalmazott előírányzathoz viszonyítva igen nagyok a különbségek a vizsgált egyetemek között a tanári kompetencia körébe tartozó stúdiumok időbeli részesedését illetően. Az adatszolgáltató kilenc egyetem közül hat intézményben a pedagógusmesterség időbeli részesedése drasztikusan elmarad a képesítési követelmények előírányzatától, két egyetemen közelítenek a tanári mesterségre szánt időkeretek a tervezett előírányzathoz, egy egyetem pedig a javasolt időkeret kétszeresét (!) jelölte meg a válaszadás során. (Vidéki szakegyetem, új keletű tanárképzési profillal).

⁴ Pfister Éva: Az egyetemi szintű tanárképzés tantárgyi rendszere a képesítési követelmények tükrében. In: Pedagógusképzés, 1994/1.

1.7 Műszaki tanárképzés

Történeti vázlat

A műszaki tanárok képzése – jóllehet a kezdemények az 1867-es kiegyezés utáni évekre, Eötvös József minisztersége idejére nyúlnak vissza – intézményes formában a műegyetem 1934. évi átszervezését követően 1936-ban indult meg a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen. Jóllehet a szakirodalom e fejleményt mint gondos előkészítő munka eredményét nyugtázza, nem hallgatja el azt az ugyanabban az évben az Országos Felsőoktatási Kongresszuson elhangzott bíráló hangokat sem. Azaz: "...az ipari szaktanárképzésben elhanyagolják a tanárjelöltek gyakorlati üzemi előkészítését. /.../ Ezzel olyan problémát állítottak előtérbe, amelynek megoldása kritikus pontjává lett minden későbbi műszaki tanárképzési tervzetnek." (Orosz L. i.m. 10. p.)

E vezérmotívum mellett világosan látszik az is, hogy a szakmai (műszaki) tanárképzés problematikája meghatározóan az elmúlt évtizedek ideológiai gyökerű szakmapolitikai váltásaival állt kapcsolatban. E váltásokra történt szervezeti reagálásként értékelhetjük az intézmények létesítését, átszervezését, megszüntetését. Így szűnt meg a szakmai tanárképzés a műegyetemen (1948) annak következtében, hogy a belőle kiváló közgazdaságtudományi kar önálló egyetemmé szerveződött. A negyvenes évek végén az ipari szakképzés fejlődésének – a kormányzati szándék a "tanoncképzés" felváltását szorgalmazta "ipari tanuló-képzésre" – legnagyobb akadálya a káderhiány volt, a megfelelően képzett szakmai (műszaki) tanárok hiánya.

E helyzet orvoslására született tervezet a hároméves képzési idejű Állami Műszaki Főiskola létesítéséről, majd a "káderutánpótlás" meggyorsítását célzó héthónapos, bentlakásos tanfolyam megindításáról. Három évvel később (1951) törvényerejű rendelettel megszületett a Műszaki Tanárképző Főiskola, s vele egyidejűleg intézkedés történt a műegyetemi tanárképzés újraindításáról is. Ez utóbbi intézkedésben az egyetemi mérnöktanárképzés bevezetésére irányuló elképzelések egyértelműen a magasabb szintű és magasabb színvonalú szakmai tanárképzés szervezeti kereteinek megteremtésére irányultak. Ám a Műszaki Tanárképző Főiskola nem volt hosszú életű (fél évvel létesítése után az illetékes főhatóság szakmai kollégiuma a főiskola megszüntetésére tett javaslatot, ami egy évvel később az Elnöki Tanácsi rendeletével be is következett). A megszüntetés indoka a képzés nem kielégítő színvonalára való hivatkozás volt, másképp fogalmazva a műszaki szaktanár-szükséglet megváltozása (a "gyorstalpaló" tanfolyamok tömeges, az extenzív iparpolitikával összhangban lévő, ám a növekvő minőségi követelményeknek nem megfelelő kibocsátás iránti igény csökkenése s ezzel párhuzamosan a szűkebb volumenű ám minőségi képzés iránti igény erősödése). Tény, hogy a tiszavirág-életű főiskola megszüntetése után a figyelem a műegyetemi mérnöktanár-képzés felé fordult, egészen addig, hogy a BME-n pedagógiai tanszék létrehozása is napirendre került. (Mindez azonban bizonytalanná vált az 1953. évi ún. júniusi fordulatot kö-

vetően, amikor csökkentették az ipari technikumok tervezett tanulói létszámát, mi több, felülvizsgálták a szakminisztériumok jelentéseit a tanárszükséglet alakulásáról). Ekként pedagógiai tanszék a Budapesti Műszaki Egyetemen 1961 őszén létesült (fennállása tíz évig tartott.) A képzés nappali és levelező tagozaton folyt, s ez utóbbi hosszú időre az egyetemi szintű mérnöktanár-képzés legstabilabb és legtekintélyesebb formájának bizonyult. Eltérően a tudományegyetemektől a szakmódszertanok előadói itt a pedagógiai tanszékhez tartoztak. A tantervek és a tematikák összeállításában hamar érvényesültek a képzési terület speciális szempontjai (jóllehet induláskor a tudományegyetemi gyakorlat szolgált mintául a programok ki-munkálásakor). Így előtérbe kerültek – például – a munkalélektani ismeretkörök, a pedagógiában az oktatás és a termelőmunka kapcsolatának problematikája, a programozott oktatás kérdésköre.

Új fejezet a szakmai tanárképzés történetében 1969-ben nyílt, amikor az MM miniszterhelyettesi értekezlete a műszaki tanárok képzésének decentralizálását és kiterjesztését határozta el. A döntés háttérében egyrészt az állt, hogy szervezetten biztosítani lehessen a középfokú ipari iskolák szaktanárokkal történő ellátását, másrészt a műhelyoktatók pedagógiai képzését. A képzés középpontjába egy új típusú műszaki tanár szak került, amelyet hét műszaki főiskolán illetőleg főiskolai karon pedagógiai tanszékek létesítésével kívántak megszervezni. A létesítendő új, főiskolai tanszékek munkájának szakmai irányítása érdekében a BME pedagógiai tanszékét Tanárképző és Pedagógiai Intézetté szervezik át. A BME pedagógiai tanszékének akkori vezetője nem értett egyet a képzés új rendjével, tiltakozása jeléül lemondott. Indokai: a tervezett reform szétaprózta az anyagi és szellemi erőforrásokat; nem megoldott a megfelelő szakmai színvonalú oktatók biztosítása; az új típusú tanári szak követelményei nem érik el a korábban már teljesítményképesnek bizonyult üzemmérnöki szintet. E szakmai kifogások ellenére az Országos Oktatási Tanács végül is elfogadta a tervezetet. Ennek értelmében az egyetemi szintű mérnöktanár-képzés továbbra is csak a BME-n folyt, a műszaki tanárok valamint a műhelyoktatók képzése megoszlott a főiskolák között.

E történeti vázlat lezárásaként megállapítható, hogy a műszaki tanárképzésnek a hetvenes évek elején kialakult, majd folyamatosan finomított rendszere képes kielégíteni a felmerülő tanárszükségletet. Ugyanakkor érvényesnek bizonyultak a képzés decentralizálása kapcsán megfogalmazott aggályok is.

