

Pedagógusképzés megújítása: lépés vagy toporgás?

BENEDEK ANDRÁS

benedek.a@eik.bme.hu

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem



A köznevelési rendszer megújításának lényeges alapelve az oktatással kapcsolatos stratégiai célok egyértelmű meghatározása. Így vált meghatározó közpolitikai céllá az állam fokozott felelőssége és felelősségvállalása a kisiskolák megmentése terén, a közműveltségi garancia képviselője a tantervi szabályozás révén, az oktatás szintjei közötti koherencia érvényesítése és a pedagógiai munka értékelési rendszerének kiépítése. E stratégiai jelentőségű s a következő évek szakmai programjait meghatározó prioritások között kapott kiemelt szerepet a pedagógus-életpályamodell kidolgozása és bevezetése, melynek lényegi rendszereleme a pedagógusképzés megújítása.

Az oktatáspolitikai „magasságában” és a gyakorlat mindennapi valóságában a közoktatás és felsőoktatás sajátos metszéspontjában van a *pedagógus* mint a sajátos hivatásmódel tárgya és mint jelentős – társadalmi hatékonyságot meghatározó – foglalkoztatási tényező. A szakma-foglalkozás-hivatás összefüggésrendszere, a tényleges és számos elemében lehangoló gyakorlat e témakört nem csupán változatlan időszerepével ruházza fel, hanem új felismerésekhez is vezet. Nem véletlen, hogy e problémakörrel az elemzések és javaslatok kitérítetett módon foglalkoznak. Ezért a már feltétlenül rövidtávon kezelendő kihívások egyike a *pedagógusképzés*, melynek szerkezeti átalakulása elkerülhetetlennek látszik napjainkban.

A változások jelentősége tágabb társadalmi és szűkebb szakmai értelmezések szerint is túlzás nélkül történelminek tekinthető. A fejlett világ számára a 2007-es *McKinsey-jelentés* (McKinsey 2007) fogalmazta meg tényként: az oktatási rendszerek sikere alapvetően attól függ, hogy az arra legalkalmasabb emberek váljanak tanárrá, és ezzel összefüggésben fokozott figyelmet érdemel az a feladat is, hogy őket eredményes tanárrá képezzék. A *pedagógus* felkészültsége – szakmai kultúrája, több évtizedes elköteleződése – nemzedékek számára meghatározhatja az oktatás-nevelés minőségét, s ezzel a társadalom egészének fejlődési dinamikáját. E szakmai vállalások súlya azonban abból is érzékelhető, ha arra utalunk, hogy több mint 170 ezer pedagógust érint a képzés megújítása, az életpálya szakaszainak szakmai kritériumokhoz történő illesztése. A pedagógusképzés következményeinek közvetlen hatása az intézményekben folyó oktatási-nevelési tevékenység által napi szinten érzékelhető: közvetlen alanya mintegy 1,2 millió gyermek a közoktatási rendszerben, amelynek közvetett hatását 2–2,5 millió felnőtt – szülő, gondviselő – érzékeli.

Jelen írás a stratégiai-koncepcionális szinten már megfogalmazott, s közelmúltban elfogadott felsőoktatási törvény által jogi keretekbe foglalt változtatási-változási teendőket

tekinti át néhány példával a pedagógusképzés tágan értelmezett, sajátos szakaszolásának szempontjából. Ez az elemzés és esszéjellegű szakmai mérlegelés felvázolja a tágabban értelmezett pedagógusképzésnek egy lehetséges szakaszolási rendszerét is, amely magában foglalja mind a pályára kerülést, mind a karrierlehetőségeket. E gondolkodási keret célja nem a már szakmailag kijelölt teendőkkal kapcsolatos fenntartások, kritikai észrevételek megfogalmazása (bár értelemszerűen ezek is jelen vannak szakmai közéletünkben), hanem a valós feladatokkal történő konstruktív szembenézés. A szerző egyértelműen a megteendő „lépések” oldalán áll, s a mértékről és az ütemezésről gondolkodik, ugyanakkor felhívja a figyelmet a „toporgás” veszélyeire, a valós problémák kellő súllyal történő kezelésének szükségességére is.

