

TANÁROK ÉS POLITIKA[†]

ATANÁRI HIVATÁS TÁRSADALMI ÉS POLITIKAI FELTÉTELEI központi jelentőségű kérdések az oktatáspolitikai alakításában és a tömegtájékoztatóban is. Ezek a kérdések, melyeket belső oktatási tényezők, hagyományok, a végrehajtás folyamatai éppúgy befolyásolnak, mint külső gazdasági, kulturális és tisztán politikai konfliktusok, meglehetősen komplex, vitára ingerlő módon jelennek meg a politikusok és az oktatásügy szakértői előtt. Ez a komplexitás intenzív kutatásokat tesz szükségessé, amint ezt egy cikk megfogalmazza, „a tanítás az oktatási témájú kutatások talán a legnagyobb egységes gyújtópontja” (*Broadfoot & Osborn & Gilly & Paillet 1987*).

Azonban a tudomány képviselői bármilyen gyakran is szerepeltették a témát a nyugati oktatásügyi írásokban, a tanári hivatás alig-alig bukkant fel kutatási témaként a volt szovjet blokk országaiban. A kutatások elhanyagolásának egyik oka az amúgy igen erőteljes központi politikai tervezetből hiányzó önálló tanárpolitika lehetett. A tanárokat mint témát, mint végrehajtókat, akik veszélyt jelenthettek a központi felügyelet érvényesítésére, a tervezetben és a tudományos irodalomban egyaránt az új pedagógiai elvek tanítási gyakorlatba vitelének személytelenebb kérdései helyettesítették. A tanárok azonban fontos szereplőkké válhatnak azon társadalmak politikai életében, melyek most a pluralizmus különböző formáit próbálgatják.

A reformdinamika komplexitása egyre több tudóst vonz a kelet-közép-európai régióba. Ez a dinamika azonban gyakran arra motiválja őket, hogy inkább csak a főbb politikai események és történések egyszerű tudósítói legyenek, így munkájuk hamarosan lemarad az eseményekről, ha nem válik mindjárt elavulttá, amint az események a maguk kiszámíthatatlan módján továbbhaladnak. Ez a probléma azt mutatja, hogy a megfigyelőknek mélyrehatóbb rendszeranalízisre lenne szükségük, még ha időnként ez a fajta kutatás a kívánatosnál absztraktabbnak, hipotetikusabbnak tűnhet.

Ez a dolgozat általános keretmunkául kíván szolgálni a politikai átalakulásnak a kelet-közép-európai országokban kidolgozott, a tanári hivatás sorsát és szerepét érintő oktatási reformjaira gyakorolt hatásának megvitatásában és további analízisében. Következésképpen inkább a régióban megmutatkozó közös vonásokra és az általános jelentkező tendenciákra összpontosít, mint az egyedi sajátosságokra, ami azonban nem jelenti azt, hogy az előbbi fontosabb volna, mint az utóbbi.

[†] Az AERA (American Educational Research Association) Georgiában (USA) tartott szimpóziumán 1993. április 14-én elhangzott előadás frott változata.

Első lépésként megpróbálok felállítani a kérdés megvitatásához hasznos analitikus rendszert a lehetséges összehasonlító, politikai és oktatási perspektívákon belül. Aztán felvázolom az elmúlt rezsimek oktatási politikáinak hatását a jelenlegi helyzetre és a tanári hivatás jellegzetességeire, majd a jelenlegi reformok és a tanárok viszonyát vizsgálom meg két nézőpontból: hogyan hatottak az oktatási reformok a tanárookra, és hogyan vesznek részt a tanárok, egyrészt mint egyének, másrészt mint testületi tagok, a reformok végrehajtásában. Az első esetben elsősorban az adminisztrációban és a vertikális struktúrában végbement változásokra, a másodikban pedig a részvételi tevékenységek területeire és a stratégiákra összpontosítok. Ebben a bevezető szakaszban felhasználok majd néhány interjúkban, kutatásokban és más dokumentumokban megjelent történelmi elemzést, reformdokumentumok és tanári vélemények elemzését is.

A tanárok összehasonlítása

A tanári hivatás megváltozásával kapcsolatos kérdések strukturális analízise számos perspektívát és kutatási stratégiát vethet fel. Az egyedi változókra koncentráló összehasonlító perspektívát választó tanulmányok különböző változatokat analizálnak a tanárképzés intézményi formáiban, speciális munkaügyi kérdésekben, a tanári presztízs, elégedettség és a kompenzációk kérdésében, a tanárok szakemberként való önazonosságának, illetve annak vizsgálatában, hogy a társadalom hogyan tekint rájuk, mint tanárookra (*Poppleton et al 1987; Comparative Education 1990; Garrett & Jimenez 1992*). Ezek a tanulmányok vagy közvélemény-kutatást végeznek, vagy közvetlenül összehasonlításra alkalmas adatokat gyűjtenek, a célcsoportnak címzett kérdőívek segítségével.

A korlátozott számú változót használó tanulmányok kétféle hiányossággal kerülhetnek, és kerülnek is szembe. Amikor a politikai és társadalmi környezet különbözőségeit figyelmen kívül hagyva végeznek összehasonlításokat, megeshet, hogy a tanulmányok nem lesznek képesek a vizsgált mutatók variációit megmagyarázni. Jó példáját mutatja ezeknek a nehézségeknek *Garrett és Jimenez (1992)* munkája, amely a tanárok hozzáállását vizsgálta problémamegoldó módszerekhez, véleményükre alapozva. A kutatók "figyelemre méltó" hasonlóságokat találtak két meglehetősen különböző oktatási rendszer, Spanyolország és Anglia tanárainak magatartása között, majd a tanulmányt azzal zárták, hogy a kérdés dinamikája megmagyarázható az összefüggések szélesebb körű tanulmányozásával.

Amikor tanulmányok radikálisan eltérő politikai rendszerű országok között végeznek összehasonlításokat – például Nyugat- és Kelet-Európa társadalmi között – a nyilvánvalóan különböző politikai feltételeken kívül ritkán találnak illetve magyaráznak meg különbségeket. Az efféle kutatások "legmeglepőbb" eredménye általában az a felfedezés, hogy a tanárok és társadalmi helyzetük nem mutatnak olyan nagy eltéréseket "Keleten", mint "Nyugaton", ahogyan pedig az várható lett volna. Amint például *Gershunsky és Pullin (1990)* a szovjet és a brit rendszert összehason-

lítva érvel, a két rendszer közelít egymás felé. Azonban a rendszerelemzés hiánya könnyen torz eredményeket hozhat. Wisniewski például részt vállalt egy igényes kutatási projektben, amely nemzetközi viszonylatban mennyiségileg elemezte a tanárok munkával kapcsolatos elégedettségét, de nem tett kísérletet arra, hogy olyan magyarázatot adjon, ami figyelembe vette volna a lengyel nemzeti sajátosságok hatását a kapott eredményekre. Munkáját kísérletinek tekintette, melyet egy későbbi kutatás követhet, ami majd „megfelel a lengyel feltételeknek” (*Wisniewski 1990*).

A mélyebbre nyúló vizsgálódások azt mutatják, hogy bár az eltérések nem magyarázhatók meg kizárólag a “fő” társadalmi és politikai feltételekkel, mégis szükség van egy szélesebb analitikus keretre, ami túllépi annak a vonatkozási területnek a határait, amit az alkalmazott függő és független változók érvényességi köre jelent. Ez a szélesebb keret lehet maga az oktatási rendszer, mivel a tanárokat befolyásoló kérdések, legalábbis részben, magyarázhatók az országon belüli oktatásügyi mozgásokkal. Broadfoot és munkatársai jó példát mutatnak a mikroszintű kérdések összehasonlító analízisének és a rendszer-, politikai- és intézményi szintű analízisnek integrálására. Különös figyelmet fordítanak arra, hogy elemezzék az oktatási felelősség kontrollálásának típusait a különböző országokban (*Broadfoot & Osborn & Gilly & Paillet 1987*).

A tanárok és a forrongások ideje

A keleti blokk-beli forrongások a változások politikai meghatározottságára irányították a figyelmet. A tanárok mint az értelmiség legnagyobb egységes csoportja az említett országok politikai zűrzavarának kellős közepében találták magukat. A tanárcsoportok nemcsak hogy aktív szerepet játszottak a politikai mozgolódásban, a társadalom megreformálására irányuló erőfeszítésekben, de a politikai agenda fővonalának szintjére emelték saját ügyüket is.

Az iskolák demokratizálása, a tanterv újratervezése, az iskolák és a tanítás gazdasági feltételeinek megreformálása, az adminisztráció decentralizálása, az új szakszervezetek megjelenése mindennapi vitatémákká váltak törvényhozói, regionális, intézményi szinten és a tömegtájékoztatásban is. Azonban az említett célok érdekében kifejtett aktivitás, az optimizmus hamarosan semmivé vált, amint a konfliktusok – az oktatási rendszeren belül is, kívül is – mindinkább láthatóvá váltak. Most úgy tűnik, hogy a még több demokrácia, decentralizáció, professzionalizmus, hatékonyság határai az ideológiai, geopolitikai kényszerek határán túl vannak. A reformjavaslatok mint politikai programok a korábbi radikalizmus rovására több kompromisszumos megoldási módot tettek lehetővé. Hogy megértsük a kompromisszumok jelentését, szemügyre kell vennünk a tanári hivatás mint az általános értelemben vett oktatási rendszer tradíciói, reformjai integráns részének megváltozását.

A tanárok nem tekinthetők az intézményi vagy strukturális változások passzív szereplőinek, különösen mélyreható politikai mozgolódások idején nem. Érdemes Broadfoot irányelveit szemügyre vennünk, ha a befolyásoló hatások objektív és



szubjektív forrásait igyekszünk összeegyeztetni (*Broadfoot 1990*). Látnunk kell, hogy az oktatási reformstratégiák hogyan hatnak a tanárok helyzetére és szerepére, hogy milyen stratégiákat használnak maguk a tanárok, hogy ezekben a reformokban aktív szereplők lehessenek. Feltevésünk szerint a tanárok mint professzionális csoport helyzete az újonnan formálódott társadalomban mindenekelőtt két tényezőtől fog függeni: (1) változások az oktatási rendszerben és (2) a tanárok mint aktív szereplők mintái és stratégiái: testületi és egyéni stratégiák. Az első kérdésen belül a tanári szerepet nagyjából a következők determinálják:

- változások az adminisztráció és az irányítás formáiban;
- változások az oktatási és vizsgáztatási rendszer struktúrájában.

A tanárok mint egyének és testületi tagok részvételi stratégiái az identitástudattól és attól a politikai klímától függenek, amelyben az oktatáspolitikai elvek kidolgozása zajlik. Azonban az oktatási reform dinamikája és a tanár mint politikai cselekvő alany mellett van egy harmadik tényező is, amely befolyásolja a tanári hivatás sorsát, ez pedig a hosszú távú társadalmi, politikai és oktatási folyamatok spontán következménye. Ezek a folyamatok magukba foglalják a tanári pálya elnöiesedését, a tanárképzés gyengülő minőségét és presztízsét, a specializáció strukturális ellentmondásait. Ezeknek a változásoknak van egy közös vonásuk, az, hogy akaratlanok, vagy legalábbis indirekt eredményei az előzőekben említett negatív tendenciáknak, amelyek a változások legmakacsabb korlátainak tekinthetők.

A múlt öröksége

A jelenlegi helyzet analízise figyelmet kell hogy fordítson a tanári hivatás múltbéli fejlődésének hatásaira is. Ezek a múltbéli dolgok gyakran a reformok belső, lényegi korlátainak forrásait jelentik a nagy társadalmi várakozások közepén. Bár, ahogy ezt korábban már említettem, miután a kommunisták átvették a régió országainak irányítását, nem terveztek önálló tanárpolitikát, ugyanakkor az oktatáspolitikák meglehetősen nagy hatással voltak a tanári hivatásra is. A szovjet rendszerből importált oktatáspolitikai a poszt-kommunista periódusban majdnem teljesen egyforma örökséget jelentett a régió összes országa számára. Az oktatási rendszer makropolitikai determinánsainak az oktatáspolitikai befolyásolása érdekében sikerült kibillenteniük a politikai, bürokratikus és a professzionális szférák között többnyire meglevő egyensúlyt. A rendszer teljes mértékben alá volt rendelve oktatáspolitikai determinánsainak. A bürokratikus intézményeket és a szakmai szervezeteket egyaránt úgy szervezték újjá, hogy a politika által meghatározott célokat szolgálják.