A jelenlegi fejlemények

A mérnöktanárok, műszaki tanárok, technikus-tanárok, (gazdasági szaktanárok) és a szakoktatók a közoktatás különböző szintű és szakmai irányultságú oktatási intézményeiben a pedagógusok népes – mintegy tízezer fős – csoportját alkotják. A szakmai tanárképzés korszerűsítése erős ösztönzést egy világbanki projekttől kapott ("Az emberi erőforrások fejlesztése"), amelynek keretében szerveződött 1991 szeptemberétől "A szakmai tanárképzés fejlesztése" alprogram. Az alprogramot a

BME Műszaki Pedagógiai Tanszéke koordinálja, s a vállalkozás eredményeként új tantervek bevezetését tervezi 1997-től a fejlesztésben résztvevő 13 szakmai tanárképző intézmény. Az ebben a keretben kimunkált tantervi koncepció újdonsága, hogy a tanári kompetencia fejlesztését állítja előtérbe oly módon, hogy egyúttal meg kívánja őrizni a képzés korábbi szaktudományi igény szintjét is. E koncepcionális irányváltás révén közeledni látszik egymáshoz a szakmai tanárképzés főiskolai és egyetemi szintje, de nincsen szó az eddigi képzési szintek integrációjáról. Azaz: az okleveles mérnök tanár (korábban: mérnök tanár) mérnöki és tanári képesítése egyaránt egyetemi szintű; a mérnök tanár (korábban: műszaki tanár; üzemmérnök tanár) szakmai és tanári képesítése egyaránt főiskolai szintű; a műszaki szakoktató szakmai képesítése technikus vagy érettségizett szakmunkás, főiskolai szintű pedagógiai képesítéssel. A számszerűleg legdinamikusabb igény növekedés a műszaki szakoktatók képzése iránt észlelhető, de tendenciaszerűen megnövekedett a nappali tagozatos mérnökhallgatók körében az érdeklődés az okleveles mérnök tanári és a mérnök tanári képesítés iránt egyaránt, elsősorban azt követően, hogy az 1993. évi közoktatási törvény az alkalmazási feltételeket a magasabb végzettség irányába szigorította. A gazdasági rendszer környezet és a törvény oldaláról egyaránt kifejezett modernizációs késztetés arra ösztönözte e terület képviselőit (Műszaki Felsőoktatás Szakterületi Bizottságának Műszaki Pedagógusképzési Szakbizottsága), hogy 1994-ben országos érvényűen újrafogalmazzák a műszaki tanárképzés képesítési követelményeit. Ennek fő újdonsága, hogy megteremti az átjárhatóság feltételeit (a nappaliról a levelező tagozatra, ill. a főiskolai szintről az egyetemi szintre.) Ugyanakkor feszültségek is érzékelhetők a főiskolai és az egyetemi képzési szint között (kreditpontok abszolút értékei), mivel a műszaki főiskolák nem érdekeltek a mérnöki és az üzemmérnöki szint megkülönböztetésében. Érvelésük sarkalatos pontja éppen az, hogy a pedagógiai alaptárgyakban azonos követelmények vannak mindkét képzési szinten, mi több, a szakmódszertanok tematikái is hasonlóak. Összességében tehát dinamikus korszerűsítési tendenciák érzékelhetők a szakmai tanárképzésben.

1.8 Profilbővítés

A statisztikai előrejelzések – mint fentebb idéztük – a következő évtizedre az iskolás korosztályok drámai csökkenését jósolják. E prognózissal sajátosan ellentétben áll az a statisztikai tény, hogy a pedagógusképző intézményekbe felvett száma viszont évek óta növekszik. Pedagógusok esetében 30-35 évnyi szolgálati idővel számolhatunk, s így könnyen belátható, hogy a pedagógusképzők leendő munkanélkülieket "termelnek". Ennek kockázata annál nagyobb, minél inkább változatlan marad adott intézmény képzési profilja azaz, ha pedagógust és csak azt képez.

Ugyanakkor a finanszírozás jelenlegi rendszerében (fejkvóta-rendszer) a képző-intézmények közismerten nagy nyomás alatt vannak, aminek következtében növekszik a veszélye annak, hogy az intézmények a kívánatos feltételek hiányában is erős késztetést éreznek a profilbővítésre.

E körben azonban kedvező jelenségekkel is találkozunk.

Az adaptív rugalmasság modellértékű példáját szemlélhetjük egy vidéki főiskola "viselkedésében", amikor egyprofilú intézményből (Kőrösi-Csoma Sándor Tanítóképző Főiskola), az eredeti profil meghagyásával, többprofilú intézménnyé alakult át.

E profilbővítés modellértéke az alábbiakban fogalmazható meg:

- Megnövekszik a kibocsátandó munkaerő piacképessége, s ez nagy mértékben hozzájárul az intézmény működésének társadalmi relevanciájához s egyúttal fennmaradásának biztosításához (közvetlen intézményi s egyben távlatos nemzetgazdasági érdek).

- A költségvetési szféra jelenlegi szűkös anyagi feltételei közepette mód nyílik a profilbővítés következtében ún. alternatív kibocsátásra, azaz – a pénzügyi kormányzat messzemenő rokonszenvét élvező – rövid (másfél- és kétéves) képzési idejű, gyakorlatias jellegű, piackonform képesítések "megtermelésére" (rövid- és középtávú regionális és nemzetgazdasági érdek).

- A régió nem veszít el egy felsőfokú intézményt, aminek összetársadalmi jelentőségére korábban utaltunk.

Nyilvánvaló ugyanakkor, hogy ha a profilbővítés olyan mértékű, hogy annak eredményeképpen új vagy új típusú intézmény jön létre, akkor ez a képzés egész rendszerét (és a nemzetgazdaságot is) érintő kérdés, amelynek kezelése nem pusztán az intézményi autonómia, hanem a (felső)oktatáspolitikai illetékességébe tartozik.

A központi költségvetésből finanszírozott felsőoktatás rendszerkörnyezetében megjelent és dinamikusán fejlődik egy rugalmas piaci alkalmazkodásra képes, rövid képzési idejű kurzusokkal operáló, alapítványi és vállalati forrásokból működtetett szféra (post-secondary intézmények), amely erős versenyhelyzetbe hozza az állami fenntartású felsőoktatást. Ezért oktatáspolitikai eszközökkel is támogatandónak tartok minden olyan kezdeményezést az állami felsőoktatásban, ami növelheti e szféra társadalmi relevanciáját és versenyképességét.

1.9 Új tantárgyak, új szakok

A képzés tartalmi megújításának, korszerűsítésének igénye egyértelműen dokumentálható a korábban hivatkozott empirikus kutatás adatai alapján. Ez legnyilvánvalóbban a pedagógus mesterség körébe tartozó stúdiumok kínálatának felfrissülésében és gazdagodásában ragadható meg. A – mint korábban említettük – reprezentatív intézményi körben folyó vizsgálat adatai a hagyományos tantárgyak körének szűkülését, s egyúttal a progresszív tantárgyi elnevezések sokasodását jelzik (alternatív pedagógiák; tantárgyközi stúdiumok: iskola-egészségtan, háztartástan, környezetvédelem, környezetkultúra, vizuális kultúra; szociálpedagógia; oktatási szakértő: tantervfejlesztő, vizsgaszakértő, intézményi menedzser stb.) E tantárgyi elnevezések világosan jelzik a pedagógia szakmaiságának s azáltal társadalmi relevanciájának növelésére irányuló szándékot. A tanári mesterség anyagából a korábbi ideológiai töltetű stúdiumok kiszorultak. (Ezek akkor is pozitív fejlemények, ha – megkockáztatjuk a kijelentést – nem mindig lehet tudni, hogy valójában mi rejlik a hangzatos címkék mögött. E kutatói szkepszis forrása, hogy a vizsgálat során megkérdezett tanszéki illetve intézeti munkatársak gyakran említették, hogy éppenséggel az új, progresszív szemléletű tartalmak oktatásához hiányoznak a képzésből a megfelelő tantervek, tankönyvek, jegyzetek.) Az évek óta tartó hallgatói létszámnövekedés mellett ez olyan ellentmondásnak minősül, amellyel kapcsolatban talán lehet úgy fogalmazni, hogy a korszerűsítésben az intézmények mintha a könnyebb ellenállás (extenzív létszámnövelés) irányába mozdultak volna el, s ehhez képest – a progresszív színezetű címkék ellenére – mérsékeltebbnek tűnnek az intenzív, belső, szakmai-szellemi építkezésre utaló történések.)