Ha a szándékoknak megfelelően megvalósul a pedagógustársadalom életkörülményeinek pozitív változása, akkor reálisan számolhatunk ennek következményeként a közoktatás színvonalának emelkedésével. A változás egyik lényeges dimenziója a pedagógusképzés átalakítása, mely időigényét tekintve hosszabb, szerkezetileg összetettebb képzési rendszer. Sikeres kialakítása ugyanakkor tartósabbá és minőségében a mainál lényegesen kedvezőbbé formálhatja a pedagógusok foglalkoztatását. E folyamatban a pedagógusképzés jóval tágabb értelmezést kap, s olyan képzés előtti és utáni „pályaszakaszokhoz” kapcsolódó komplex rendszerré válik, melyben a következő szakaszok formálódnak:

- *Orientációs szakasz.* Ebben a szakaszban lényeges sajátosság a pedagógusképzést megelőző szakmai-társadalmi kommunikáció, melyben tényszerűen bemutatathatók a pedagógusképzés tartalmi-szervezeti sajátosságai, a képzési vertikum meghatározó szakaszai és a pedagógusok alkalmazásához kapcsolódó jövedelmi és karrierlehetőségek. Bár az e szakaszra vonatkozó üzenetek tartalmának kialakítása, s különösen a szakmapolitikai kommunikáció központi feladat, azonban a pedagógusképző intézmények szerepvállalása, különösen a képzési keretszámok és kapacitások optimális összehangolása, a jelentkezők korrekt tájékoztatása és megnyerése kiemelt jelentőséggel bír.
- *Képzési szakasz.* E tradicionális és a felsőoktatás számára kitüntetett szakasz lényegi sajátossága, hogy az eddigi relatív zártsága számottevően oldódik. Az orientációs szakasz kapcsolódásának hiánya vagy gyengesége – szakmai érdektelenség, a képzés iránti motiváció hiánya – alapvetően megkérdőjelezi a képzés szükségességét, különösen a képző intézmény szerves bekapcsolódásának szándékát és hatékonyságát a komplex pedagógusképzési folyamatba. E szakaszban bármennyire is lényegesek a tartalmi elemek – az ún. „KKK”-k korszerűsége –, a kritikus pont a pedagógusképzés fenntarthatósága és az adott képzési programok iránti igények tartóssága. E szakasz nyitott jellege ugyanakkor nem csupán az orientáció sikerességét jelző keretszámokban és a ténylegesen felvett hallgatói létszámokban szemléltethető, hanem azzal a kapcsolatrendszerrel és szervezeti differenciálódással is, mely a hallgatók egyéves időtartamra bővülő gyakorlati képzését jellemzi majd a jövőben. A felelősség a felvételekre jelentkezők orientációjától a felsőoktatási intézmény keretében szervezett képzésen át a gyakorlati képzés sokpartneres intézményi formáinak működtetéséig terjed. Ezek a változások azok tehát, amelyek a pedagógusképző intézményeket új és komoly szakmai és szervezési kihívások elé állítják.
- *Gyakorlat iskolai szintjén.* E szakasz (komplexebb, a közismereti tanárképzésen túl a szakmai tanárképzést is magában foglaló értelmezésben: gyakorlati képzés oktató-

si/felnőttképzési intézményben) jelentősége a szakmapolitikai és jogi szabályozási eszközök által meghatározott. Részben azonban a felsőoktatási intézmény felelőssége az, hogy erre a sajátos pedagógiai jellegű munkahelyi szocializációs szakaszra a leendő pedagógusokat felkészítse. Ugyanakkor a szakmai tevékenység alapvető színtere az iskola. A hallgatói jogviszonyt követő foglalkoztatási jogviszony tényleges színtere pedig az az oktatási intézmény lesz, mely a szakmai életteret, a pedagógus tevékenységének intézményi kereteit – jogokkal és kötelezettségekkel – hosszabb távra biztosítja.

- *Egyéni karrierpályák szakasza.* A progresszív nemzetközi törekvésekkel¹ azonos módon hazánkban is – a pedagógusképzésben és -továbbképzésben – a pedagóguséletpálya-modellhez kapcsolódóan szükség van olyan egységes képzési, továbbképzési rendszer kialakítására, amely az alapképzést, a bevezető támogatási rendszert és a folyamatos szakmai fejlődést egy koherens rendszerré szervezi. Ha a pedagógus életpálya egészének további szakaszait elemzésünk keretében értelmeznénk, úgy éppen a szakmai karrier szempontjából jelentős szakaszok, vagyis az előmenetel diszkrét lépcsői lehetnének alkalmasak arra, hogy a pedagógus-továbbképzést – és ebben a felsőoktatási intézmények szerepvállalását – az újabb funkciók szempontjából megvizsgáljuk. Bár erre jelen keretekben nem vállalkozunk, az azonban kijelenthető, hogy a folyamatos és a törvény által is időkeretekhez kötődő továbbképzés a pedagógusok számára egy időben jelent lehetőséget a fejlődésre és a formális előrelépésre, s olyan kötelezettséget is, mely az oktatási rendszer meghatározó tényezőinek – felhasználók, működtetők – a hatékony működés iránti igényét és elkötelezettségét jelenti. A pedagógusok egyéni karrierlehetőségeit biztosító alternatív fejlesztési/fejlődési szakaszok bonyolultsága részben abban van, bár a pedagógusok pályán tartása, indokolatlan pályaelhagyásának mérsékelése egyaránt gazdasági és társadalmi kérdés. E szakasz(ok) sikeressége csupán az előzőekben röviden meghatározott alapszakaszok működőképességének függvényében alakíthatók ki (lévén ezek teljesítése nélkül nem lehet a jövőben pedagógus diplomát kapni), illetve működtethetők eredményesen.