A tanárok szervezeteit egyesítették és centralizálták, középpontjukba a politika küzdőterén szerepet játszó személyek kerültek, így inkább az irányítás, ellenőrzés intézményeivé váltak a képviselői funkció betöltése helyett. A kelet-közép-európai régióban az oktatás teljesítménynövekedésének minden más, összemérésre alkalmas mintától különböző, egyedülálló dinamikája volt. Nyugat-Európában az oktatás expanziója fokozatos és organikus volt abban az értelemben, hogy magában foglalta

a már meglevő adminisztrációt és a már működő oktatási folyamatot. Ezzel szemben a kelet-közép-európai régió gyors oktatási teljesítménynövelése erőteljesen megterhelte a rendszert, eltúlzott oktatási adminisztrációnak és az oktatófunkciót megterhelő igényeknek rendelte alá, megnehezítette az oktatási standardok és a minőségi követelmények szem előtt tartását. Így a tanári hivatás bürokratizálódása egyrészt szükségyszerűség, másrészt következmény volt.

A politikai rezsim számára létfontosságú volt, hogy a tanárokat és az oktatást adminisztratív kontroll alatt tartsa. Végül is a külső kontroll ürügyül szolgált a tanároknak arra, hogy feladják független szakmai identitásukat, legitimitásukat, s hogy hagyják, hogy újító lendületük elhagyja őket. A közoktatás radikális kiterjesztése és uniformizálása a tanárok művi homogenitásához vezetett, ami elvesztegette a szakmai és intellektuális energiákat. Az új oktatási struktúrákat alulról határozták meg, az iskoláskor első 8–10 évére szóló általános iskolázás szélesebb bevezetésével. Így az identitás és a szakma domináns értékeinek uniformizált mintái kizárólag a hagyományos “népiskolai” tanító identitását és értékrendjét tükrözték, ami összeegyeztethetetlen volt a hagyományos középiskolák tanárainak akadémikus arcélével.

A homogenizáció három okból idézett elő problémákat.

- Frusztrálta a tanári hivatás versengő, de egyfajta egyensúlyban álló kettős identitását, ami az alsó szintű iskolák tanárai által képviselt értékrendnek és azon tanárok értékrendjének együttélésén alapult, akik tudományos, szakmai minősítésekkel határozták meg magukat.
- A megjelenő új tanárideál a rezsim lojalitás és politikai magatartás iránti elvárásait elégitette ki inkább, a szakmai követelmények így háttérbe szorultak, tovább növelve a tanárookra kényszerített uniformitást is.
- Az uniformitás és a tudományos specializációt motiváló erők hiánya a tanárképzés vonzerejének és presztízsének csökkenéséhez vezetett. A tanárképzés minősége pedig a beiskolázás nehézségei és a csökkenő szakmai motiváció miatt tovább romlott.

Amint egy magyar tanár összegezte: „Oktatásügyünk legnagyobb problémája az elemi iskolák kudarca, ami aligha tolerálható probléma. Ezekről vártuk a legtöbbet, voltaképpen ezeknek kellett volna beérniük az európai, sőt a globális standardokat, s végül ezek okozták a problémák nagy részét... Mostanra eljutottunk oda, hogy egyetemeink és főiskoláink nem fogadják el az érettségi vizsgákat, inkább megszerzik a maguk felvételi vizsgáit.” (Medvegy 1990).

Miután az oktatás politikai alárendeltsége meghatározta a tanárok helyzetét, a testületi identitás és az államilag elvárt kötelezettségek, követelmények szétválasztása szükségtelenné vált. Konfliktusok nem mutatkoztak, s aligha került akár egyetlen szakmai probléma is a nyilvánosság elé megvitatásra.

„A centralizált rendszer tanártársadalma tudathasadásos állapotba került. A tanárok beletörődtek abba – ahogy ezt mások is tették –, hogy szabadságjogaikat és szakmai autonómiájukat megnyirbálják. Világossá vált, hogy szakmai véleményükre senki nem kíváncsi.” (Báthory 1990).



A tanárok mint közalkalmazottak arra kényszerültek, hogy az oktatási standardokat külső kényszerítő erőknél rendeljék alá. Pl. amikor a munkaerő-piaci szükségletek a diáknépeség növelését tették szükségessé, a tanárok kötelessége volt a bukások és az elégtelen osztályzatok arányát csökkenteni. Ezzel egy időben fokozatosan háttérbe szorultak gazdaságilag és társadalmilag is. Ez a kérdés persze nem választható el analitikusan az előzőekben említett folyamatoktól, mégis tennünk kell itt egy megjegyzést, két okból is. Először is a körülmények és a minőség rontása nem lehet a rezsimok szándékos politikai akcióinak a célja. Inkább egy általános megfontolatlanságnak, ami abból eredt, hogy a központi kormányzat az oktatást mint a „magasabb” politika eszközét használta. A tanárhány pl. ezekben az országokban aligha nyerte el a centrális politikai jelentőségű kérdéseknek kijáró figyelmet. Így a tanár-diák arány javítására irányuló erőfeszítések a megfelelő képzettséggel nem rendelkező tanárok számát növelték meg, akiknek az aránya ciklikusan változott, a beiskolázások külsőleg meghatározott növekedésének illetve csökkenésének függvényében. Másodszor: vitatható, hogy a tanárság globális szinten is tapasztalható presztízsvesztésének jelei ebben a régióban drámaibbak voltak, mint bárhol másutt a művelt világban.

Kétségtelen ugyan, hogy az európaihoz képest a már amúgy is alacsony értelmiségi fizetések közt a tanároké lett a legalacsonyabb. A tanárokat rengeteg papírmunka és bürokratikus procedúrák terhelik ma is. Magyarországon például a tanárokat hagyományosan a „nemzet napszámásainak” hívják. A tanárok az iskolákban a diákok számára egészen napjainkig az államhatalom kiterjesztését, egy „irányító, ellenőrző közeget” jelentenek (*Darvas 1992*).

Ezeknek a nem-tanári szerepeknek a hatása tükröződött a tanárok „szakmai identitásában”, a tanárságot egy részük egyszerűen munkának tekintette, nem hivatásnak, aminek számos oka van, amint ezt egy korábbi tanulmányom is mutatta:

- A szakmai minősítésekre helyezett minimális hangsúly: a tanárképző intézmények alacsony presztízse sok tanár alulképzettségéhez vezetett.
- A szakmai nyelv és értékrendszer hiánya, vagyis az, hogy a tanárok nem rendelkeznek egy olyan sajátos nyelvezettel, mint pl. az orvosok, jogászok, mérnökök, közgazdászok, amivel önálló létüket hangsúlyozhatnák. Ebből következően a szakmai értékrendszer helyébe az ideologikusan megtervezett normarendszer lép.
- A racionalitás hiánya a munkahelyek választásában: a racionalitás helyén egy karizmatikus imázs.
- A „számárlétra hiánya”: a tanároknak, ha egyszer tanárok lettek, nincs hova továbblépniük. Vagy sűrű tagok maradnak a tanárok homogén csoportjában, vagy ha „karriert” akarnak csinálni, ki kell lépniük hivatásuk kereteiből. A tanárok mint professzionális csoport társadalmi szerepe másodlagos; magasabb társadalmi pozíció elérése illetve a döntéshozói folyamatokban való részvétel számukra csak az oktatási szférán kívül lehetséges (*Darvas 1992*).

Összegezve: Kelet-Közép-Európában az államszocialista időszakban a tanárok az értelmiség szakmailag, gazdaságilag és társadalmilag háttérbe szorított csoportját alkották, politikailag egységes imázssal, de erős szakmai identitás és független politikai pozíció nélkül.

A tanári identitás eredete

A tanároknak Kelet-Közép-Európában nem volt erős szakmai identitásuk, s az a kevés is, ami volt, alkalmazotti gazdasági és társadalmi pozíciójukat érintő kollektív megmozdulásokra korlátozódva nyilvánult meg. Ugyanakkor a tanárok felelőssége az egyén és az iskola szintjén mégiscsak nagy volt, identitásuk kérdései így elválaszthatatlanok lettek azoktól a komoly problémáktól, amikkel szembe kellett nézniük az iskoláknak. Mivel sem a kommunista értékek, sem az ideológiailag meghatározott oktatási elvek nem tudtak igazán testet ölteni, a tanárok oktatási tevékenysége – a bürokratikus felszín alatt – formális maradt.

Kötelezettségeik a 60-as években kezdtek szaporodni, amikor a régió rezsimjei hatalmuk konszolidálására és különböző mértékű kompromisszumok kötésére kényszerültek. Ezek eredményeképpen az oktatás ideológiai alapon meghatározott tartalma és ellenőrzése mellé fölzárkóztak az oktatás hagyományos funkciói és tartalma is, növelve a tanárok szerepét mind pedagógiai, mind oktatási szempontból. Először is, a tanároknak meg kellett birkóznuk a kommunista ideológia érték meghatározásai – amik a tanterv központilag előírt részei maradtak továbbra is – és a diákok állandóan változó individuális szociológiai és pszichológiai nehézségei közti szakadék okozta nehézségekkel.

Amint egy hivatalos írás megfogalmazta: „Az oktató kétségbeesetten próbálja helyrehozni azt, amit a család és a társadalom tönkretett. Azonban támogatás és biztatás helyett csak bírálatot és ellenségeskedést kap.” Ezek a konfliktusok azonnali pedagógiai választ és egyre növekvő felelősséget követeltek meg a tanároktól. Pedig aligha voltak elképzeléseik arról, hogyan lehetne megbirkózni a szocializáció sűrűsödő problémáival, amelyek szakmai fórumokon elvétve kerültek megvitatásra.

A tanárok felelősségét növelte a diákok között egyre fokozódó versengés is, hogy az iskolázás elit formába jussanak. Az egyenlőség elvének kinyilatkoztatása ellenére a régió oktatási rendszerei a versengés, a korai szelekció és az egyenlőtlen iskolázás szemmel látható és látens hatásait tükrözték. Jelentős mértékben növekedett a tanárok felelőssége különösen a szelekció iskolán belüli formái, a külső vizsgáztatási rendszer hiánya, a mindennapos osztályozás és döntéshozások terhe miatt, amelyek a diákok tanulmányi és későbbi munkáskarrierjét egy rendkívül korai életkorban döntötték el.

„Az elmúlt negyven évben az oktatási adminisztráció és a pedagógia tagadta a differenciálás fontosságát, voluntarista elmélettel és gyakorlattal próbálva meg az oktatási egyenlőség létrehozását. Az eredmény: az egyenlőtlenség nem csökkent, hanem nőtt.” (Báthory 1990).



Ezek a feladatok és kötelezettségek segítettek abban, hogy a tanárok fenntartsanak egy a túlterheltség és alulkompenzátság imázsában megjelenő fontos, de különös pozíciót, amely a tanulók életére még mindig döntő hatással van. Mivel a tanárok presztízse nem volt különösebben nagy, szükségük volt valamiféle szakmai legitimációra, amit különös módon a külső bürokratikus irányítástól kaptak meg. Ez az adminisztratív struktúra a tanároknak egyszerre jelentett terhet és egyfajta védelmet, a stabilitás biztosítását az értékelés és bírálat előre ki nem számítható és ellenőrizhetetlen formáitól. A szocializáció és a szelekció felelősségét is magukba foglaló várakozások közel állnak ahhoz, amit Broadfoot és kollégái a felelősség tág definíciójával határoztak meg, vagy amit Hoyle kiterjesztett professzionalitásként osztályoz (*Broadfoot 1987, 1988; Hoyle 1980*). Míg azonban ők ezt a szakmai attitűdöt döntően a helyi és közösségi irányítású belső folyamatok által befolyásolt hozzáállásként írják le, addig Kelet-Közép-Európában a tágabb definíció a centralizált irányítás és a külső hatások ellenére létezik. Ez az ellentmondás a kelet-közép-európai oktatási rendszerek ambivalens voltával magyarázható.

Míg a Broadfoot és Hoyle által leírt rendszerekben a felelősség tág definíciója a komprehenzív iskola ideájához kapcsolódik, Kelet-Közép-Európa országainak iskolastruktúrája sokkal ellentmondásosabb volt. A 8–10 éves alapiskolázáson nyugvó rendszer mögött a komprehenzív iskolázás eltérő, konfliktusokat okozó elvárásait találjuk a tanulmányi versengés ellenében. Míg a hivatalos ideológia a “népiskolai tanító” értékeit dicsérte, sok szülő fejtett ki nyomást a tanárookra az akadémikusabb oktatás érdekében. A oktatói testület művi egységesítése, a politikailag konstruált egyformaság ideája számos kérdést fed, ideértve a tantárgyak oktatását, a tanulók nevelését és a győzelemre vitt értékek és ideológiák érvényesítését is. Következésképpen a tanári szakma jellegének változásait meg fogja határozni: az adminisztráció és az irányítás reformja, az oktatási struktúra változása, a tanárok tömörülésre irányuló akcióinak formáiban tükröződő általános értékek és stratégiák hatása.