Intézményszinten a tartalmi korszerűsítés másik markáns stratégiája az új szak indítása. Ez meglehetősen szigorú feltételekhez kötött eljárás. A szakindítási kérelem elbírálásának alapját a képesítési követelmények jelentik, amelyeknek viszont kormányrendeletben kell megjelenniük. (Tudomásom szerint ebben a szakaszban ez idő szerint az óvó- és tanítóképzés képesítési követelményei vannak). Az egységes pedagógiai képesítési követelmények kormányrendeleti kodifikációja még hátravan, a tanárképzés szaktárgyi, szakterületi képesítési követelmények kimunkálása jó részt még folyamatban van. A kérelmeket az Országos Akkreditációs Bizottságnak kell véleményeznie, amire viszont csak 1994 tavaszától kezdődően kerülhetett sor, lévén, hogy az OAB 1994 elején létesült. Az elmúlt négy év során összesen közel száz szakindítási és szakalapítási kérelem érkezett az MKM-hez, amelyek abszolút többsége még "várólistán" parkol, tekintettel a fentebb elmondottakra. A (vissza)szerzett intézményi autonómia terében meglódult szakindítás mámorában (s azzal összekapcsoltan a külön források megszerzésének reményében) reális veszélynek tűnik föl, hogy mindez inkább a széttartás mintsem az integráció irányába mozdítja el a képzési rendszert.

A közel száz kérelemnek több, mint fele a pedagógusképzés területéről érkezett. (Ezek abszolút többsége valóban szakindítási, elenyésző töredékük szak elnevezésének megváltoztatására irányuló kérelem). E szakok listája – a teljesség igénye nélkül: környezetvédelem, természetvédelmi ökológia, humán ökológia, humán szervező, kulturális antropológia, mentálhygiéné, személyügyi igazgatás, néprajz, rádiós és televíziós zenei rendező, zenei menedzser, szociális munkás, szociálpolitikus, politológia stb. Ha ezeket a szakmákat úgy értelmezzük, mint intézményszintű válaszokat a munkaerő-piaci szükségletekre (még ha leszámítjuk is a divat kétségkívül "begyűrűző" hatását), akkor ez a nem teljes lista is jelzi, hogy a szolgáltatási szféra köztudott expanzióján belül is kiugró a humán szolgáltatások körének gazdagsága és differenciáltsága.

2. PÁRHUZAMOS VAGY KÖVETŐ MODELL

Az európai tanárképzési rendszerek két alapmodellt képviselnek:

- párhuzamos modell (concurrent modell), amelyben gyakorlatilag a teljes képzési időben együtt halad a szaktudományi és az embertudományi felkészítés. A tanítók és a középfokú iskolák alsó fokozatára felkészítő tanárképző főiskolák (korábban: teacher training college/pädagogische Hochschule; újabb elnevezéssel: teacher education institute/polytechnic) ebben a képzési szerkezetben működnek;
- követő modell (consecutive model), amelyben a szaktudományi felkészítést követi a viszonylag rövid képzési időre (1 esetleg 2 év) összesűritett elméleti és gyakorlati embertudományi képzés. Ez a modell a középfok felső fokozatára felkészítő intézményekben elterjedt.

Közismert, hogy Magyarországon a képzés alapvetően a párhuzamos modell szerint történik, tekintet nélkül a képzés szintjére.

A demokratikus átalakulás időszakában megjelent és terjedt a "bölcészkarai reform" néven ismert kezdeményezés. Ez a szaktudományi és a pedagógiai (embertudományi) képzés határozott elkülönítésére törekedve némiképp zavaros állapotot idézett elő, mivel nem rögzítették pontosan a pedagógiai/pszichológiai stúdiumok felvételének rendjét, s ilyen módon a tanári képesítővizsga letételéig még azt sem lehet(ett) pontosan tudni, hogy voltaképpen hány tanárszakos hallgatója van az adott intézménynek.

Ha a pedagógusképzés minőségének fejlesztése szempontjából mérlegeljük e modellek előnyeit és hátrányait, akkor több megfontolás is a párhuzamos modell mellett szól. Ezek: a pályaszocializáció tartós, "szerves" folyamat, amely nem váltható ki a pedagógusmesterségre való felkészítés rövid időre összesűritett "adagolásával"; a szaktárgyi képzésben csak akkor van mód a tanárképzés követelményeinek érvényesítésére, ha az intézmény oktatói kara tisztában van azzal, hányan és kik készülnek tanári pályára; az embertudományi stúdiumok és a tantárgyi módszertanok logikus elrendezése, továbbá az iskolai gyakorlat megfelelő elhelyezése és időtartama is e modellben esélyes.

3. TOVÁBBKÉPZÉS

Az átalakulóban lévő nemzetgazdaság igényei jelentős képzési piac kialakulását segítették elő, amely elsősorban a rugalmas alkalmazkodásra képes, rövid képzési idejű (1-2 év) továbbképző és átképző kurzusok gyors felfutásában észlelhető. Új szakkifejezéssel, a középfok és a felsőfok közé illeszkedő ún. fél-felsőfok (post-secondary) fogalmával kellett megismerkednünk. A gazdasági átalakulás jellegéből következően fizetőképes kereslet főként a pénzforgalommal kapcsolatban lévő valamint a tercier szektor bizonyos területeit érintő kurzusok iránt nyilvánult meg. A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok továbbképzése szinte teljesen hiányzik ebből a post-secondary, privát szférából. Megjelent viszont a költségvetési intézményekben. (Az elmúlt évben pl. közel négyezer pedagógus vett részt pedagógusképző intézmény által meghirdetett tanfolyamon. A jelenlegi tanévre pedig az MKM – mint közismert – kilenc továbbképzési témára írt ki pályázatot). Bármennyire szigorúak is a gazdasági reálfolyamatok a költségvetési szférára nézve, a tervezett változások (a NAT implementációja; vizsgarendszer) szempontjából döntő jelentőségű a továbbképzés fejlesztése. Ám még ha az említett változások nem lennének is, akkor is szükség lenne a tanártársadalom permanens szakmai és mentális karbantartására. A kampányjelleg kiküszöbölése e téren fontos jellemzője egy jól működő tanügynek, ilyen módon koncepcionális kérdés, hogy az alapképzés és a továbbképzés szerves egységet alkosson.

Megítélésem szerint e területnek az alábbi súlypontjai vannak.