Még csak egy negyedév telt el az új felsőoktatási törvény elfogadása és hatálybalépési folyamatának kezdete óta, azonban a fő változásokat kijelölő stratégiai célok és a kezdeti lépések vonatkozásában némi bizonytalanság érzékelhető. Ez feltételezhetően azzal is összefügg, hogy az új törvény műfaját tekintve lényegesen különbözik az előzőtől. Keret-törvényként csak a legfontosabb területekkel foglalkozik, a gyakorlat, az intézményveze-

¹ A számos hivatkozás közül az Európai Unió Oktatás és képzés 2020 stratégiájára utalhatunk, mely e vonatkozásban a következő feladatokat emeli ki:

- Általános gyakorlattá kell tenni a tanulók, a tanárok és a tanárképzésben oktatók mobilitását az egész életen át tartó tanulás egyik alapvető elemeként.
- Az alapkészségek szintjének emeléséhez biztosítani kell a tanítás magas színvonalát, a megfelelő tanári alapképzést, a tanárok és az oktatók folyamatos szakmai fejlődését, továbbá a tanítást vonzó pályává kell tenni.
- Fontos az oktatási és képzési intézmények irányításának és vezetésének javítása, valamint a hatékony minőségbiztosítási rendszerek kialakítása.
- Alapvető fontosságú a pályakezdő tanárok kezdeti gyakorlatszerzésben való támogatása, valamint az egyéb oktatói személyzet szakmai továbbképzési lehetőségeire való összpontosítás (pl. pályaaorientációs szakemberek, pedagógiai asszisztensek).

tés számára a részleteket kormányrendeletek, illetve miniszteri rendeletek fogják szabályozni. Ennek kétségtelen előnye, hogy a későbbiekben szükségesnek mutatkozó szakmai korrekciók nem követelnek majd minden esetben hosszadalmas eljárást igénylő törvénymódosításokat.

A szakmai türelmetlenség ugyanakkor jogos, különösen annak fényében, hogy új felvételi folyamatok, változó keretszámok és a hallgatói támogatás új rendszere mélyen érinti a pedagógusképzés egészét. Ennek fényében a már röviden értelmezett *orientációs szakasz*, vagyis az a pedagógusképzést megelőző szakmai-társadalmi kommunikáció, melyben tényszerűen bemutatathatók a pedagógusképzés tartalmi-szervezeti sajátosságai, a képzési vertikum meghatározó szakaszai és a pedagógusok alkalmazásához kapcsolódó jövedelmi és karrier lehetőségek, napjainkban még – túl a szép szavakon – tényeket és egyértelmű adatokat nem tartalmaz. Így, bár a pedagógusképzési felvételi keretszám jelentősen nem változott, s az állami ösztöndíjas létszámkeretek is többé-kevésbé rendelkezésre állnak, a felvételi szándékok és jelentkezések vonatkozásában jelentős fordulatra nem számíthatnak az intézmények. Ez azonban a pedagógusképzési rendszerünk átalakítását évek óta szorgalmazó területek esetében problematikus, mert előrevetíti rövidtávon elsősorban a természettudományos és szakmai tanárképzés kritikus helyzetének változatlanosságát, s ezzel a képzési kapacitások alacsony szinten történő kihasználását.

Az *orientációs szakasz* stratégiai jelentőségére, az e szakaszhoz kapcsolódó szakmai feladatok fontosságára azért kell kiemelten utalni, mert az évtizedes léptékű folyamatok, társadalmi és intézményi beidegződések megváltoztatása értelemszerűen hosszú, többéves folyamat. Nem kevesebbről van ugyanis szó, mint a pedagógusképzés társadalmi-szakmai presztízsének jelentős emeléséről, a képzés maradékelvű kezelésének megváltoztatásáról. E folyamatban a pedagógusképző intézmények, nyilvánvalóan megívva belső saját intézményi helyzetükkel összefüggő csatáikat, alapvetően partnerek a változtatásban, ugyanakkor ez tipikusan olyan feladatrendszer, melyben a szakmai kezdeményezések, társadalmi kommunikációs lehetőségek alapvetően a kormányzati adminisztráció kezében vannak.