Változások az oktatási adminisztrációban és irányításban

Az oktatás reformjának leggyakrabban emlegetett és dicsért eleme az állam szerepének általános értelemben vett és az oktatás irányításában, különösen pedig a centralizált oktatási adminisztrációban tapasztalt csökkenése. A folyamat azonban a tanárok számára sem nem egyenes irányú, sem nem világos hatásaiban, mert a változó adminisztrációs minták változó tanári érdekeket jelentenek az irányításban és az irányítottásban egyaránt. Valójában mind a laikus, mind a szakmai érdekeket az államiaknak alárendelő monolitikus, centralizált adminisztrációtól több irányban is nyíltak utak. Az oktatásirányítás klasszikus háromszögét tekintve, amely magában foglalja a politikai (vagy közigazgatási), a bürokratikus és a szakmai képviselőket, a reformfolyamat már jóval a politikai mozgolódás előtt megindult az adminisztráció professzionalizálódása és növekvő hatékonysága formájában, amit azzal sikerült

elérni, hogy a főbb adminisztrációs feladatok a kormányzó szervektől átkerültek a regionálisokhoz (1. vázlat).

Az adminisztráció regionalizálása azt eredményezte, hogy a feladatok a kormányzás regionális és helyi képviselőihez kerültek, ami az előző, politikailag irányított rendszerhez képest előrehaladást jelentett, bár az irányítás alaptermészetét nem változtatta meg, mivel az oktatás az államnak még mindig alá volt rendelve. A modell még mindig bürokratikus volt, annak ellenére, hogy a regionális adminisztráció "profánabb" lett azáltal, hogy elkerülhetővé vált az ideológiailag meghatározott célkitűzések szolgálata (*Halász 1984*). A regionális oktatási adminisztráció fejlődése és profanizálódása a jelenre nézve többszörös jelentőséggel bír. Egy hatékony adminisztrációs rendszer elősegítheti az erős központi irányítás újjáépítését, amint ez, úgy tűnik, Lengyelországban történik. Ez a változás nem állhat szemben a tanárok érdekeivel sem, akiknek többsége tart a munkahelyi biztonság elvesztésétől, egy szakmailag autonómabb pozíció növekvő felelősségétől. Az adminisztráció radikális decentralizálása növekvő közösségi irányításhoz is vezethet, ahogy ez Magyarországon történik (lásd 2.vázlat).

Vázlatok: változások az oktatás irányításában

1. vázlat	2. vázlat	3. vázlat
Politikai tényezők (pártállam)	Politikai tényezők változása: az államtól a helyi közösséghez	Politikai tényezők változása: monolitikusról pluralistára
Adminisztrációs tényezők változása: miniszteriális szintről regionálisra	Adminisztrációs tényezők	Adminisztrációs tényezők változása: törvényiről finaciálisra
Szakmai tényezők	Szakmai tényezők	Szakmai tényezők változása: iskolai autonómia, tananyag decentralizálása

Ebben az esetben a megerősödött helyhatóságok öröklik a volt regionális tanácsok és adminisztrációs személyzet szakértelmének egy részét, így azonnal életképes alternatívát tudnak nyújtani a megnövelt szakmai irányítás politikájának. A tanárok és iskolák potenciálisan kialakuló autonómiája nem marad az állam védelme és anyagi támogatása nélkül, de szervezetét és politikáját alá kell rendelnie a helyi politikai döntéseknek és érdekeknek. Az oktatási vitákban még erősebb pozíciót kívánnak a szakma képviselőinek és szorgalmazzák a monolitikus politikai szerveződések pluralistára cserélését (lásd 3. vázlat).

Az oktatási szféra pluralizmusának erősítésére számos forgatókönyv képzelhető el. A központilag meghatározott és előírt tananyag megszüntetése megnöveli a tanárok szakmai befolyását. Az iskolák is nagyobb autonómiához jutnak, ha programjaikat és iskolázási stratégiájukat maguk határozzák meg. Sokkal rugalmasabbá válhatnak mind az iskolák, mind a helyi önkormányzatok, ha a korábban túlsúlyban levő



törvényi szabályozásokat különböző pénzügyi szabályozások helyettesítik. Továbbá a rendszeren kívüli laikusok is képviselőt kaphatnak, amennyiben az oktatási rendszerek, a tervek szerint, a piaci koordináció irányában haladnak.

A tanároknak a decentralizáció ellentmondásos eredményeket hozhat. Ahogy korábban mondtuk, a helyhatóságok kezébe kerülő irányítás növekedése a munkahely és az alkalmazotti biztonság elvesztését jelentheti annál az egyszerű oknál fogva, hogy a törvényhatóságok a versengő helyi érdekek arénájává válnak, ideértve egészségügyi, oktatási, infrastrukturális kérdéseket is. A helyi törvényhatóságok politikai megfontolásokból megpróbálhatják manipulálni az előjárói és más pozíciók betöltőinek kinevezését. A szakmai kontroll félelmeket kelthet a tanároknak, akik a tananyagokon kívüli kötelezettségekkel már eleve túlterhelve érzik magukat, akiknek az új professzionalizmus újabb alkalmazkodási kötelezettségeket jelenthet. A középkelet-európai tanárok kényelmesebbnek találhatják az alkalmazkodást azokhoz a bürokratikus kötelezettségekhez, amelyekkel már rég együtt élnek, mivel a széles körű adminisztráció és beavatkozás helyettesíteni tudja a szakmai legitimitást is.

Ez a jelenség alátámasztja *Lortie* elemzését (1975) a tanárokról, akik megbarátkoztak alárendelt pozíciójukkal abban a rendszerben, amelyben a bürokratikus aspektusok uralkodtak a szakmaiak felett. Végül, az oktatási adminisztráció decentralizálása valószínűleg nem fog egyezni egyes központi politikai erők érdekeivel. Mivel a reformvárakozásokat a politikai változások idézik elő, az egyes pártok harca a politikai irányításért, a politikai, ideológiai követelések teljesítéséért megerősítheti ezen erőknek a központosított hatalomra adott licitjét. *Szebenyi* (1992) elemzésében azt mondja, a fő kérdés az, hogy vajon az új politikai rendszer új ideológiai monizmust hoz-e létre a régi helyén, vagy lehetővé teszi új ideológiai pluralizmus kialakulását. Erős jelöltek támogatják az előbbi, köztük néhány klerikális és néhány nacionalista politikai csoport, akik szeretnék az új oktatási rendszer irányítását befolyásolni. A tanárok számára ezek a fejlődési eredmények erős kontrollt jelentenek a tananyag és a tanítási folyamat felett.

Változások a vertikális struktúrában

Amint az előbb láttuk, az oktatási struktúrák fenntartották az expanzió előtti oktatási rendszerek szelektivitását, de nem tartották fenn az oktatás minőségét, ami a tanárok kettős frusztrációjához vezetett. Mindazonáltal a rendszer stabil maradt. Egyetlen kísérlet, még a központiak sem tudták sikeresen és tartósan megváltoztatni ezt a mozdulatlanságot. Az új oktatási struktúrákat érintő viták felvetik a kérdést, hogy, először is, vajon a struktúrát meg kell-e szigorúan határozni; másodszor, hogy milyen társadalmi és politikai érdekeket kell szolgálnia; végül, hogy hogyan befolyásolja a rendszer főbb résztvevőit.

A merevség egyik oka a 8–10 éves egységes alapiskolázás, ami a komprehenzív iskolázás egy korai változata volt Európában, még akkor is, ha ezek a nemzetek soha nem voltak teljesen tisztában a komprehenzív iskolázás céljaival. Mégis, a szülők és

a tanárok többsége számára a védelem megfelelő tárgyának bizonyul ez a fajta iskola. A szülők számára ez olyan szelektív rendszer, amely nyíltabban versenyezteti a gyerekeket már a 8. évfolyam előtt, vagyis mielőtt ezt az egységesített iskolák jelenleg teszik. A korai szelekciót azonban csak a középosztály felső rétegei támogatják. A szélesebb néprétegek kielégíthetők egy rugalmasabb rendszerrel és a magániskolák engedélyezésével. A korai szelekció intézményesítésével a tanárok is szemben állnak, ami szakmai identitásukkal és munkavállalói érdekeikkel hozható kapcsolatba. Amint korábban mondtuk, a tanárok identitása Kelet-Közép-Európában a népiskolai tanító és az állami hivatalnok státusának kombinációjából alakul ki. Így szakmai identitásuk kiterjesztése, értékrendjük politizálása az állami politika szintjén megy végbe.

A tanárok Szolidaritás-beli csoportja volt a lengyel politikai opposzció egyik legjelentősebb alkotóeleme. De bármilyen aktívak voltak is a politikában, mégiscsak a már fennálló vertikális struktúrát védték. Magyarországon az egyik legelső alternatív politikai szervezet a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete volt, amely megalapítása után azonnal kialakította saját politikai stratégiáját. Míg ezeknek a szerveződéseknek léteznek alternatívái, általános szimptóma a régióban, hogy a tanárok egységesen lépnek fel, hogy távol tartsák az akadémikusabb oktatás időszakát.

A vertikális struktúra újjáépítésének másik problémáját a végrehajtás eszközei jelentik. Az állami kontroll visszatérése nélkül a kevesebb politikai támogatás miatt nagyon nehéz a központi tananyag és oktatási rend szabályozásának visszaállítása. Az oktatási reformmal kísérletező országok egyike sem akar visszatérni az állami kontrollhoz. Helyette tantervi minimummal, alaptantervekkel próbálkoznak, amin túl az iskolák és tanárok dönthetnek, mit, hogyan tanítanak. Ez a mechanizmus azonban egy olyan vizsgáztatási rendszert követel meg, ami független az iskolától. A rugalmasabb tantervvel és a független vizsgáztatási rendszerrel járó felelősség növekedése azonban sokkal inkább kompatibilis egy olyan szakmai identitással, ami az akadémikus oktatásra koncentrálna. Ez a szemléletmód azonban még nem gyökeresedett meg eléggé a tanároknál.

A tanárok részvétele

„Az oktatók közt a tehetetlenség és az újjító erő, a bizalom és a kételkedés, a reformok helyeslése és helytelenítése egyaránt megtalálható.” (*Báthory 1990*).

1989 óta számos elemző szinte kizárólag külső politikai és gazdasági környezetből importált rövid távú oktatási reformokra összpontosította figyelmét, pl. a tanterv ideológiától való megtisztítására, magániskolák létrehozására. Bár az elemzéseknek ez a típusa is fontos, mint a változást célzó tartalomorientált trendek mutatója, ami azonban igazán meghatározó jelentőségűnek bizonyulhat a jövőben, az az oktatásban résztvevőknek az új, vagy újjáélesztett befolyási csatornákon kifejtett tevékenysége.

Az oktatási folyamat szereplőire fordított figyelem akkor hozza a legtisztább nyereséget, ha a tanárokat, érdekeiket és identitásukat vesszük szemügyre. Az előző rész

azt mutatta, hogy az új eszmék – demokratizálás, decentralizáció, piacosság, ideológiátlanítás – nyilvánvaló univerzalitásuk ellenére számos, egymással versenyben álló, ellentmondásos hatással és belső korlátokkal jellemezhetők. A tanárookra tett hatásukat pedig több okból is nagy gonddal kell vizsgálnunk:

1. A decentralizáció már korábban megkezdődött, mint a politikai mozgolódás. A tanárok számára ez nem feltétlenül kapcsolódott a demokratizálódás eszméjéhez. Valójában arról lehet szó, hogy hozzászórtak a centralizáció állapotához. Nagy (1985) úgy találta, hogy az 1985-ös új törvény hozott bizonyos autonómiát a tanároknak, a többség azonban ezt a változást nem üdvözölte, mert kötelezettségeit, felelősségét megnövelte, a törvényt pedig úgy értékelte, mint egy „parancsot, amely autonómiára szólít fel”.

2. A reform előtti oktatási rendszerek strukturális jellemzői nem feltétlenül okoztak konfliktusokat a tanárok azon népes táborának, akik nem fejlesztettek ki, vagy nem tudtak kifejleszteni egy akadémikus típusú szakmai identitást. A lengyel tanárok például az 1980-as években a strukturális reformok ellen harcoltak, a magyar tanárok többsége pedig szembeszállt a nyolcéves gimnázium bevezetésével. Valójában arról lehet szó, hogy a tanárok elfogadták az 1989 előtti állapotot. A meglehetősen pragmatikus rezsimek és professzionálódott adminisztrációjuk nem bocsátkoztak konfliktusokba egymással. Több reformot is bevezettek, megindult a tantárgyak dezideologizálása. Magyarországon a tanárok már maguk választhatták meg előljáróikat. Egészében véve a tanárok nem kerültek olyan helyzetbe, hogy lelkiismeretük ellenére kellett volna cselekedniük.

Másrészt, amint az előbbieken láttuk, számos adminisztratív és strukturális reform bizonyos félelmeket okozott. Felmerültek rövidtávú problémák, mint pl. az orosz, mint kötelező második nyelv kiiktatása. Középtávú problémák, mint pl. a megkorlátozások azok ellen, akik párttagok voltak, vagy részt vettek valamilyen politikai megmozdulásban, ideértve a tagságot a hivatalos Pedagógus Szakszervezetben. Hosszú távú problémák, amik az emberek bizalmatlanságából és olyan vádaktól eredtek, mint pl. hogy a tanárok kollaborálnak a volt rezsimmel és generációk sorát nevelik félre. A politikai pártok ezeknek a jelenségeknek a hatását felhasználva sürgetik az erős központi irányítás helyreállítását, a központilag szabályozott erkölcsi és vallásos nevelés bevezetését. Ezek a tendenciák arra motiválják őket, hogy sikeres identitásukat és testületi stratégiájukat új szakmai identitások és szakmai érdekek kifejlesztése helyett politizált formákban és egyre inkább politikai jellegű megmozdulásokban találják meg.