Belátható, hogy az általános középfokú képzés társadalmi igényként már korábban észlelhető, s az ágazati stratégiában is tervezett kiterjesztésének komoly következményei vannak az intézmények vezetésére és a tantestületek munkájára vonatkozóan is. Azaz: a korábbinál jóval heterogénebb tanulói népesség eredményes oktatása-képzése erőteljesen differenciált pedagógiai eszközrendszert igényel. Ez kettős feladatot jelent: egyrészt a "képzők képzését", másrészt az iskolai gyakorlat folyamatos "monitorozása" révén a legfontosabb problématerületek azonosítását és a kezelésükre szolgáló eszközrendszer kimunkálását és felajánlását a továbbképzés számára. Hozzáteszem: ugyanilyen súllyal érintettnek tekinthető a továbbképzési "rászorultság" szempontjából az elbizonytalanodott funkciójú (és elbizonytalanodott társadalmi megítélésű) általános iskola, különösen annak felső tagozata.

A problémaorientált továbbképzések – megítélésem szerint – legfontosabb területei a következők:

– A különféle szervezetek (szaktanári társaságok, kamarák, tantárgyközi szövetségek, alapítványok, pályázatok, MPI-k stb.) által felkínált továbbképzési formák és tartalmak feltárása és elérhető, nyilvános információs rendszerbe foglalása;

- A továbbképzési jogosítvánnyal rendelkező intézményi kör szélesítése s egyúttal szigorú minőségi kritériumok kimunkálása és érvényesítése;
- A szaktárgyi továbbképzéseken olyan munkaformák előtérbe helyezése, amelyek "kikényszerítik" a tanárok közötti együttműködést, s a tanárok szakmai tudását a szakmai önreflexió és a tantárgypedagógiai/szaktárgypedagógiai kultúra növelésének irányában gazdagítják.
- újfajta, a tanári munka társadalmi relevanciáját növelő szerepkörökre felkészítő tanfolyamok indítása (gyermek- és ifjúságvédelem; pályaválasztási tanácsadó; tanulási, beilleszkedési nehézségekkel küszködők terápiája stb.)

A fenti kívánalmak érvényesüléséhez szükséges: a továbbképzés jogi garanciáinak megteremtése (a közoktatási törvény és az önkormányzati törvény felülvizsgálata e szempontból); a tanárság mint életpálya belső előmeneteli lehetőségeinek gazdagítása, differenciálása (ld. 4.3 fejezet).

4. KÉRDŐJELEK, PROBLÉMÁK

A magyar pedagógusképzés összességében – folytatva a korábban elindult korszerűsítési törekvéseket – rendszerszinten és intézményszinten egyaránt (helyenként ígéretes) kezdeményezésekkel válaszolt a demokratikus fordulatot követően a társadalom és a gazdaság (munkaerőpiac) részéről vele szemben megfogalmazódott igényekre. (Ezeket az 1. fejezetben részleteztük). Ezzel együtt úgy ítélem meg, hogy mindezek, jóllehet kétségekívül egy modernizációra törekvő váltás elemeiként értékelhetők, de nem tekinthetők koherens modernizációs stratégiának.

A kihívásokra adott válaszok ez idő szerint inkább a széttartás mintsem az összerendeződés irányába mozdítják a képzés rendszerét. Éppen ezért a pedagógusképzési rendszer egy, a korábbinál magasabb szinten megvalósuló integrációja valószínűleg egy későbbi, letisztultabb időszak fejleménye lehet. Az e felé tartó fejlődés során számos probléma vár még megoldásra, amelyek köréből mint – megítélesem szerint – legfontosabbakra az alábbiakban kitérünk.

4.1 Nemzeti alaptanterv vagy szakosítási struktúra

A közoktatás tartalmi szabályozásának átalakítása – a Nemzeti Alaptanterv implementációja – kihívást jelent a szakosítási struktúrára nézve. Tény, hogy a NAT-ban tervezett integrált képzési területek ("Ember és társadalom", "Művészetek", "Természettudomány") és a képzés jelenlegi szakosítási rendszere különböznek egymástól. Józan, körültekintő megfontolások tárgya kell legyen, hogy a tanárképzés szakosítási szerkezete hogyan, milyen mértékben és ütemben orientálódjék a NAT műveltségi területeire. Az e körbe tartozó külföldi kísérletek, próbálkozások, tapasztalatok jórészt feltáratlanok. A vonatkozó információk (pl. a Nuffield integrált természettudományi project az angol elemi iskolában a 70-es évek elejéről) nem kielégítőek és esetlegesek. Megítélesem szerint a szakosítási rendszer átalakítása nagy horderejű probléma. A tanárképzés szakmapolitikai erőteréről szerzett eddigi benyomásaim alapján úgy ítélem meg, hogy a szaktudományok képviselőinek köréből, főként az egyetemi szférában, erőteljes ellenállásra lehet számítani a szaktárgyi integráció kérdésében. Kiváltképpen akkor, ha az integrációs törekvéseket az érintettek úgy élnék meg, mint a szaktudományok önállóságának, presztízisének csorbulását. Elképzelhetőnek tartom viszont, hogy e téren a "kitörési pont" a szakmódszertan legyen.

A szaktanszékek keretében folyó szakmódszertani (ha tetszik: tantárgy-pedagógiai) képzés elvben módot adhatna az integrációra irányuló képzési anyagok

kimunkálására. Ez kétségkívül hozzájárulna a módszertanos tevékenység relevanciájának, tudományos presztizsének növeléséhez. (Az ötlet gyakorlati megvalósíthatóságát ugyanakkor némi távolságtartó szkepszissel ajánlatos kezelnünk, tekintettel azokra az 1995 tavaszán szerzett kutatási tapasztalatainkra, amelyek szerint a szakmódszertanosok – kiváltképp az egyetemi szférában – kissé marginális, nem kimondottan magas szakmai presztizsű helyzetben dolgoznak a szaktudományi tanszékeken.)

Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy a tantárgyi rendszer az általános képzés vertikumában – várhatóan – mindig is gazdagabb lesz, mint a NAT-ból levezethető stúdiumok köre, s különösen mint a tanárképzésben megnevezett, önálló statusú szakok köre. Éppen ezért az integrációra ill. az integratív tartalmakra történő felkészítés járható útja talán a posztgraduális képzés valamint a továbbképzés kínálatának ez irányban történő gzdagítása lehetne. (Ez beláthatóan kevesebb konfliktussal járna, s hatékonyabb is lehetne.)

Sürgös kutatási teendő tehát egyfelől az e körbe tartozó nemzetközi tapasztalatok (egyszakos, két- és többszakos, fő és mellékszakos képzés, kezdeményezések integrált szakok kialakítására) elemző, értékelő számbavétele valamint a hazai kezdeményezések feltárása.

Szórványos ismereteink vannak olyan, a 70-es évek elejéről származó kezdeményezésekről, amelyek részben rokoníthatók a tárgyalt kérdéssel azáltal, hogy – a képzési egyoldalúságokat ellensúlyozandó – különböző területekhez tartozó stúdiumokkal "dúsítják" a képzés alapkínálatát. Néhány példa: általános szellemtudományi diszciplínák ("Stúdium Generale") bevezetése a mérnökképzésbe (USA, NSZK), kísérleti biológia program nem szakosok számára (Argentína), "Tudomány és társadalom" kurzus nem természettudományi szakosoknak (USA). Néhány jellegzetes kurzusnév e körből: "The humanity in chemistry" (A humán tárgyak és a kémia); „Les sciences sociales et humaines dans la formation des ingénieurs”; (Társadalom- és embertudományok a mérnökképzésben); "The nature of things – a one semester survey for non-scientists"; (A dolgok természete -- kurzus nem természettudósok számára); „Sozialwissenschaftliche Ausbildung an technischen u. ökonomischen Hochschulektion". (Társadalomtudományi képzés a műszaki és közgazdasági tanszékeken). Figyelmet érdemel az a körülmény, hogy e külföldi kezdeményezések nem a tanárképzés területéről valók.