További életszerű példák szemléltetik, hogy a szűkebben értelmezett *Képzési szakasz* keretei között szintén sürgető feladatok fogalmazhatók meg az új felsőoktatási törvény alapján. A szakma egyértelműen pozitívan fogadta, hogy a csecsemő-, kisgyermeknevelőképzés, az óvó-, a tanítóképzés, a konduktorképzés, a gyógypedagógus-képzés a tanárképzésnek olyan módosulatai, melyek a pedagógusképzés teljes vertikumának szerves részét képezik. Ebből következően indokolt új KKK-k kidolgozása oly módon, hogy az minden pedagógusképzési területre kiterjedjen. Ehhez – s a köznevelésről szóló törvény által megfogalmazottakra tekintettel kapcsolódóan – veti fel a pedagógusképző szakma, hogy a Nemzeti Alaptanterv változása egyes szakok esetében új tartalmi követelményeket hoz a pedagógusképzésbe:

- a tanárképzés alapvető közismereti területein a kötelező szakpárosítás (pl. magyartörténelem, matematika–fizika stb.) új, összehangolt képzési tartalmakat hív elő a redundancia elkerülésére,
- a tanárképzésben az általános iskolai és a középiskolai szakok tartalmi elkülönítése szükséges,
- a tanító- és a tanárképzésben az új, egyéves gyakorlat követelményeinek kialakítása szükséges,

- a tanárképzés képzési idejében történt belső arányeltolódás következtében az egyéves gyakorlatban a pedagógiai professzióra való felkészítés szerepe növekszik,
- a köznevelési törvény kiemelten kezeli a sajátos nevelési igényű gyerekekkel kapcsolatos oktatási-nevelési feladatokat, ennek intézményi és a pedagógusok tevékenységében meghatározott követelményeit, ezért az erre való felkészítésnek kiemelten szükséges megjelennie a nem gyógypedagógiai pedagógusképzésben is.²

Abban egyetértés van a szakemberek között, hogy a pedagógusképzés és az iskolai gyakorlat közötti csatornák szélesítésére van szükség, ideértve a bázisiskolai rendszert, a tanárképzőprogramokat és a megújított kutatótanár-programokat. A differenciálódó – a szakirányú továbbképzések rendszerével szoros összhangban lévő – pedagógusképzésben ezért is kell, hogy helyet kapjanak a jövő demokratikus és tevékenységekben gazdag oktatási intézményei által igényelt új műveltségterületek (játék, színjátás, drámapedagógia, hon- és népművelés), illetve a nevelést támogató ismeretkörök és eszközrendszerek (családpedagógia, konfliktuspedagógia, agressziókezelés), valamint a családdal kapcsolatos ismeretek.

A pedagógusképzés tartalmi korszerűsítése mellett napjainkban a tanulásról kialakult tradicionális pedagógiai felfogás/szemlélet változásának igénye is egyre inkább érzékelhető. A változási tendenciák egyike, hogy az *osztálytermek zártsága* az új infokommunikációs eszközök használatával az ezredfordulót követően egyre inkább oldódik. Ez a folyamat a szakmai normarendszereket nagymértékben erodálja, új szokásokat honosít meg. E folyamatban a pedagógusszerep jelentősen átalakul, a tudás megkérdőjelezhetlensége anakronisztikussá válik. A mobil kommunikációs eszközök által jelenleg formálódó új praxis jóvoltából – éppen a fiatalok körében – a folyamatos és mindenirányú kommunikáció a lényegi tanulás eszközévé vált, amely a mindennapi tudás megszerzését és megosztását olyan hatékonysággal szolgálja, hogy az már a pedagógiai gondolkodást is megújításra készíti. A mobil kommunikáció és az általa formálódó tanulás (Castells-Mireia-Qui-Sey 2007) különösen az egész életen át tartó tanulás rendszerében – amely azonos keretbe foglalja a fiatalokat és a felnőtteket – kap sajátos jelentőséget.