A múltban csak a politikai hierarchiában legmagasabb szintre jutott embereknek volt módjuk arra, hogy a reformprogramba beleszóljanak. Ez a politizáltság nem feltétlenül jelentette azt, hogy az oktatás mindig alá volt rendelve külső politikai céloknak, azt azonban igen, hogy helyi és szakmai problémák nem formálhatták a rendszert, kivéve akkor, ha központi politikai problémává lettek átdefiniálva. Az oktatási intézmények és szakmai szervezetek közvetítőként szolgáltak a kormányzó rezsim követelményeinek és elvárásainak továbbítására az államtól az osztályterme-

kig. A tanároknak nemcsak, hogy alá kellett rendelniük pedagógiai értékrendjüket az államénak, de azt is elvárták tőlük, hogy részt vegyenek a politikai agitációs tevékenységben is.

Hiányzott a szakmai autonómia egy olyan rendszerben, ahol központilag eldöntött ideológiai kritériumok határozták meg a tanárok kiválasztását és előmenetelét, a tananyag tartalmát és a tantermi gyakorlatot. Azok, akik megkísérik az oktatáspolitikai alakításának folyamatát befolyásolni, számos stratégiát választhatnak attól függően, hogy a szereplők a rendszerben hol helyezkednek el, vagyis jellemzi-e a rendszert: (a) a nemzeti ellenében egy helyi vagy regionális összpontosítás képessége; (b) közvetlen bejutás vagy annak lehetősége a politika küzdőterére (döntéshozó-testületi tagság, vagy népképviselő); (c) egyszeres vagy többszörös politikai szférák megléte (i.e. kizárólag oktatási, vagy több területet magába fogó).

A tanárok önszerveződésének három fő formája alakult ki: szakszervezetek alakítása (a klasszikus szakszervezeti megközelítést követve); közvetlen politikai képviselő; a politikacsinálást elsődlegesen adminisztratív szinten befolyásoló szakmai szervezetek. A tanárok egyesülései általában nemzeti hatókörűek, de bejutásuk a politikai arénába korlátozott, aminek oka a kormány és a politikai pártok erőfeszítése, hogy a reformoknak legalább törvényhozói szinten gátat szabjanak. Az érdekképviseleti csoportok megjelenésének első hullámaként egy erőforrásokban szegény időszakban kellett új terepet találniuk a szervezési képességek tervezésének és fejlesztésének. A tanárok szakszervezetei képviselhetik a munkavállalókat olyan kérdésekben, mint pl. a fizetések, munkafeltételek, vagy egy új identitást próbálnak megerősíteni a szakma érdekeinek képviseletével és annak támogatásával, hogy az érdekeltek nagyobb mértékben vehessenek részt az oktatáspolitikai alakításában. Ezek a szakszervezetek, melyek közül néhány más formában már az előző rezsim alatt is létezett, amint erről már korábban is szó esett, az új identitás és a szakma érdekeinek érvényesítéséért küzdenek és a túlélés érdekében igyekeznek komoly játékosnak tűnni. Ezt a motivációt támogatja az oktatás növekvő átpolitizálása és a korábban említett bizalmatlanság is, aminek határozottan politikai eredete van.

„Néha úgy érzem, hogy a demokrácia gyakorlásán mi csak sztrájkokat értünk, mert csak most áprilisban 700 sztrájk volt, melyek legtöbbször a tanárok szakszervezetei szervezték.” (*Damjanova, 1990*).

A Magyarországon 1988-ban alakult Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete olyan szakmai szervezet, amely nem csak munkahelyi kérdésekkel foglalkozik, hanem igyekszik a tanárok szerepét növelni az oktatással kapcsolatos kérdések közvetlen befolyásolásában. Ez a szakszervezet, különösen működése kezdetén, sokkal provokatívabb stratégiát is használt annak érdekében, hogy sztrájkokkal, alternatív oktatási programokkal, reformkezdeményezésekkel növelje hatalmát. Sőt a PDSz és 1989 előtt a Szolidaritás egy csoportja a kommunista rezsim elleni harc frontvonalában volt. Politikai stratégiája azonban oly mértékben összpontosított erre az ideológiai ellenzékiségre, hogy szinte “konzervatívnak” tűnt az oktatási reform kéréseiben. A PDSz és a Szolidaritás stratégiája közti különbség az volt, hogy míg a



PDSz sikeresen politizálta az oktatási programot, addig a Szolidaritás a tanárokat politizálta. Az átalakult szakszervezetek mellett nemzeti szinten találunk más szakmai szerveződések is, amik nagyobb részesedésért küzdenek az oktatáspolitikai alakításában. Ezek többnyire meghatározott tantárgyakra, iskolatípusra vagy iskolaszintre specializálódnak, és megpróbálják felvállalni a szakértelem megújításának feladatát a társadalom átalakítása érdekében. Nemzeti távlatokban, de csak egy, vagy nagyon specifikált szférában gondolkoznak, és újonnan meghatározott szakmai identitások képviselőiként bejutásuk és részvételük a politikai arénában bizonytalan és ingatag. Fő törekvésük a befolyás növelése a szakma standardjainak meghatározására, az adminisztráció befolyásolására kialakított új csatornáknak és a tanárok képzésével és alkalmazásával kapcsolatos politikának a fejlesztése.

Az oktatás professzionális képviselői tartós és átmenetileg működő helyi szerveződések is létrehoznak, hogy a politikaalakítás szegregált területeit helyi kamarákkal, tanácsokkal, konferenciák és fórumok szervezésével, lobbizó szervezetekkel is befolyásolni tudják. A szakértőkkel és más politikai szereplőkkel kialakított szövetségek segítségével az oktatók megkísérelhetik befolyásolni a tantervi kérdéseket, a helyi adminisztratív képviselők kinevezését és sok mást. A tanárok individuális szereplőkként jelennek meg a helyi, a regionális és a központi politikai szférákban mint jelöltek bizonyos posztokra, vagy mint a nekik szimpatikus egyének kinevezéséért lobbizók. A növekvő autonómia másik megtestesülése az iskolai adminisztrátorok kinevezésének új rendszere. A régi vezetők lecserélése gyakran a tisztogatás és megtorlás tágabb erkölcsi és politikai kérdéseivel hozható kapcsolatba.

Összegző megjegyzések

Az oktatási terület politikai változásokra adott válasza nyilvánvalóan nagyon összetett. Bizonyos mértékig a játékosok individuális lépései előre kiszámíthatatlan játékot hoznak létre a hagyományos szereplők, mint pl. az oktatásügyi minisztériumok, a szakértők és az újonnan megjelenő résztvevők, mint pl. a szakmai szervezetek képviselői és a laikusok között. A drámai változások útjában álló akadályok a gazdasági feltételekben, a társadalmi apátiában, a történelmi valóságban, a pontosan meg nem fogalmazott szükségletekben és értékekben éppúgy azonosíthatók, mint más, praktikus tényezőkben. Továbbá számos dimenzió és különbség található a régió országaiiban: nyitottság a politikai pártok és szervezetek létrehozására, hajlandóság a pártdimenziók mentén létrejött politikai platformok alakítására, a tanárok által gyakorolt autonómia mértéke (szervezetekben érvényesül vajon, vagy az iskolai gyakorlatban), az oktatásban részt vevő laikusok érdekeinek figyelembe vétele, az oktatási reform összpontosításának mértéke az oktatási gyakorlat közvetlen megváltoztatására (pl. a tanterv revíziója), szemben a reformfolyamat egészének felszabaddításával.

A tanárok számára a reformidőszak nem pusztán demokratizációt és nyitottságot jelent. Új, talán rugalmasabb struktúra, új módon felépített politikai aréna, kevésbé

parancsoló, kevésbé védelmező adminisztráció és a laikusok aktívabb beleszólása lesz számukra az a keret, amelyben kialakítják kapcsolatukat az új, vagy régi-új szakmai identitásokkal. Lehet, hogy az új identitások szakadásokat fognak okozni a művileg egységesített és mozgatott tanárságban, de ez az új szakmai identitás a testületiség és részvétel új stratégiáit igényli majd.

DARVAS PÉTER

(angol eredetiből fordította Mácsok Zsuzsa)

IRODALOM

- BÁTHORY, Z. (1990) Négy tétel a magyar pedagógia megújításához. *Köznevelés*, No. 19. 9–10. pp.
- BROADFOOT, P. & OSBORN, M. & GILLY, M. & PAILLET, A (1987) Teachers Conceptions of their Professional Responsibility. Some International Comparisons. *Comparative Education*, No. 3. 287–301. pp.
- BROADFOOT, P & OSBORN, M (1988) What Professional Responsibility Means to Teachers. *British Journal of Sociology*, No. 3. 265–289. pp.
- COMPARATIVE EDUCATION (1990) Work Perceptions of Secondary School Teachers. International Comparisons. Special Double Number (13), Edited by Pam Poppleton. No. 2–3.
- DAMJANOVA (1990) Interview with the Head of Department of the Bulgarian Teachers Union. *Public Education*, No. 21. 8. p.
- DARVAS, P. (1992) Hungary. In: (COOPER, B. S. ed) *Labor Relations in Education. An International Perspective*. Westport, Greenwood Press.
- GARRETT, R. M. & JIMENEZ, M. S. (1992) A Comparison of Spanish and English Teachers Views of Problem-solving. *Comparative Education*, No. 3. 269–279. pp.
- GERSHUNSKY, B. S. & PULLIN, T (1990) Current Dilemmas for Soviet Secondary Education. An Anglo-Soviet Analysis. *Comparative Education*, No.3. 307–317. pp.
- LORTIE, D. C. (1975) *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago, University of Chicago Press.
- MEDVEGY, A. (1990) Az oktatásügy és a pedagógus-közvélemény. *Köznevelés*, No. 17. 8. p.
- NAGY, M. (1985) Command for Autonomy. Budapest, kézirat.
- POPPLETON, P. & DEAS, R. & PULLIN, R. & THOMPSON, D. (1987) The Experience of Teaching in "Disadvantaged" Areas in the United Kingdom and the USA. *Comparative Education*, No. 3. 303–331. pp.
- SZEBENYI, P. (1992) Change in the Systems of Public Education in East Central Europe. *Comparative Education*, No. 1.

KÉPZÉSI MODELLEK

A NYOLCVANAS ÉVEK KÖZOKTATÁSÁNAK ÉS FELSŐOKTATÁSÁNAK változásai a pedagógusképzés fokozatokra és típusokra szabdalt merev rendszerében eróziós folyamatokat indítottak el: a központi tanterveket felváltották a kimenetszabályozás szellemében a kerettantervek, tantervi irányelvek, majd a képesítési követelmények; a túlhierarchizált képzési struktúrában kirajzolódtak az integráció lehetőségei az óvó- és tanítóképzés, valamint az egyetemi és főiskolai szintű tanárképzés környékén; az 1985-ös oktatási törvény a felsőoktatásban is lehetővé tette a struktúrát is megváltoztató képzési kísérletek indítását, melyeket a kutatás-támogatás pályázati rendszere is ösztönzött.

A kilencvenes évekre a helyi, intézményi kezdeményezések, központi iniciatívák, valamint a bővülő pályázati rendszer hatására a pedagógusképző intézményekben kialakult az a fejlesztő magatartás, kísérletező gyakorlat, amely napjainkra egy sokszínű, több modellben gondolkodó pedagógusképzést eredményezett,[†] annak ellenére, hogy ezen intézményekben a közoktatás demográfiai viszonyai közepette a legnagyobb volt a társadalmi nyomás, az adottságokat meghaladó hallgatói létszámnövekedés.

E folyamat eredményeiről, a megújulás szándékáról és tendenciáiról adott áttekintést az 1991 tavaszán meghirdetett tanácskozás-sorozat, amely az OKKFT Ts/4 Koordináló Tanácsának támogatásával kötetben is megjelentette a szakértők tanulmányait és hozzászólásait.[‡]

A hazai pedagógusképzésnek a társadalmi kihívásokra adott válaszaiban, a jelen képzési gyakorlatában és törekvéseiben fellelhetők azok a modellértékű válaszok, amelyek ha ma még nem is alkotnak koherens rendszert, de magukban hordozzák a pedagógusképzés jövőképét.

Dolgozatunkban ezeket a modelleket szeretnénk az olvasó elé tárni a fogalom értelmezésének azzal a szabadságával, amely megengedi, hogy a pedagógusképzés modelljei címszó alatt egyaránt szóljunk a képzésben fellelhető különböző szemléletekről, képzéseméleti és szervezeti modellekről. A modell fogalmának általunk választott értelmezése így nem a nagy pedagógusképzési struktúrákat jelentő intézménytípusokat elemzi elsősorban, hanem az egyes fejezetekben a képzési gyakorlat

[†] Ladányi Andor: Pedagógusképzés a felsőoktatás rendszerében. In: (S. Faragó M. szerk.) *Tanárképzésünk megújítása*. Budapest, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, 1993.