Ugyanakkor bizonyos, a hazai tanárképzésben már létező szakok illetve szakpárosítások (matematika-informatika; környezetvédelem-ökológia) talán már megjelenítenek valamit egy integrált szak természetéből.

Összességében úgy ítéltető meg, hogy viszonylag hosszabb időre, alapos kutatásokra és fejlesztésre van szükség ahhoz, hogy a NAT logikáját érvényesíteni lehessen a szakosítási struktúra korszerűsítésében.

4.2 A pályakezdés problematikája

A hazai pedagógusképzési rendszerben egyre növekvő súlyt kap a pályaszocializáció problematikája (személyiség- és képességfejlesztés, iskolai gyakorlatok stb.). A szakmai közvélemény ugyanakkor evidenciának tekinti, hogy a pályakezdő pedagógus eszköztelennek érzi magát a "mélyvízbe" kerülve, egy valóságos közeg összetett szakmai feladataival és bonyolult emberi viszonylataival szembesülve, s ez az időszak a pályakezdők többsége számára a nagyfokú idegi megterhelés, a biztonságérzet kínzó hiányának időszaka. E nyilvánvaló ellentmondás feloldása sürgető feladat mind az alapképzés, mind a továbbképzés számára annak érdekében, hogy a lehetséges mértékben zökkenőmentes legyen a pályára történő bekerülés illetve, hogy a pályakezdő felvérteződjék a várható nehézségek, konfliktusok kezelésének módszereivel.

4.3 A tanárság mint életpálya: szakmai előmenetel, belső mobilitás

Feltehetőleg a pedagóguspálya történeti alakulásával is kapcsolatba hozható, hogy – eltérően más értelmiségi foglalkozásoktól – e szakmában differenciálatlanok, kevésbé kimunkáltak a szakmai előmenetel, a belső mobilitás lehetőségei. Pedig nyilvánvaló, hogy e szakma képviselőinek is igénye lenne, hogy legyen nyilvánosan kifejezve, megjelenítve a pedagógusi ill. tanári "minőség", az, hogy hová sorolják be őt a szakmai hierarchiában. Ennek az igénynek a kielégítésére Magyarországon a tanárság mint foglalkozás gyakorlatilag nem ad lehetőséget. (Az egyedüli lehetőség a hivatali ranglétrán való emelkedés: szaktanácsadó, igazgatóhelyettes vagy igazgató lehet az, aki ezt ambicionálja). E tagolatlanságot jeleníti meg a diplomák fantáziátlan kínálata, az alapképzés (pre-service training) és a továbbképzés (in-service training) kellő artikulációjának hiánya. A probléma lényege, hogy – artikulált előmeneteli lehetőségek hiányában – a szakmai többlet iránti igény csak magasabb végzettség, "magasabb" diploma formájában tud kifejeződni. (Triviális példa: egy óvónő, ha szakmailag emelkedni akar, tanítói oklevelet szerez). A kedvező irányú változás jelei e téren az olyan új (posztgraduális) szakok megjelenése, mint "fejlesztő pedagógus", "tanügyi szakértő". A nyilvánvaló szakmapolitikai feladat az ilyen típusú képzési kínálatnak a bővítése.

5. NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

Az Európai Kulturális Alapítvány "Plan Europe 2000" című jelentése a "tanuló társadalom" eljövételét vetíti előre, azt valószínűsítve, hogy a tanulás és a munka mint nagyszámú ember életét jellemző tevékenység fokozatosan egyre mélyebben összekapcsolódik. Eszerint a jövő társadalmában minden tevékenységnek lesz egy képzési, oktatási dimenziója.

A számos nemzetközi képzési-fejlesztési program (COMETT, ERASMUS stb.) valamint a némely szakmában már a magasan képzett munkaerő nemzetközi mozgásával számoló stratégiai gondolkodás (diplomák ekvivalenciája) is határozott, a képzés felértékelődésére utaló tendenciákat jeleznek. Mindez kedvező erőteret jelent a pedagógusképzés kutatása és fejlesztése szempontjából. Nyilvánvaló tehát, hogy mindaz, ami e területen az Európai Unió országaiban történik, számunkra is figyelemre méltó tájékozódási pontokat szolgáltathat.

Az Európai Unió (az idő tájt még: EK) kultuszminiszteri konferenciáinak sorozatában az elmúlt évtized második felétől kezdődően a megnyilatkozások egyre hangsúlyosabb vezérszólama, hogy javítandó e foglalkozási réteg képzettségének színvonala s azzal összefüggésben a pedagógusok társadalmi presztízse. Elérendő, hogy e szakmában, amelyet a laikus közvélemény előszeretettel tekint "puha" szakmának, szigorodjanak a minőségi követelmények: a képzőintézménybe való bekerülésben, a képesítési követelmények megfogalmazásában és az alkalmazási feltételekben egyaránt.

A fenti általános célok az alábbiakban "operacionalizálódtak" az EU kultuszminiszteri konferenciáján a nyolcvanas évtized végén:

- Javítandó a társadalomban élő pedagóguskép annak érdekében, hogy növekedjék e foglalkozás vonzereje.
- Rugalmas alternatívák megkeresésével kibővítendő a szakmai utánpótlás bázisa, különös tekintettel a másod-diplomás átképzési lehetőségekre valamint a női munkavállalók (újra)alkalmazására.
- Gazdagítandó a tanári munka értékelésének szempontrendszere. Az eredményesség közvetlen mutatóin (a tanulók tantárgyi teljesítményei) túlmenően megvizsgálandók és kidolgozandók olyan eljárások is, amelyekkel megbecsülhető, hogy a nevelői működésnek milyen a teljes személyiség fejlődését/fejlesztését szolgáló potenciálja.
- Különböző intézkedésekkel (előmeneteli és mobilitási lehetőségek növelése, munkaerő-piaci tanácsadás, átképzés, a részidejű és a rövid lejáratú szerződéses alkalmazási lehetőségek körének bővítése) csökkentendő e szakmában a munkanélküliség aránya és kockázata.
- A továbbképzés (in-service training) integrált egésznek, a permanens képzés egyik formájának tekintendő.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a – mérvadónak tekintett – régióban a pedagógusképzésben és a pedagógusok alkalmazásában gyakorolt politikákat legmarkánsabban a minőség javításának követelménye jellemzi. Ennek az általános követelménynek az érvényesülését az alábbi dimenziókban jellemezzük konkrétan: integrációs törekvések a képzésben, az alternatív rekrutáció módozatai, a pedagógusok alkalmazásának változatai, nők a pedagóguspályán, karrierlehetőségek, előmenetel, belső mobilitás.

5.1 Integrációs törekvések

Az Európai Unió tagországaiban – hasonlóan a hazai gyakorlathoz – alapvetően duális rendszerben (főiskola és egyetem) történik a pedagógusok képzése. A képzőintézménybe való bekerülés feltétele általában a teljes középfokú végzettség megszerzését igazoló bizonyítvány, a felvételi vizsga intézménye azonban jobbra ismeretlen. A tanítók képzése tendenciaszerűen párhuzamos képzési modellben történik. Több tagországban (Belgium, Franciaország, Görögország, Spanyolország) kifejezett törekvés tapasztalható a minőség javítására a képzési idő meghosszabbítása révén.