A tartalmi teendőknél túl a pedagógusképzés szerkezetével kapcsolatos teendők is jelentősek. Az elmúlt évtizedben kialakult és az új törvény által meghatározott képzési modell viszonyának tisztázásához különösen szükséges, hogy a következő években végbenemő átmenetre vonatkozó rendelkezések megszülessenek. Az új felsőoktatási törvény ugyanis a képzés jelentős részében ismét osztatlan tanárképzést vezet be 4+1, illetve 5+1 éves képzési struktúrában. Mivel ennek a szerkezetnek a kialakítása hosszabb jogszabályalkotási és akkreditációs folyamatot igényel, a bolognai típusú, osztatlan tanárképzés „kivezetése” szükséges addig, amíg az új rendszerben képzett tanárok nem jutnak el szakjukon a harmadik évig. A már a rendszerben lévő, illetve a 2012-ben felvett, alapképzésben részt vevő diákoknak a tanári mesterképzés elérhetőségét kell biztosítani az alapképzésen belüli modulválasztásban, valamint a tanári mesterszak megkezdésében is. Ennek hiányában a felsőoktatás 2014 és 2018 között (a kodifikációs és akkreditációs folyamat függvényében) nem fog tanári végzettségű diplomásokat kibocsátani. Mivel a szakma jelentősen megosztott a 4+1 és 5+1 új képzési struktúra szabályozási kérdéseiben, ezért

² A Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának 2012. február 25-ei ülésén határozatlan megfogalmazottakra utalva készült a példákat ismertető összefoglalás.

feltételezhetően e kérdésekre a KKK-k szakmai kidolgozása során lehet egyértelmű és szakmailag kezelhető válaszokat adni.

A következő évtizedben a pedagógusnak komplex szakmai követelményrendszernek kell folyamatosan megfelelnie: köteles az ismereteket tárgyilagosan és többoldalúan közvetíteni, oktatómunkáját éves és tanórai szinten, tanulócsoporthoz igazítva megtervezni, miközben irányítja tanítványai pályaeorientációját, aktív szakmai életútra történő felkészítését, s részben ezekhez kapcsolódva köteles részt venni a számára előírt pedagógus-továbbképzéseken.

A pedagógusok progresszív, a szakmai életpályamodeljükben konkrét szerepekre történő felkészülése olyan jól meghatározott feladatok elvégzésére irányulhat, mint a *mentoré*, aki a pályakezdő pedagógus munkáját, beilleszkedését segítő, ilyen irányú szakvizsgával rendelkező, mesterpedagógus fokozattal rendelkező pedagógus. A példák sorában ilyen szakmai szereppel rendelkezik a *szakértő*, akinek feladata a szakmai ellenőrzés, szakvélemény készítése. A sor folytatható: a *szaktanácsadó* feladata a pedagógusok munkájának szakirányú (tantárgyi vagy sajátos pedagógiai területen igényelt) segítése, véleményezése, konzultációk, továbbképzések, szakmai fórumok szervezése, s ide tartozik a *vizsgaelnök és a vezetőtanár* is.

E példák és a lehetséges szakaszolással kapcsolatos teendők rendszerezése közel sem teljes körű. Éppen a pedagógusképzés tágabban felfogott rendszere, a képzéssel kapcsolatos múltbéli és jelenkori konstruktív kritikák hívják fel a figyelmet arra, hogy a tennivalók részletes szakmai és társadalmi programot kívánnak. A ma felvételit fontolgató, a pedagóguspályát szakmai elhivatottsággal vállaló 18–20 éves fiatalok, amennyiben sikeresen tesznek eleget a képzési és gyakorlati követelményeknek, évtizedünk végére lépnek be az oktatási rendszer világába. Szakmai kiteljesedésükre, hivatásuk gyakorlására mintegy négy évtized áll rendelkezésre, pedagógiai tevékenységük hatása évszázadunk második felére meghatározó lehet. Ezen összefüggés készletti és sürgeti az írás címében jelzett hátrózottabb „lépéseket”, s jelzi a „toporgás” stratégiai kockázatait. Az új törvények elfogadása fontos, de nem elégséges lépés a pedagógusképzés megújítása érdekében, avagy a költő szavaival: „*Nem elég jóra vágyni: a jót akarni kell! És nem elég akarni: de tenni, tenni kell.*”

IRODALOM

Az Európai Unió intézményeitől és szerveitől származó tájékoztatások, in Tanács 2009.

[eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF - 2012.04.05.]

Castells, Manuel – Mireia Fernández-Ardevol – Jack Linchuan Qiu – Araba Sey 2007: *Mobile Communication and Society: A Global Perspective*, Cambridge, The MIT Press.

McKinsey & Company 2007: *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének háttérében?* [<http://oktatas.mholnap.digitalnatives.hu/images/Mckinsey.pdf> - 2012.04.05.]