[‡] Lásd a *Tanárképzésünk megújítása* c. tanulmánykötet.

belső, pedagógiai összefüggéseit is elemezve mutatja be a képzés alapmodelljeit, és ezen az úton jut el a szintézishez, a pedagógusképzés strukturális modelljeinek értelmezéséhez.

A fejlesztő magatartásról

Az elmúlt évtizedekben a pedagógusképzés változásai mögött egy központosított irányítás által meghatározott *megrendelő-szolgáltató* kapcsolat volt a jellemző, amelyben a közoktatás változásaira válaszolt a felsőoktatás. Egy-egy közoktatási tantervi reform, a regionális vagy helyi érdekeket kifejező iskolafejlesztési, politikai döntés, vagy a demográfiai változásokra idejekorán nem készülő pedagógusszükségleti "bomba" készítette gyors, sokszor kevésbé átgondolt változásra a pedagógusképzést.

A pedagógusképzés fejlesztő magatartását a merev törvényi és jogszabályi kötöttségek, a politikai elszánások, képzési konzekvenciáiban időben végig nem gondolt oktatáspolitikai döntések és a fejlesztéshez szükséges anyagi feltételek hiánya vagy kései biztosítása következtében a megkésetttség jellemezte.

Hiába volt meg a képző intézmények nyitottsága, hiába vallották, hogy a pedagógusképzés változásaiban mindig meghatározó a közoktatás, a jelzett körülmények miatt a közoktatás és pedagógusképzés együttműködésében a szükségleteket csupán csak követő vagy legjobb esetben is csak az egyidejűséget biztosító fejlesztés nem tudta időben kielégíteni azokat az igényeket, amelyeket az iskolarendszer, a pedagógus-társadalom elvárt.

Napjaink társadalmi és gazdasági változásai, a megjelent oktatási törvények másfajta fejlesztő magatartást, másfajta szerepvállalást igényelnek a közoktatás és a pedagógusképzés viszonylatában.

A közoktatási törvény biztosítja a monolit iskolaszervezetet felváltó szerkezeti rugalmasságot, a nem csupán tantárgyakban, hanem nagyobb műveltségi tömbökben gondolkodó, a helyi tantervek lehetőségével számoló nemzeti alaptanterv újfajta pedagógiai gondolkodást és kultúrát igényel, feltételezi és igényli a pedagógus metodikai szabadságát. A tervezett új értékelési és vizsgarendszer, az alternatívákat kínáló tankönyvpiac a teljesítményekre ösztönözve, minőséget követelve befolyásolja az iskolát, kíván újfajta attitűdöt a pedagógusoktól.

A változások egyaránt jelentenek terveket, szándékokat illetve megvalósult elképzeléseket, működő kísérleti iskolát vagy iskolai kísérleteket: egy rendkívül összetett, színes közoktatási gyakorlatot, amelyből ma már reménytelen vállalkozásnak tűnik előre megmondani, hogy melyik az igazi, melyik az igazán eredményes út, amelyet a pedagógusképzésnek mint referencia-pontot kell figyelembe venni. Megbízhatóan előre csak a közoktatási változások trendjei prognosztizálhatók, és ezek lehetnek kiinduló pontjai a pedagógusképzés fejlesztésének.

A *fejlesztő magatartás* újfajta modelljében értékékként marad meg a közoktatás igényeinek számbavétele, a változási trendek elemző értékelése, és ez az alapképzésben kibővülő a nagyobb intézményi (intézménytípusi) szabadságot biztosító, az adott



típusú pedagógusképzés hazai történetére és nemzetközi gyakorlatára kitekintő, azt magába építő fejlesztő gyakorlattal.

A pedagógusok továbbképzésében az egyetemek és főiskolák posztgraduális szakosító képzésében erősebb lesz a köz- és felsőoktatás egymásra utaltsága.

A közoktatás igényeihez, a pedagógus professziók változásaihoz az alkalmazkodást, a munkahelyi igényeknek való megfelelést elsősorban a képző intézményekben kiépülő pedagógus-továbbképzés fogja biztosítani.

Ebben a modellben a fejlesztési stratégiát az „oldás és kötés” jellemzi úgy, hogy az alapképzésben a képzési hagyományok és autonómia által diktált mozgástér szabaddabb és egyértelműbb, míg a továbbképzésben a piacorientáltabb szolgáltatói magatartás a meghatározó. Mindez egységes szemléletben és szerkezetben, de a köz- és felsőoktatás között differenciált munkamegosztásban folyhat.

A tartalmi megújulásról

A pedagógusképzésben a hivatást, a mesterséget formáló át- vagy olykor agyonpolitizált tananyagok, tantárgyak váltása már korábban megkezdődött. E folyamatban elsősorban a pedagógiai tudományos közéletnek, a felsőoktatási intézmények kutatóinak, oktatóinak van feladata. Ez a megújulás állandó készenlélet jelent, amelynek receptje nincs, de gyakorlata és eredményei annak a hazai történelmi tradíciókat és az európai tendenciákat önmagukba építő képzési dokumentumokban: a programokban, tananyagokban, jegyzetekben és könyvekben érzékelhetők.

A képzést meghatározó törvényi előírások a tantervekben és programokban biztosítják az intézményi autonómiát, amelyet csupán a képzési követelmények határolnak be.[†] Az itt megfogalmazott követelményekből rajzolódik ki a képzés tartalmi modellje, amely időarányokban illetőleg tanegységekben (credit) jelöli meg a pedagógusképzésben az elméleti és gyakorlati felkészítés arányát és azokat a legfontosabb tanulmányi területeket, amelyek az óvó-, tanító- vagy tanárképzésben a pedagógiai kultúrát alapozzák.

E modellben helye van az önismeretet és személyiségfejlesztést szolgáló gyermekközpontú pszichológiának, a társadalmi összefüggésekre figyelő nevelésszociológiának, a történetiséget feltáró és a fejlesztői, nevelői feladatokra készítő pedagógiai stúdiumoknak; az átadási képességeket formáló tantárgypedagógiai felkészítésnek.

A követelmények alapján meghirdetett stúdiumoknak megújuló tartalommal a pedagógushivatás ember- és gyermekközpontú szellemiségét, az ehhez szükséges technikákat, az iskolai nevelői gyakorlatot kell szolgálniuk és fejleszteniük.

E modell ma úgy foglal állást az alternatív pedagógiák kérdésében, hogy alapfeladatként jelöli ki az alapképzésben a hazai és külföldi alternatívák megismertetését,

[†] Szövényi Zsolt: Kimenetszabályozás: képzési feltételek. *Magyar Felsőoktatás*, 1992/1.

és egyidejűleg a végzést követő szakosító képzés kereteit ajánlja fel az érdeklődőknek egy-egy irányzat alaposabb tanulmányozására, de elzárkózik attól, hogy bármelyiküknek is kizárólagosságot biztosítson a képzésben.

A tartalmi modell az óvó-, a tanító-, a tanárképzés speciális szakirányainak megfelelően gazdagodhat, tartalmában módosulhat az adott pedagógusképzési típus követelményeinek, sajátosságainak megfelelően.

A gyakorlati felkészítésről

Az iskolai, nevelési vagy tanítási gyakorlatok mind időbeosztás, mind tartalmi és szervezeti keretek vonatkozásában különböző formában valósulnak meg az óvó-, a tanító- vagy a tanárképzésben.

Tartalmi és szervezeti kereteik a képzés történetének kezdeti időszakában alakultak ki, ebben a szemléletben hivatkozhatunk a normál iskolai tanítóképzés 1778-as kezdeteire vagy a tanárképzés 1872-ben megalapított treforti mintaiskola rendszerére és gyakorlatára.

Az elmúlt évszázadokban alakult ki az a modellértékű *felkészítő gyakorlat*, amelyben a bevezető, megfigyelő és elemző tevékenységet a *hospitálások*, míg a konkrét nevelési helyzeteket, oktatási feladatokat megoldó pedagógusjelöltek tevékenységét *a nevelési és tanítási gyakorlatok* jelentették.

Ma az adott pedagógusképző egyetem vagy főiskola a pedagógusjelölteket fogadó iskola és óvoda nagyságától és adottságától függően, vagy saját felsőoktatási irányítással működő gyakorló iskolákban, vagy ezt a kört kibővítve a területen működő legjobb iskolák és pedagógusok bevonásával az ún. külső gyakorlóhelyek rendszerében valósítja meg a gyakorlati felkészítést.

A pedagógussá válás, illetve a pedagógusjelöltek szocializációs folyamatában a gyakorlati felkészítés tartalmi modellje is kirajzolódott. Eszerint az *első szakasz* a pedagógusjelölt önismeretére, a gyermek, valamint az iskola megismertetésére irányul; *második szakaszában* vállalja a felkészítést a konkrét tanári, tanítói mesterségre; a tanítás, nevelés művészetére; míg a *harmadik szakaszban* megfelelő konkrét iskolai tapasztalat birtokában vállalható a jelöltek önértékelő, önelemző és önmaguk munkáját megvédő, argumentáló magatartásának a formálása.

A hazai felkészítő gyakorlat rendszerébe még nem épült be – bár néhány helyen már polgárjogot nyert – a gyakorlati felkészítés azon formája, melyben a jelöltek egy-egy kutatási munkába kapcsolódnak be, és így szerzik meg a pedagógiai gyakorlati ismeretek egy részét.

E modellben kulcsszerepe van a a pedagógiai vezetés feladatát ellátó pedagógusnak, *a szakvezetőnek*, és kisebb szerep jut a képző intézmények neveléstudományi vagy tantárgypedagógiai mentorainak.

A kompetenciahatárok miatt kevesebb szó esik a pályaszocializáció szempontjából jelentős és a képző intézmények hatáskörén kívüli területre szoruló pályaválasztási időszak “felkészítő” feladatairól, melynek színtere a középiskola. Ugyancsak kevés

szó esik a végzést követően a pályakezdés időszakában oly szükséges mentori feladatokról, amelyeknek gazdái részben az adott iskola szakmai közösségeinek vezetői, illetve a pedagógiai szakmai szolgáltatásokat nyújtó, a szaktanácsadási feladatokat is ellátó helyi intézmények lehetnének.

Az alap- és továbbképzésről

A pedagógusképzés elmúlt évtizedeiben az alap- és továbbképzés intézményrendszerében is elvált egymástól. A köz- és felsőoktatási képzési és továbbképzési feladatok intézményes elkülönülése magában hordozta a hiányosságokat egymásra hárító, az önös érdekeket védő, inkább csak egymásra mutogató mintsem a nemes versengést megjelenítő gyakorlatot.

Ez az elkülönülés egyik forrása volt az elméleti képzés és az iskolai gyakorlat egymástól eltávolodásának, s a képzésben az “akadémiai szemlélet” erősödésének.

Változást csak a nyolcvanas évek hoztak, amikor is az ún. intenzív továbbképzés ismét visszakerült a felsőoktatás hatáskörébe. Ennek következtében lassan kialakult az a munkamegosztás, amelyben a továbbképzés tartalmi gazdája a pedagógusképző intézmény, míg a szervezési feladatokat, a koordinációt vállaló “rendszergazda” a helyi pedagógiai (közoktatási) intézmény.

A kezdetben viszonylag egységes elveken szerveződő intenzív továbbképzés kikövetelte magának a felsőoktatási autonómia jegyében fogant továbbképzési kínálati piacot, az egyes intézmények sajátosságait is tükröző, az adott helyi nevelési rendszerek által igényelt speciális feladatokat vállaló kurzusok, szakosító továbbképzések meghirdetését.

A felsőoktatásra alapozó pedagógus-továbbképzés rendszerbe iktatása megszabadította a képző intézményeket attól a kényszerűségtől és teljesíthetetlen közoktatási elvárástól, hogy mindent az alapképzésben kell megtanítani. Ez, a mindent az alapképzésbe kényszerítő szemlélet olyan torzulásokhoz vezetett, hogy a különben jogos közoktatási, iskolai igények (speciális nevelői feladatok, a családvédelemtől a kollégiumi nevelésig) a pedagógiai alapképzést tették áttekinthetetlenné, követelményeiben és időtartamában is teljesíthetetlenné.

A továbbképzés új típusú rendszerével a képző intézményekben is megerősödött és elfogadtatott az a szemlélet, az a közoktatási viszonyulás, amely tudomásul veszi, hogy a felsőoktatásban – hasonlóan más szakmákhoz –, a pedagógusképzésben is az alapképzés a pedagógusi tevékenység indulásához szükséges “kezdeti-potenciált” tudja biztosítani. A felsőoktatás továbbá a diploma-megújító és a szakosító továbbképzésben vállalhat feladatokat.