Külön említést érdemel a Franciaországban bevezetett gyakorlat, ahol az eddig elkülönülő képzési szintek integrálása révén próbálkoznak a képzés minőségének javításával. Azaz 1991 óta a leendő elemi iskolai tanítókat (instituteur) azok közül a fiatalok közül iskolázzák be, akik érettségi bizonyítvánnyal (baccalauréat) valamint hároméves, egyetemen folytatott tanulmányok sikeres elvégzését igazoló fokozattal (licence) rendelkeznek. A képzés kétéves, ún. Egyetemi Pedagógusképző Intézetben folyik (Institut Universitaire de Formation des Maîtres = I.U.F.M.). A képzési idő alatt a leendő tanítók részdíjs alkalmazásban gyakornokként (stagiaire) dolgoznak iskolában, tutor (conseiller pédagogique) irányításával. Sikeres záróvizsga birtokában van esélye a jelöltnek kinevezett státus (enseignant titularisé) elnyerésére.

Jóllehet a szükséges időbeli távlat még hiányzik ahhoz, hogy meg lehessen ítélni, vajon sikeres-e ez a képzési forma, hallatszanak a képzés színvonaláért aggódó hangok is azzal az érveléssel, hogy vajon az egyetemi szintű tanárképzés hagyományosan elméleti, szaktudományi irányultsága összehangolható-e a tanítóképzés másféle szakmai ethoszával.

5.2 Alternatív rekrutáció

Az Únió tagországainak népességalakulására tendenciaszerűen a demográfiai apály a jellemző, aminek következtében csökkenő létszámú korosztályok jelennek meg a munkaerőpiacon. Az ebből fakadó gondokat az oktatási kormányzatok általában kétféle módon próbálják meg kezelni. Egyrészt ún. alternatív rekrutációval azaz diplomásoknak a pedagógus pályára "csábításával", rövid, általában egy év időtartamú kurzuson/átképző tanfolyamon sajátíttatja el a pedagógusmesterség alapjait. (Valószínűsíthető, hogy ezzel az eljárással szaktudományosan jól képzett munkaerő jelenik meg a tanügyben, ami kétségkívül a tanári munka minőségének egyik összetevője. Kétségek inkább aziránt támadhatnak, vajon elegendő felkészülést biztosít-e a rövid képzési idejű, "komprimált" pályaszocializáció). Másrészt sajátos szociálpolitikai intézkedésekkel ösztönzik a nők pedagógusi munkavállalását. E stratégiára reprezentatív példát az Egyesült Királyságban találunk, ahol központi költségvetésből külön pénzügyi támogatásban részesítik azokat a helyi tanügyi hatóságokat (LEA), amelyek iskolákba telepített szociális szolgáltatásokkal (gyermekfelügyelet, bölcsődei ellátás) mozdítják elő a munkaerőpiacra pedagógusként belépni/visszatérni szándékozó nők munkavállalását.

5.3 Variációk a pedagógusok alkalmazására

Az Únió tagországaiban az állami közoktatási rendszer iskoláiban alkalmazott nevelők jogi statusukat tekintve közalkalmazottak (civil servant, fonctionnaire d'Etat, Staatsbeamter). Ennek következtében a megfelelő szakmai végzettséget tanúsító jogosítvány megszerzését követően a pedagógusként való elismerés, az alkalmazási feltételek meghatározása ágazati főhatósági – kultuszminisztériumi – hatáskörbe tartozik. Ennek következtében a tagországok egy részében – főképp a neo-latin országokban – a teljes jogkörű, véglegesített tanári státus elnyerése próbaidőhöz vagy gyakornoki időhöz kötött, amelynek időtartama fél évtől két évig terjed (Belgium: minimum 240 nap, Anglia és Wales: 1 év, Skócia: 2 év, NSZK: tartományonként és a jelölt tanulmányi eredményeitől függően változó időtartamú, Portugália: 2 év, amiben a továbbképzés is benne foglaltatik, Spanyolország: fél év). A gyakornoki (probationar, stagiaire) idő elismertetése általában egy, a jelölt iskolai-szakmai működéséről készített (szak)felügyelői jelentéssel zárul. Franciaországban a gyakornoki időt – a középfokú iskolák leendő tanárai esetében – versenyvizsga zárja, amelynek eredménye meghatározó a jelölt majdani statusára és munkafeltételeire vonatkozólag.

Vannak különbségek az egyes országok között a gyakornoki szolgálat értelmezésében is. Az az alapállás, hogy ez egy olyan próbaidő a jelölt számára, amelynek tartama alatt joggal várhat szakmai segítséget, támogatást. Ennek mértéke változó.

Görögországban jelentős szakmai támogatásra számíthat a jelölt, Hollandiában viszont a kezdő pedagógus semmiféle szakmai támogatásban nem részesül. Némileg eltérő gyakorlattal találkozhatunk Skóciában, ahol a leendő pedagógusnak egy teljes önállóságot élvező, nem-kormány szervnél (G.T.C.: General Teaching Council) kell magát regisztráltatnia. Ha sikeresen letölti a két év próbaidőt, akkor veszik állandó nyilvántartásba, amely feltétele annak, hogy állami iskolában alkalmazzák. (Ehhez hasonló alkalmazási gyakorlat bevezetését fontolgatják Angliában és Walesben is). Megjegyezzük még, hogy egy ez év januárjában Svédországban tartott nemzetközi konferencián, amelyet a Tanárképzés Európai Szövetsége (Association of Teacher Education in Europe) szervezett, s amelynek témája a képzés modernizációjának kérdésköre volt, külön tematizálódott a pályakezdés intézményes segítésének ("Induction") problematikája.

5.4 Nők a pedagóguspályán

Az Európai Közösség történetének kezdetétől (Római Alapszerződés) fogva súlyt helyezett arra, hogy azonos munkáért azonos bér illesse meg mindkét nembeli pedagógust. Ugyancsak EK szintű szabályozás született arról is, hogy a szakma női gyakorlóit férfi kollégáikkal azonos jogok illessék meg a pályára történő bekerülés, a szakmai képzés, az előmenetel valamint a foglalkoztatás biztonsága terén egyaránt. Az a körülmény, hogy ezek az igények a 90-es évek prioritásai között is megfogalmazódnak, arra utal, hogy a gyakorlatban még nem teljesültek maradéktalanul a követelmények.

Az Európai Unió országaiban a női foglalkoztatottak 73%-a a szolgáltatási szférában dolgozik, s ezen belül igen jelentős a pedagógusszakmában a nők jelenléte. A vezető posztokon (igazgató, szakfelügyelő stb.) viszont alulreprezentáltak férfi kollégáikhoz képest. E vonatkozásban az arányok a nők javára kedvezőbbek az alsó fokú, kedvezőtlenebbek a középfokú oktatási intézményekben. Néhány adat: Belgiumban, Franciaországban, Görögországban és Spanyolországban 40-47% közötti a nők aránya az elemi iskolák vezető beosztásaiban. Skóciában ez az arány 61, Portugáliában pedig 90%.

Ezzel szemben az Európai Unió országainak zömében a középfokú iskolák vezető posztjain ez az arány a 25%-ot sem éri el. (Kivétel Portugália, Spanyolország: 35%, és Görögország: 43,5%). A helyzet nyilvánvaló társadalompolitikai következménye a gyermekellátó és gyermekgondozó hálózat fejlesztése iránti szükséglet növekedése. (A szociálpolitika pozitív reakálásának módját vázoltuk Anglia példáján.)

5.5 Előmenetel, belső mobilitás

A pályán való előmenetel, a belső szakmai mobilitás terén pozitív gyakorlatot az Egyesült Királyság mutat föl. Abban a közegben az ambiciózus tanár célul tűzheti ki, aprólékosan megtervezve akár, milyen ütemben és meddig kíván a pályán eljutni. A továbbképzés tagolt, jól kiépített rendszere ehhez lehetőséget biztosít. A szakmai többleten túl, természetesen, egzisztenciális hozama is van a szakmai előmenetelnek, mivel a hivatalosan (oklevéllel, diplomával) elismert külön kvalifikációk birtokosainak javadalmazása (függetlenül a szolgálati évek számától!), akár a kétszerese lehet azokéhoz képest, akik nem szereztek extra-kvalifikációt. A szakmai előmenetel, a belső mobilitás igénye (és gyakorlata) oly mértékben beépült a szakmai, mi több, a laikus közvéleménybe is, hogy ebben a szakmai-társadalmi erőterben az "extra-kompetenciák" megszerzésének elmaradása kudarcként, ambíció- és képességhiányként értelmeződik.

Az Unió több országában a prioritások között tartják számon a pedagógusok továbbképzésének, a nevelőtestület fejlesztésének ügyét. Kezdeti szakaszban lévő kezdeményezések egész sorával találkozhatunk e téren, amelyek olyan új struktúrák kialakítására irányulnak, amelyek rendeltetése a továbbképzés körébe tartozó tevékenységek összehangolása, koordinálása. Ezek neve "Missions" (Franciaország), "Centro" (Olaszország). Dániában a pedagógusképző intézmények mutatnak élénk érdeklődést és fejtenek ki növekvő aktivitást a továbbképzések tervezésében és lebonyolításában.

Mindezek szellemében fogalmazódott meg az említett kultuszminiszteri konferencia dokumentumában a képzés kulcsszereplőjével, a pedagógussal kapcsolatban egy újfajta szakmai identitás igénye. Azaz a pedagógusképzésnek olyan szakemberek kibocsátása a feladata, akik képesek arra, hogy szakmailag autonóm módon vegyenek részt helyi, intézményszintű döntések meghozatalában egy olyan közegben, amelyben igény van arra, hogy az iskola a partnerség elve alapján működjék együtt intézménye társadalmi környezetének szereplőivel.

6. ÖSSZEFOGLALÁS

- A képzési idő csökkentésére nincs példa a mértékadó európai országok gyakorlatában. (A képzési idő meghosszabbítására van).
- A felvételi keretek tovább nem emelendők. Szelektív bővítés az idegen nyelv-szakosok képzésében ajánlott.
- Összhangban a mértékadó európai gyakorlattal szükséges a párhuzamos képzési modell megtartása a 6-12 éves korosztályra történő felkészítésben. A minőség elvét érvényesítve ajánlatos erre törekedni a 13-18 éves korosztályra történő felkészítésben is.
- Kimunkálандók a továbbképzés és a pálya belső előmeneteli lehetőségeinek jogi keretei.
- A pályakezdés konfliktusainak oldására, nehézségeinek tompítására kidolgozandó az "átzilipelést" megkönnyítő intézmények/eljárások köre (munkajogi, finansziális, szakmai vonatkozások).
- A munkanélküliség kockázatának csökkentésére javítandó e képzettség társadalmi hasznosulásának lehetősége (a képzési profil bővítése).
- A közoktatás fejlesztési lehetőségei függenek az adott pedagógus-állomány egzisztenciális, szakmai és mentális állapotától. Mivel e területről nem áll rendelkezésre átfogó, friss adatfelvétel, ezért halaszthatatlan egy reprezentatív pedagógus felvétel lebonyolítása.
- A továbbképzés súlypontja a tanárok közötti együttműködés ösztönzése és a szakmai önreflexió képességének fejlesztése.
- Az értelmiségi pályaszocializáció esélyeinek javítása érdekében csökkentendő a képzésben a kötelező órák száma és ezzel párhuzamosan favorizálandók a hallgatók önállóságát erősítő munkaformák.
- Javítandó a szakmódszertan oktatása és presztízse a stúdiumok körében.
- A felsőoktatás-politika eszközrendszerével befolyásolandók az intézmények annak érdekében, hogy érvényesítsék a képzésben az egységes pedagógiai képesítési követelményeket.
- Oktatáspolitikai eszközökkel biztosítandó az intézményi autonómiának és az intézmény közfunkciós felelősségének egyensúlya.

IRODALOM

- Ballér E.: A tanárképzés egységes pedagógiai képesítési követelményeiről. In: Magyar Felsőoktatás, 1994/7.
- Benkő L.: A tanárképzés távlatai felsőoktatás-történeti összefüggésben. In: Új Pedagógiai Szemle, 1992/1.
- Az ellenőrzött minőség – interjú Róna-Tas Andrással, az OAB elnökével. In: Népszabadság, 1995. január 9.
- Előterjesztés
- a Kormány részére a tanító, a konduktor-tanító és az óvodapedagógus alapképzésben a képesítési követelményekről. 1994. MKM.
 - MRK-FFK-MERSZ Képzési szintek ad-hoc bizottságának 1994. október 6-i üléséről.
 - az MRK számára a pedagógusok képzéséről és továbbképzéséről. 1993. május 27.
 - a műszaki pedagógusképzés helyzete a BME Természet- és Társadalomtudományi Karán (Varga L.) 1994. november 7.
 - a műszaki pedagógusképzés kreditrendszere a BME Természet- és Társadalomtudományi Karán (Varga L.) 1994. november 7.
- Employment and Status of Teachers in State Schools in the European Community. Brussels, 1987. Eurydice European Unit.
- Equal Opportunity for Women: European File. Brussels, 1984.
- S. Faragó M.: A tanárképzés fejlesztésének trendjei. Kézirat, 1994.
- Illyés S. – Szövényi Zs.: A pedagógusképzés fejlesztése. In: A felsőoktatási képzési rendszer struktúrájának és a képzés tartalmi fejlesztésének irányelvei. 1994. FTVB. I. sz. melléklet.
- Halász G. – Tímár J.: A magyar oktatásügy fejlesztésének stratégiája. Kézirat, 1994.
- Hunyady Györgyné: Négy kérdés a pedagógusképzésről. In: új Pedagógiai Szemle, 1992/1.
- Initial Teacher Training in the Member States of the European Community. Brussels, 1987. Eurydice European Unit.
- Interjú Illyés Sándorral, az FTVB Pedagógusképzési Albizottsága társelnökével.
- Kelemen E.: A pedagógusképzés hazai történetének kérdése. Kézirat, 1992.
- Keller, Alois--Rainer, Paul: Memorandum a magyar továbbképzés nemzeti szintű rendszeréről. 1994.