Mára kialakult a *képzési-továbbképzési* rendszernek az a modellje, amelyben az alapképzés az óvodapedagógusi, a tanítói, a tanári pálya alapkészségeivel ruhazza fel a pályakezdőket és amely a munkahely speciális igényeit, valamint a pályán lévő pedagógusok érdeklődését, szakmai továbbfejlődését a pedagógusképző intézmények posztgraduális, szakosító továbbképzési rendszerével biztosítja.

A pedagógusképzés szakos rendjéről

A képzés fejlesztő gyakorlatában egy-egy közoktatási tantervi reform, ha az új tantárgyak iskolai bevezetéséről döntött vagy új feladatkörrel bővítette a tanítói, tanári munkakört, előbb vagy utóbb új szak indítását eredményezte a képzésben. A centralizált oktatásirányítás rendszerében ez a kapcsolat természetesnek tűnhetett.

Mára megváltozott a helyzet, a társadalmi kihívásokra nem csak országos kezdeményezéssel, hanem helyi iniciatívák alapján is lehetséges új ismerettartalmak, új tantárgyak megjelenése a közoktatásban. Kérdés, hogy ebben a megváltozott helyzetben a korábbi magatartásmintát követve válaszol-e a pedagógusképzés újabb és újabb szakok alapításával; vagy a közoktatás tartalmi változásainak kezelésére a jövőben hosszú távú stratégiát alakít ki.

Az újfajta magatartás a képzésben abban jelenik meg, hogy az új iskolai tantárgyak és ismerettartalmak megjelenésére nem feltétlenül új alapszak a válasz, hanem a szakosító képzésben meghirdetett szakirányú továbbképzés (pl. a társadalomismeret tanítására a történelem szakosok számára hirdet az intézmény továbbképzést). A posztgraduális képzés biztosíthatja az alapdiplomára épülő specializációt.

Ebben a modellben az alapdiploma a naprakész felkészültség helyett az időtállóbb, a pedagóguspályán töltött évek alatt többször és több irányba a bővítés, a továbbépítés lehetőségét biztosító szélesebb alapoású, értelmiségi feladatokra történő felkészítést foglalja magában.

A közoktatás változásai az iskolairányítástól a tanügyigazgatásig, a szabadidő-pedagógiától a szociális gondok kezeléséig, a tantervfejlesztéstől az iskolai teljesítménymérésig, a pedagógus professzióhoz kötődő, ámde a szakos képzéstől el is választható szakirányú ismereteket követelnek. Élő az a magatartás, amely e fontos tevékenységi területekkel a meglévő alapképzést kívánna gazdagítani a mindenes pedagógus eszménye szellemében.

A kitekintés e területekre az lapképzésben természetes követelmény, de a feladatok sajátosságai ez esetben önálló professziókat is jelentenek, amelyek akár egy pedagógiaszakos képzés alternatíváit alkotják, akár a szakosító továbbképzésben megszerezhető szakképesítéseként lehetnek jelen a képzés rendszerében.

A szakosodással összefüggésben a jövőben vállalható magatartás, hogy a sokszínű, sok irányban változó közoktatás szakos igényeire a pedagógusképzés széles alapozású, integrált alapképzéssel és a munkahely igényével számoló, rendkívül változatos és dinamikus posztgraduális, szakosító továbbképzéssel válaszol. A szakosodás szempontjából vizsgált hazai pedagógusképzésből négy modell olvasható ki.

Az óvó- és tanítóképzésben a foglalkozási ágak, a tanítandó ismeretkörök és tantárgyak együttese határozza meg az alapképzést. A differenciálódás, adott ismerettömb választhatósága – a szakirányú elmozdulás – a graduális képzés fakultációi vagy a szakosító képzés keretei között valósulhat meg. Mindkét esetben a megszerzett szakirányú képesítések – még ha a klasszikus tanári szakok irányait is jelölik – nem azonosak a tanári szakképesítéssel, de törvényben deklaráltan lehetőséget biztosíta-

nak a 6–12 éves korosztály tanítására. E szakirányú képesítéssel rendelkezők átlépvé a tanárképzésbe az adott szakon a tanári képesítést is megszerezhetik.

A szaktanárképzésben (a tudományegyetemeken és a tanárképző főiskolákon) az általánosan jellemző modell szerint a tanítandó tantárgy szaktudományos alapozásával egyidejűleg valósul meg a felkészítés a tanári mesterségre (párhuzamos modell). A képzés során a tantárgyak tanítására felkészítő szaktudományi kollégiumok tartalmukban és metodikájukban is vállalják a felkészítést a tanári mesterségre.

A szakmai (műszaki, agrár, gazdasági és részben a művészeti) *tanárképzésben* a mérnöki vagy művészeti szakok szaktudományi alapozása és a tanári mesterség közötti kapcsolatot a tantárgypedagógiák hivatottak megteremteni, és a tanári mesterségre felkészítő modul illeszkedése időben is változatosan valósul meg (pl. a mérnökképzéssel egyidejűleg, vagy későbbi szakaszában történő indulással, illetve az alapidiploma megszerzését követően). Az oklevélben is e kettősség jelenik meg a mérnöki és tanári szakképesítés megjelölésével.

A gyógypedagógusok képzésében sajátosan módosul a modell, ugyanis itt a tanárok képzésében nem a tanítandó ismeret, hanem a sérülések típusai, valamint a speciális nevelési szükségletek és fejlesztő technikák határozzák meg alapvetően a képzés szakos rendszerét. Ez a modell jellemzi az iskola környékén jelentkező speciális pedagógiai (szociálpedagógia, szociális munkás stb.) professziókra történő felkészítést is.

A pedagógusképzés intézményhálózatáról

Ha figyelembe vesszük, hogy a magyar felsőoktatás közel száz önálló intézménye közül félszázban folyik pedagógusképzés, akkor a számot tekintve nem lehet hiányérzetünk, viszont ha a pedagógusképzés intézményi modelljét szeretnénk felvázolni, már nem is olyan egyszerű a vállalkozás.[†]

Az egyik modellbe az óvó-, a tanító-, a tanárképző, vagy pedagógiai főiskolák sorolhatók, melyek esetében a ma használatos intézményi elnevezések, megjelölések ritkán fedik le az intézményben folyó képzés tartalmát.

E klasszikusnak mondható pedagógusképző intézmények az adott földrajzi terület igényeinek megfelelően vállaltak olyan profilbővítést, amely részben összefügg az eredetileg folytatott alapképzéssel (pl. a tanítóképzőkben az óvóképzés, szociálpedagógus képzés indítása, vagy a tanárképzőkben a közművelődési szakok mellett az újságírói, sportmenedzseri szakok), vagy attól eltérő (pl. pénzügyi, számviteli, idegenforgalmi) profilokkal gazdagították képzési lehetőségeiket.

A nyolcvanas években megindult változások az új képzési irányok vállalásával a pedagógusképző főiskolák azon sajátosságát erősítették, amelyek szerint ezek az

[†] S. Faragó Magdolna: Pedagógusképzésünk jelenlegi szerkezete. In: *Tanárképzésünk megújítása*.

intézmények mindig erősen kötődtek az adott régióhoz, pontosabban érzékelték a terület gondjait és nyitottak voltak az új feladatok vállalására.

Általában ezek a főiskolák megőrizték a pedagógusképzés dominanciáját, de az új szakokkal példát is adtak egy jövőbe mutató többprofilú főiskolai rendszer kialakításához.

Létezik ugyan olyan főiskola, amely egyaránt magáénak tekinti a főiskolai szintű óvó-, tanító- és tanárképzést, és él azzal a lehetőséggel, amely a fenti szakok kombinációit lehetővé teszi mind az alap- mind a kiegészítő képzésben, de általánosabbnak a két szakot (tanító-tanár, óvó-tanító) vállaló intézménytípus mondható.

A korábban meghirdetett szakpárosítások mintegy elővételezték a kilencvenes évek közoktatásában bekövetkezett változásokat, az iskolafokok merev határainak, a pedagógiai törésvonalaknak az oldását, a többféle iskolaszervezetben megvalósuló oktatásban a pedagógusok rugalmasabb alkalmazhatóságát.

A jövő kérdése, hogy ebből a pedagógusképző intézményi modellből az egységes tanárképzés feladatát vállaló tanárképző főiskolák mennyiben fogják megőrizni a már egyetemi szintű tanárképzés feladatdominanciáját, illetve milyen mértékben lesz tehetőségük és lehetőségük ahhoz, hogy a szakos rendszerben mintaként szolgáló tudományegyetemi fejlődés útján induljanak el. (A pécsi tanárképzés fejlődése ezt az utat példázza, és néhány intézmény várhatóan ezt az utat fogja követni.)

A pedagógusképzés intézménytípusának másik modellje a *tudományegyetemi képzésből* vezethető le, amelyben a tanárképzési feladat, mint szakképzési feladat az egyetemi képzés egyik – de esetenként számarányában a legjelentősebb – irányát jelöli. A tanárképzés feladatait is vállaló intézmények csoportjába sorolhatók az agrár, a műszaki, a gazdasági, az egészségügyi és művészeti felsőoktatási intézmények.

Talán érzékelhető, hogy a felsőoktatás fejlődési tendenciái a pedagógusképzésben is lassan feloldják azt a modellt, amelyben egy adott képzési szakirány (pl. óvó-, tanító- vagy tanárképzés) jelöli és nevezi meg az intézményt. E természetes folyamatban más oktatásszervezési technikák, más szervezeti struktúrák lesznek hivatottak a többprofilúságból (az universitas eszményéből) adódó lehetőségekkel gazdagodva a pedagógusképzés értékeinek megőrzésére.

A pedagógusképzés struktúrájáról

Az 1993. szeptemberében hatályba lépő felsőoktatási törvény – elfogadva a magyar felsőoktatás duális rendszerét – a pedagógusképzésben is az egyetemi és a főiskolai szintű képzést jelöli ki keretként.[†] A pedagógusképzésben ez a szintbeli differenciálódás nagyjából megfelel az Európa Tanács tagországai képzési gyakorlatának azzal a különbséggel, hogy ezen országokban erőteljes a törekvés a képzés minden típu-

[†] Az 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról.

sának integrálására egyetemi szinten, ugyanakkor még él az a gyakorlat is, amelyben a pedagógusok meghatározott csoportját középfokon vagy középfok utáni intézményekben képezik. Déri Miklósné tanulmánykötetének[†] függelékében az alábbi áttekintést adja:

„*Anglia* valamennyi iskolai szintre: politechnikai főiskolák vagy egyetemek Bachelor of Education fokozattal záródó undergraduate kurzusai és a Postgraduate Certificate of Education bizonyítvánnyal záródó tanfolyamok.

Auszria alapfokú, polgári iskolai vagy szakközépiskolai tanárok: pedagógiai akadémiák; gimnáziumok, középiskolák felső tagozatos és magasabb szintű szakiskolák tanárai: egyetemek.

Belgium alapfokú iskolák és középiskolák alsó tagozatos tanárai: nem egyetemi típusú felsőfokú pedagógusképző intézetek; középiskolák felső tagozatos tanárai: egyetemek

Dánia óvónőképző főiskolák; alapfokú iskolák és középiskolák alsó tagozatos tanárai: pedagógiai főiskolák; középiskolák felső tagozatos tanárai: egyetemek.

Finnország alapfokú iskolák tanítói: egyetemek pedagógiai fakultásai; középiskolai szaktanárok: szaktárgyi képzésnek megfelelő karokon, pedagógiai képzés a pedagógiai fakultáson.

Franciaország valamennyi iskolai szintre: egyetemi képzés és/vagy écoles normales; középfokú szakképzés tanárai kétéves felsőfokú oktatás után ENNA (écoles normales nationales d'apprentissage); magasabb szinten oktatók ENS (écoles normales supérieures).

Hollandia óvónők és alapfokú iskolai tanítók: pedagógiai főiskolák; középiskolák alsó tagozatos tanárai: új középiskolai tanárképzők (mindkettő felsőfokú intézmény); középiskolák felső tagozatos tanárai: egyetemi posztgraduális kurzusok és Műszaki Pedagógiai Főiskola.

Írország iskoláskor előtti intézmények és alapfokú iskolák pedagógusai: egyetemhez csatolt pedagógiai főiskolák; középiskolai tanárok: egyetemek.

Németország iskoláskor előtti intézmények pedagógusai: speciális pedagógiai intézetek (pl. pedagógiai akadémiák); alapfokú iskolák, polgári és reáliskolák és egyéb középiskolák alsó tagozatos tanárai: pedagógiai főiskolák; gimnáziumok, szakmai középiskolák és egyéb középiskolák felső tagozatos tanárai: egyetemek.

Norvégia iskoláskor előtti intézmények és alapfokú iskolák pedagógusai: pedagógiai főiskolák; középiskolai tanárok: egyetemek.

Olaszország óvónők: Scuola Magistrale; elemi iskolai tanítók: Istituto Magistrale (mindkettő középszintű intézmény); középiskolai tanárok: egyetemek.

Portugália iskoláskor előtti intézmények és alapfokú iskolák (1–4 osztályok) tanító: tanárképző főiskolák; előkészítő osztályok (5–6.) és középiskolák tanárai: egyetemeken szaktárgyi oktatás, munka mellett pedagógiai-didaktikai képzés.

Spanyolország iskoláskor előtti, alapfokú iskolák és középiskolák alsó tagozatos tanárai: egyetemi pedagógusképző intézetek; középiskolák felső tagozatos, műszaki és szakiskolák tanárai: egyetemek.

Svájc óvónők: városi és kantonális intézetek (német nyelvterületen), écoles normales-ok óvodai szekciója (francia nyelvterületen); alapfokú iskolai tanítók: écoles normales-ok vagy érettségi utáni posztsekundér intézetek; középiskolai tanárok: egyetemek megfelelő intézetei vagy autonóm felsőfokú intézmények.

Svédország valamennyi iskolai szintre: egyetemek.”

[†] Déri Miklósné: *Pedagógusképzés az Európa Tanács Tagországaiban és Észak-Amerikában*. Budapest, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, 1992. 253–254. p.

A pedagógusképzés strukturális modelljeinek kijelölésekor figyelembe kell venni azokat a képzési sajátosságokat, első finomabb szerkezeteket, amelyek összességükben határozzák meg a képzés egy-egy elkülöníthető típusát.

A pedagógusképzés mikrostruktúráját azok a nagyobb képzési egységek, blokkok vagy modulok határozzák meg, amelyek egy adott szak képesítési követelményeiben megfogalmazódnak és az adott szakos végzettség komponensei.

Általános megközelítésben a hármas tagolású képzés komponensei: az értelmiségi vagy általánosan művelő, a szakos jellegű tudományos és a pedagógusi kultúrát, mesterséget meghatározó egységek. A kredit-rendszerű szabályozásra történő áttérés időszakában is mind a képesítési követelmények, mind a tantervek a képzés előzőekben jelzett feladatorientált differenciálását tükrözik. A pedagógusképzésben e modulok tartalma, irányultsága és követelményszintje határozza meg a képzés makrostruktúráját, a végzettség szintjét.

A hazai pedagógusképzésben az egyetemi és főiskolai szintű képzés a gyógypedagógusképzés kivételével egybeesik a pedagógus-professzió szempontjából lényegében eltérő óvó- és tanítóképzés illetve a tanárképzés modelljével.

Az óvó- és tanítóképzési modellben bár két egymástól közoktatási intézményében is elkülönülő professzió tartozik, mégis közös és meghatározó bennük, hogy a képzés a különböző szaktudományi (szaktárgyi) ismerettartalmakkal a teljes gyermeki személység felé fordul és a fejlesztő, nevelői feladatokra történő felkészítést tekinti feladatának.

E szemléleti egység miatt mind az óvó- mind pedig a tanítóképzésben az óvoda és az iskola kezdő szakaszának kérdései mindkét szakirányban helyet kapnak. Várhatóan a jövőben a közoktatási intézményrendszerek integrálódásával mindkét képzésben hangsúlyosabb lesz a felkészítés az átmenetekre, illetve a két képzési irány között az átjárhatósággal biztosítható a professziók sajátosságait megtartó, egységes pedagógiai kultúrájú képzés.

Az óvóképzésben a hároméves főiskolai szintű alapképzés és az ehhez hozzáépíthető szakosító képzés biztosítani tudja a felkészítést az óvodai és iskolaelőkészítő feladatokra.

A tanítóképzésben a jelenleg általánosságban meghatározó hároméves főiskolai szintű képzés a jelen iskolastruktúrában sem elegendő, az új közoktatási törvény képesítési előírásaira vagy a megváltozó iskolaszervezetre tekintettel indokolt a képzés idejének négy évre emelése. A tanítói kompetencia határainak kiterjesztése az 5. és 6. osztályokra már ma is indokoltá teszi a négyéves képzést, amely pl. az idegen nyelv-oktató tanító szak esetében már gyakorlat. A tanítóképzés modelljében a nyitás az 5. és 6. osztály irányába az ún. szakkollégiumi képzés keretei között valósítható meg, mind az alap mind pedig az szakirányú továbbképzésben.

A tanárképzés fogalomkörébe ma beletartoznak az egyetemi és főiskolai képzési szintek, a közismereti, a művészeti és szomatikus nevelés tanárainak a felkészítése, valamint a szakmai tanárképzés. E differenciált tanárképzésben közös, hogy a képzés alapstruktúrájában a köz- és szakoktatás tantárgyrendszerének megfelelő szakos jel-



legű tanári, nevelői feladatokra készít fel. A tanári tevékenység kereteit a szakos tanári feladatok jelölik ki.

A tanárképzés modellje sokirányú differenciáltsága ellenére a pedagógusfunkciót tekintve teremti meg az egységet. Az öt- és négyéves idejű egyetemi és főiskolai szaktanárképzésben már ma is közös a tanári mesterség moduljának követelménye, a szintbeli differencia a választott szak szaktudományi alapozásában érhető tetten. A közoktatás jelen tanári alkalmazási gyakorlatában az általános és középfokú intézményekben egyaránt tanítanak és taníthatnak egyetemi vagy főiskolai szintű végzettséggel.

A jövő iskolaszervezetében már anakronizmusnak tűnik az általános és középiskola szerint differenciálódó egyetemi és főiskolai szintű tanárképzés, és az európai képzési gyakorlatban is egyetemi képzés keretei között készítik fel a jelölteket a tanári professzióra. Ezért is indokolt, hogy ezredfordulós fejlesztési célkitűzéseként az egységes, egyetemi szintű tanárképzés általánossá tételét fogalmazzuk meg.

A tanárképzés szakos jellegét meghatározó tudományos elméleti és gyakorlati felkészítés adott szakirányban azonos lehet a tanári és nem tanári szakokon, míg más esetekben különbözőképpen építkezik a tanári és nem tanári szakos felkészítés.

Az általánosan művelő, értelmiségi modul a szakos képzésnek megfelelően formálható, és esetenként e modulban felvett kollégiumok, vagy teljesített kreditek akár egy fél szak lehetőségeit is magukban hordozzák.

A pedagógiai kultúrát, tanári mesterséget meghatározó modul a képzés kezdetétől párhuzamosan folyik és segíti a pályaszocializációt.

A szakmai – agrár, gazdasági, egészségügyi, műszaki és művészeti – tanárképzésben az egyes modulok között még határozottabb az elkülönülés, mivel a tanári felkészítés mint második szakképesítés kapcsolódik a megfelelő szakirányú mérnöki, közgazda, vagy művészeti professzióhoz.

A szakmai tanárképzés sajátossága a tanári kompetenciában is rejlik. Míg a szaktanárképzés a közoktatás egy-egy tantárgyára készít fel, addig a szakmai tanárképzés az adott (pl. mérnöki) tevékenységet meghatározó szakképzésben tanított tantárgyak csoportjának oktatására ad jogosultságot. A köz- és szakoktatásban a tanári kompetenciát illetően hasonló a helyzet a művésztanárok esetében is.

A szakképzés elméleti és gyakorlati megosztottsága hívta életre a szakmai tanárképzésben a mérnök-tanári képzés mellett a főiskolai szintű műszaki tanári és szakoktató képzést, amely a szakoktatás átalakulását követően a mérnök-tanári és műszaki tanári szintet megtartva egyszerűsödik.

Az egyetemi és főiskolai szintbeli különbséget általában a szakoktatás elméleti tárgyainak oktatására és a gyakorlati képzés vezetésére történő felkészítésben jelölhetjük meg. A *gyógypedagógusok képzésének modellje* inkább a tanítóképzés belső struktúrájával mutat hasonlóságot, amennyiben szakos rendszerében nem az átadandó ismeret szerint, hanem a sérülés típusainak vagy a speciális pedagógiai feladatoknak megfelelően differenciálódik, és a pedagógiai funkciók mentén szerveződő képzést kívánja a jövőben egyetemi szinten művelni.

A pedagógusképzés hazai modelljeinek bemutatásával talán sikerült érzékeltetnünk azt a sokszínűséget, amely ma azt értékékként jellemzi. A társadalmi, a közoktatási kihívásokra a felsőoktatásban és így a pedagógusképzésben is többfajta válasz adható. Az alapstruktúrák mindig magukban hordozzák egy adott kultúrkör, az ország nevelésügyének tradícióit, és csak az ezeket számba vevő fejlesztés biztosíthatja a szerves fejlődést, az üres formái másolások és tévedések elkerülését.

Pedagógusképzésünknek mindig is volt mondandója Európához, számos képzési kezdeményezésünkben – a normál iskolai tanítóképzéstől az első kisdidaktikáig, a gyakorló iskolai rendszerünkétől az óvó- és tanítóképzés felsőfokúvá, majd főiskolai szintre emelésével – mi is mintát adhattunk az érdeklődőknek.

Mi is tanultunk és ma is figyelünk a környező országok pedagógusképzési gyakorlatára, befogadjuk mindazt, ami rendszerbe illeszthető. Pedagógusképzésünkben is fellelhető európaiságunk a képzés múltjában gyökerezik, nyitottságunk a biztosítéka európai jövőnknek.

SZÖVÉNYI ZSOLT

Kutatás Közben a sorozatot szerkeszti: *Junghausz Ibolya*

kutatási eredmények, konferencia-jegyzőkönyvek gyors közreadása
(a füzetek a szerkesztőség címén megrendelhetők)

- | | |
|--|---|
| ALTERNATÍV ISKOLÁK, ALTERNATÍV PEDAGÓGIÁK MAGYARORSZÁGON. Szerkesztette: <i>Lukács Péter</i> (70.-Ft) | LADÁNYI ANDOR: A felsőoktatás fejlesztése (50.-Ft) |
| FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS: Hány plusz hány? (Közkeletű félreértések az iskolai szerkezetváltásról) (50.-Ft) | SZIGETI JENŐ – SZEMERSZKI MARIANN: Egyházi iskolák indítása (közvéleménykutatás) (80.-Ft) |
| FORRAY R. KATALIN – HEGEDŰS T. ANDRÁS: Támogatás és integráció (Oktatáspolitikai szempontok a cigányság iskoláztatásához) (50.-Ft) | ALAPÍTVÁNYI ÉS MAGÁNISKOLÁK. (konferencia jegyzőkönyv) (70.-Ft) |
| NAGY PÉTER TIBOR: Tanügyigazgatás és a gazdasági válság (50.-Ft) | EGYHÁZI ISKOLÁK INDÍTÁSA, 1992. (konferencia jegyzőkönyv) (70.-Ft) |
| LADÁNYI ANDOR: A felsőoktatás összehasonlító statisztikai elemzése (50.-Ft) | FORRAY R. KATALIN – GYÖRGYI ZOLTÁN – HÍVES TAMÁS – IMRE ANNA: Az ózdi térség közoktatási helyzete, kilátásai (60.-Ft) |
| HALÁSZ GÁBOR: Társadalmi igények, iskola, oktatáspolitikai (80.-Ft) | TANÁCSADÓ A NEM ÁLLAMI ÓVODÁK ALAPÍTÁSÁHOZ (50.-Ft) |
| BALOGH MIKLÓS – LUKÁCS PÉTER: Oktatásirányítás és iskolarendszer (60.-Ft) | LISKÓ ILONA: Szerkezetváltó iskolák (60.-Ft) |
| VÉLEMÉNYEK A KÖZOKTATÁSI TÖRVÉNY KONCEPCIÓIRÓL. Szerkesztette: <i>Lukács Péter</i> (50.-Ft) | SZABÓ L. TAMÁS: Migráció és oktatás (60.-Ft) |
| | GÁBOR KÁLMÁN: Civilizációs korszakváltás és az ifjúság (60.-Ft) |
| | SZEMERSZKI MARIANN: Főiskolai és egyetemi oktatók a felsőoktatási törvény tervezetéről (80.-Ft) |

NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS

ATUDOMÁNYOS KUTATÁS ÉS A FELŐOKTATÁS édestestvérek. A nemrég életbe lépett 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról ebben a szellemben rögzíti az intézmények és az oktatók feladatai között a felkészítést a tudományok fejlesztésére: a kutatást.

A 33.§ szerint „a felsőoktatási intézmények oktatói, tudományos kutatói jogosultak, különösen a) tudományos célú pályázat benyújtására; b) a munkaköri feladatokból származó tudományos kutatási feladatok mellett a maguk választotta tudományos téma kutatására...” A törvény az oktatók kötelességei között kiemeli, hogy „folytasson tudományos munkát” (35.§). Külön rész hangsúlyozza „A felsőoktatási intézmény az oktatók, a tudományos kutatók és a hallgatók számára biztosítja... a tudományos értékű tevékenységek szabadságát, és támogatja azok feltételeinek megvalósítását...” (111.§) Ezek között bizonyára fontos szerepet tölt majd be az „öt-évenkénti oktatásmentes kutatási, alkotó időszak” engedélyezése „a felsőoktatási intézmények oktatói számára tudományos kutatások..., továbbá egyéni tudományos továbbképzésük elősegítése érdekében” (24.§).