- A közoktatás fejlesztésének stratégiája – Vitaanyag. 1994. MKM.
- A közoktatás megújítását segítő pedagógusképzés és továbbképzés koncepciója. Szerk.: Rókusfalvy P. Kézirat, 1993.
- Ladányi A.: A középiskolai tanárképzés történetének fő vonásai. In: Új Pedagógiai Szemle, 1992/2.
- Ladányi A.: Növekvő egyetértés és vitás kérdések. In: Pedagógiai Szemle, 1983/10.
- Ladányi A.: A pedagógusképzés a felsőoktatás rendszerében. Kézirat, 1991.
- Ladányi A.: A pedagógusképzés minőségi fejlesztéséről. Kézirat, 1995.
- Die Lehrerbildung in Europa. (1995) CSEE-ETUCE.
- Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen: Fortbildungsdidaktische Analyse: Planung, Durchführung und Auswertung von Lehrerfortbildung. Soest, 1990. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Orosz L.: A műszaki pedagógusok képzésének története. In: A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon 1945-1988. Szerk.: Szövényi Zs. Bp., 1991. Oktatókutató Intézet (Kutatás közben 168)
- A pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményeinkben. Szerk. és bev.: Szabó L.T. In: Pedagógusképzés, 1994/1.
- A pedagógus-továbbképzés aktuális kérdései. Munkabizottsági jelentés. MKM. 1994.
- Pfister É.: Az egyetemi szintű tanárképzés tantárgyi rendszere a képesítési követelmények tükrében. In: Pedagógusképzés, 1994/1.
- Pusztay J.: Elemzés a pedagógusképzés helyzetéről. Kézirat, 1994.
- Pusztay J.: Szellemi alapkővetel. Szombathely, 1994. Életünk Könyvek.
- Szabó L.T.: Ellentmondások és dilemmák: a hazai pedagógusképzés néhány sajátossága. In: Pedagógusképzés, 1994/1.
- Szabó L.T.: Kihívások, fejlemények, problémák: nemzetközi tendenciák a pedagógusképzésben és -szakmában. Kézirat, 1994.
- Szövényi Zs.: Képzési modellek. In: Educatio, 1993/4.
- The Teaching Profession in Europe. Ed. by Archer E.G. – Peck B.T., 1991. Jordanhill College.
- Tót É.: Képzés az iskolarendszeren kívül. In: Educatio, 1993/3.
- Zimmermann A.: Lehrerberuf in Europa. In: Educatio, 1993/4.

TÁBLÁZATOK**1. sz. tábla****A pedagógus hallgatók aránya a nappali tagozatos hallgatók között (fő)**

	1987	1989	1991	1993	1994
összes hallgató	66697	72381	83191	103713	116256
ebből pedagógus	24249	25676	28837	31975	38660
pedagógus %	36	35	35	31	33

2. sz tábla**Pedagógusképzésben résztvevő hallgatók száma (nappali tagozat)**

	1987	1989	1991	1993	1994
óvóképző főiskola	1269	1432	1614	1654	1877
tanítóképző főiskola	5467	5685	6289	6597	7463
tanárképző főiskola	9304	9562	9837	9555	11927
egyéb főiskola	1731	1846	2155	2523	2729
BTK	4095	4673	6272	8000	10238
TTK	2179	2380	2640	3646	4426
más egyetem	204	98	30	0	0
összesen	24249	25676	28837	31975	38660

3. sz tábla**Pedagógusképzésben résztvevő hallgatók száma (esti-levelező tagozat)**

	1987	1989	1991	1993	1994
óvóképző főiskola	2273	1551	988	1740	3923
tanítóképző főiskola	4131	2653	1303	1164	1330
tanárképző főiskola	5168	4637	4086	4886	6013
egyéb főiskola	1240	1049	894	890	914
BTK	771	824	1216	1528	1963
TTK	754	619	597	1036	842
más egyetem	1079	1025	950	1033	1261
összesen	15416	12358	10034	12277	16246

4. sz. tábla**A pedagógusok aránya a levelező tagozatos hallgatók körében (fő)**

	1987	1989	1991	1993	1994
összes hallgató	32328	28487	23888	30243	38283
ebből pedagógus	15416	12358	10034	12277	16246
pedagógus %	48	43	42	41	42

Ára: 100,- Ft

Megjelent:

- 172 Hegedűs T. András:** A regionális beiskolázás a felsőoktatásban
173 Hammer Ferenc: Diktatúra és vezérkultusz
174 Ladányi Andor: A felsőoktatás fejlesztésének kérdéseire
175 Biro Lajos: Pedagógusok a közoktatási törvény koncepciójáról (1991)
176 Vélemények a közoktatási törvény koncepcióiról (1992) Szerk.: Lukács Péter
177 A magániskolák tanácskozása Szerk.: Várhegyi György
178 Az Oktatáskutató Intézet 1991. évi kutatási beszámolója
179 Liskó Ilona: Rendszerváltás az iskolákban
180 Nagy Péter Tibor: A magyar tanügyigazgatás egyensúlyi hagyománya
181 Györgyi Zoltán: Budapesti pedagógusok véleménye az oktatási törvénytervezet koncepciójáról és a pedagógus-bérendszerről
182 Szép Zsófia: A közoktatás költségvetési kapcsolatai
183 Csanády Márton – Lux Ambrus: Rendszerváltás és értéktudat (300 budapesti középiskolás társadalmi és politikai értékrendje)
184 Szigeti Jenő – Szemerszki Mariann – Drahos Péter: Pedagógusok véleménye az egyházi iskolák indításáról
185 Egyházi iskolák indítása Magyarországon (Tudományos tanácskozás Gyula, 1992. június 22-24.)
186 Kozma Tamás: Új fejezetek a nevelésszociológiából
187 Csanády Márton: Nem tudják, de költik? (A közoktatásfinanszírozás adatszolgáltatási rendszeréről)
188 Forray R. Katalin – Györgyi Zoltán – Híves Tamás – Imre Anna: Az ózdi térség közoktatásának helyzete, kilátásai
189 Vámos Dóra: Munkapiac és szakképzés az NSZK-ban
190 Liskó Ilona: Szerkezetváltó iskolák
191 Szabó László Tamás: Migráció és oktatás
192 Gábor Kálmán: Civilizációs korszakváltás és az ifjúság
193 Szemerszki Mariann: Főiskolai és egyetemi oktatók a felsőoktatási törvény tervezetéről
194 Tamas Kozma: Expansion in Higher Education: The Case of the East European Region (Proposal for the 15th Annual EAIR Forum, Turku, Finland, August 15-18, 1993)
195 Balogh Miklós: Önkormányzat és oktatás (Változó feltételek, önkormányzati döntési modellek)
196 Györgyi Zoltán: Mezőgazdasági szakoktatás az iskolarendszerű oktatásban és a munkaerőpiac képésben
197 Imre Anna – Papházi Tibor – Szemerszki Mariann: Tandíj a felsőoktatásban?
198 Kozma Tamás: A közoktatás fejlesztési koncepciójának tudományos megalapozása
199 Szecső Tamás: A tömegkommunikáció társadalmi hatásai (Bevezetés a tömegkommunikáció szociológiájába)
200 Fehérvári Anikó – Györgyi Zoltán – Tót Éva: Ifjúsági munkanélküliség (Megyei esettanulmányok)
201 Ladányi Andor: „Nemcsak a gazdasági életben van szükség racionalizálásra, hanem kultúrpolitikánk terén is”
202 Gábor Kálmán – Mátay Melinda – Balog István – Kántor Zoltán: Az ifjúság és az elit
203 Ladányi Andor: Ami jó benne és ami nem (A felsőoktatási törvény mérlege)
204 Annási Ferenc – dr. Baráth Tibor: Vélemények az iskolai menedzserképzésről egy regionális kutatás tükrében
205 Híves Tamás: Kartográfiai ábrázolás lehetőségei az oktatáskutatásban
206 Ladányi Andor: A felsőoktatás fejlesztési tervéről
207 Nagy Péter Tibor: Szakoktatás és politika
208 Publikációk a cigányság oktatásáról (Szerk.: Forray R. Katalin)
209 Györgyi Z. – Híves T. – Imre A. – Kozma T. Településhálózat és iskolaszervezet