Mindez új helyzetet teremt, magasabb követelményeket támaszt mind az egyetemi, mind a főiskolai pedagógusképzés számára. Remélhetően rövidesen elkészül – hagyományainknak megfelelően – egy olyan magas szintű jogszabály, amely érvényesíti a felsőoktatási törvény szellemét és betűjét ezekre az intézményekre, s ebben külön is megfogalmazást kap megkülönböztetett szerepük a nevelés tudományainak művelésében, fejlesztésében, felkészítés az ilyen irányú kutatásokra.

A pedagógusképzés esetében számos sajátos problémával is szembe kell néznünk. Itt van például az az ellentmondás, amely a pedagógus-tevékenységre felkészítés funkciója és a tudományoknak a képzésben elfoglalt helye, szerepe között feszül. A pedagógusok felkészítése feltételezi ugyan a szilárd, komplex, tudományos elméleti megalapozást, ez azonban inkább a durkheimi értelemben vett „gyakorlati elméletet” jelenti, s nem a neveléstudomány oktatását, feldolgozását. A pedagógiai kutatások folytatásához megvan-e így az oktatás szükségleteiből eredő motiváció, húzóerő? – kérdezhetjük kétkedve. Hiszen ha nem oktatjuk a tudományt, lesz-e igény és lehetőség az oktatók kutatásai alapján is kikristályosodott legújabb eredmények felhasználására a képzés színvonalának emelése érdekében? Rendelkezésre állnak-e a tudományos kutatáshoz szükséges személyi, tárgyi, anyagi feltételek, az eredmények hasznosításához pedig az idő? A legszélesebb körű, legnagyobb létszámú felsőoktatási intézményhálózatot jelentő pedagógusképzésre nem vonatkoztathatók a

törvény fentebb idézett előírásai? A kutatások terén különbséget kellene tenni például a főiskolák és az egyetemek között? Ez nyilvánvalóan képtelenség. Talán ennyi kérdés is elegendő annak érzékeltetésére, hogy a neveléstudomány és a pedagógusképzés kapcsolatát illetően bizonytalanok az elvi alapok, ellentmondásos a gyakorlat. Ennek átgondolásához, elemzéséhez is segítséget adhat az a vizsgálat, amelyet a Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztálya (TSzPSz) a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt (PSzMP) – pályázaton elnyert – anyagi támogatásával az 1992/93-as tanévben végzett. Témájából (*A pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményekben*) a továbbiakban csak néhány olyan területet emelünk ki, amelyek a fenti problémákhoz kapcsolhatók.[†]

Az empirikus vizsgálat néhány általános jellemzője

A kutatás 31 pedagógusképzést (is) folytató intézményre illetve ezek neveléstudományi (pedagógiai) tanszékeire terjedt ki. Számukat, arányukat az I. táblázat mutatja. Módszereit, eszközeit illetően a vizsgálat három síkon folyt. Az első egy tizenegy fejezetből, közel 120 egységből álló kérdőívre épült. Ezt a közreműködő neveléstudományi (pedagógiai) tanszékek egy-egy munkatársa töltötte ki, többnyire hasznosítva kollégáinak véleményét is. A másik egy “kérdőbiztos” írásos összefoglalásában testesült meg, amely felhasználta a kérdőíveket, az azokhoz csatolt dokumentumokat (tantervek, programok, jegyzetek, fejlesztési tervek, stb.) és a személyes látogatás, beszélgetés tapasztalatait. A harmadik szintet pedig egyes, a fentieket elemző résztanulmányok reprezentálták.[‡]

A kérdőívekből témánkkal kapcsolatban mindenekelőtt a következő részeket használtuk fel:

- az adott tanszék, intézmény oktatóinak adataiból a tudományos fokozatokra valamint a nyelvtudásra vonatkozó információkat;
- a képzés tartalmára vonatkozó leírásokból a tantervben szereplő tárgyaknak és a képzési struktúrának a bemutatását;
- a tanszékek oktatói által benyújtott kutatási-fejlesztési pályázatokkal kapcsolatos adatokat;
- a tanszékeken, intézményekben folyó kutatások ismertetéseit.

[†] A kutatás valamennyi dokumentuma, tanulmánya hozzáférhető az *Oktatáskutató Intézet* könyvtárában.

[‡] A résztanulmányok közül főképpen a következőkre támaszkodhatunk: Bokkon László: *Nevelélmélet és oktatáselmélet-tematikák összehasonlítása*; S.Faragó Magdolna: *A pedagógusképzés “pedagógus mesterségre” felkészítésének szervezeti és személyi jellemzői*; Lukács István: *A pedagógiai tartalmak integrációja; Tréning-jellegű foglalkozások a képzésben*; Péchy Benjamin: *A pedagógusképzésben folyó kutatások helyzete és a nemzetközi kapcsolatok*; Pfister Éva: *A tantárgyi struktúra elemzése, az egyetemi szinten folyó tanárképzés tantárgyi rendszerének (tartalmának) elemzése néhány intézmény példája alapján*; Szabó László Tamás: *Ellentmondások és dilemmák: a hazai pedagógusképzés néhány sajátossága*.



I. TÁBLA

*A vizsgálatban résztvevő intézmények neve, típusa, száma, aránya**

Intézménytípus	Intézmények	Számuk	Az összes intézmény közül
Tudományegyetemek	Eötvös Loránd, BTK NT; József Attila, PPT; Janus Pannonius, NT; Kossuth Lajos, NT	4	80%
Tanárképző egyetemek (szakmai)	Gödöllői Agrártudományi, Tkl; Budapesti Közgazdasági, PT; Budapesti Műszaki, Tkl PT; Iparművészeti, Tkl; Testnevelési, PT; Veszprémi, PPT	6	50%
Tanárképző főiskolák (általános)	Berzsenyi Dániel, NT; Bessenyei György, PT; ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, NT; Eötvös Károly, NT; Juhász Gyula, NT	5	83%
Tanárképző főiskolák (szakmai)	Bánki Donát Műszaki, TT; Kandó Kálmán Műszaki, TT; Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi, PT; Pollack Mihály Műszaki, PT	4	57%
Tanítóképző főiskolák	Apáczai Csere János, NT; Budai, NT; Comenius, NT; Eötvös József, NT; Illyés Gyula, PT; Kölcsey Ferenc, NT; Körösi Csoma Sándor, NT; Jászberényi, NT; Kecskeméti, NT; Vitéz János, NT	10	90%
Óvóképző főiskolák	Brunszvik Teréz, NT; Hajdúböszörményi, NT	2	66%
Összesen		31	70%

* A vizsgálat nem terjedt ki a művészeti tanárképzést folytató intézményekre (kivéve a Magyar Iparművészeti Főiskolát), a Mozgássérültek Pető András Nevelőképző Intézetére, a katonai főiskolákra, valamint a nem állami (felekezeti, alapítványi) pedagógusképzésre.

Rövidítések: NT – neveléstudományi tanszék; PPT – pedagógia-pszichológia tanszék; Tkl – tanárképző intézet; PT – pedagógia tanszék; TT – tanárképző tanszék.

A vizsgálat eredményeiből

Az oktatók tudományos felkészültsége

A vizsgált 409 (főképpen neveléstudományi, pedagógiai tanszéki) oktató közül 219 fő bír valamilyen tudományos fokozattal, minősítéssel. Közülük egyetemi doktor 145, kandidátus 71, akadémiai doktor 3. Ez a populáció 51%-a, a minősítettekre szűkítve a kört az arány 18%-os. Igen jelentős kutatási szellemi potenciálról beszélhetünk tehát, amely – ahogy a II. táblázat mutatja – a pedagógusképző intézmények mindegyik szintjén jelen van. A III. táblázat a tudományos fokozatok megoszlását mutatja az egyes területek között.

Mindenféle tudományos munka fontos előfeltétele a nyelvtudás. A vizsgálatban erről részben a nyelvvizsgákra, részben ezek hiányában a teljesítményképes nyelvtudásra vonatkozó kérdések segítségével kaphatunk (kétségtelenül a megkérdezettek szubjektivitásának tág teret engedő) válaszokat (vö: Péchy, 5–7. p.) (lásd IV. tábla).

II. TÁBLA

Tudományos fokozattal rendelkező oktatók száma, aránya az intézmények típusai szerint

Intézménytípus	Egyetemi doktor (1)	Kandidátus, akadémiai doktor (2)	Az összes vizsgált oktató %-ában (1+2)
Egyetemek (általános és szakmai)	44	43	21%
Tanárképző főiskolák (általános)	37	16	13%
Szakmai tanárképző főiskolák	13	5	2%
Óvó- és tanítóképzők	51	10	15%

III. TÁBLA

Az oktatók tudományos fokozatai szakterületek szerint

Szakterület	Egyetemi doktor	Kandidátus	Akadémiai doktor	Összesen
Neveléstudomány	98	54	3	155
Szaktudomány	8	–	–	8
Pszichológia	22	11	–	33
Egyéb	17	6	–	23
Összesen	145	71	3	219

Forrás: S. Faragó Magdolna, 10. p.; Péchy Benjamin, 2–5. p.

IV. TÁBLA

Az oktatók nyelvtudása intézménytípusok szerint

Intézménytípus	Nyelvvizsgálóval rendelkezők aránya (1)	Nyelvvizsgálóval nem, de teljesítményképes nyelvtudással rendelkezők aránya (2)	Nyelvi ellátottság (1+2)
Tudományegyetemek	70,7%	18,3%	89,0%
Szakmai tanárképző egyetemek	46,1%	32,8%	78,9%
Tanárképző főiskolák (általános)	44,0%	17,4%	61,4%
Tanárképző főiskolák (szakmai)	35,4%	32,2%	67,6%
Tanítóképző főiskolák	33,3%	27,3%	60,6%
Óvóképző főiskolák	18,7%	29,1%	47,8%

A képzés tartalma és a neveléstudomány

A pedagógusképzés tantervei – az időarányok, -ráfordítások kisebb-nagyobb (sajnos, többször túlságosan is jelentős) különbségeivel együtt is – a neveléstudomány hagyományos diszciplínáit tükrözik (neveléstörténet, neveléstudomány, oktatáselmélet, általános-, fejlődés- és neveléslelektan). A korábbi, kutatásokkal alátámasztott törekvések a pedagógiai tárgyak integrációjáról látszólag tehát nem befolyásolták jelentősen a gyakorlatot (talán azért sem, mert közülük több számos ellentmondást

tárt fel ezzel kapcsolatban). Ez kedvezhet a neveléstudomány kikristályosodott rendszerének, eredményeinek felhasználásához az oktatás folyamatában, s közvetve az elmélet kontrollját és fejlesztését is szolgálhatja. Ugyanakkor kevesebb lehetőséget nyújt interdiszciplináris tárgyak bevezetésére, és az újabb – esetleg az oktatók által is elért – tudományos eredmények tantárgyakká, tananyagá alakítására.

Mindezekre a vizsgálat tanulságai szerint egyes tanszékek többnyire az alternatív és fakultatív tárgyak között találnak helyet. (Pl. nevelésszociológia, szociálpszichológia, illetve „a református iskolázás története”; „bevezetés a neveléstudományi kutatásokba”; „tantervemélet és tantervfejlesztés”; „a neveléstudomány története”.) Több helyen arra is van már példa – ami a nyugati országokban általános jelenség –, hogy az ilyen jellegű stúdiumok is „teljes jogúak”, tehát tanegységekkel, kreditekkel járnak.

Mindez azonban nem jelenti azt, hogy az integrációs törekvések nem érvényesülnek a képzés tartalmában. Lukács István ezzel foglalkozó elemzésében ennek négy irányát mutatja be.

- Egyes hagyományos diszciplínák összevonása (pl. didaktika-logika-oktatástechnológia; nevelélemélet-oktatásemélet; a pedagógia elméleti és történeti alapjai).
- Valamilyen – elméleti vagy gyakorlati jellegű – funkcionális elv érvényesítése (pl. „iskolapedagógia”; „a pedagógus”).
- Egyes részterületek önálló stúdiumokká alakítása (pl. „differenciálás, individualizálás”; „a pedagógiai tevékenység ellenőrzése, értékelése”).
- Új integrált témakörök, globális problémák megjelenése a tananyagban (pl. antropológia; a pedagógus szakmai szocializációja; alternatív pedagógiák; a környezetvédelem pedagógiája).

A neveléstudományi kutatások és az oktatás tartalma közötti kapcsolatot jól mutatja a pedagógiai képességfejlesztő gyakorlatok, technikák alkalmazása. A vizsgálatban közreműködő tanszékek közül 12 tesz ilyenekről említést. Ezek közvetlenül a személyiség egészének, és egyes pedagógus-képességeknek a fejlesztését célozzák. A tanítóképző főiskolákon például az ún. csoportos pedagógiai gyakorlatok több helyen magukba foglalnak önismereti, kommunikációs, konfliktuskezelő, sőt, esetenként drámapedagógiai foglalkozásokat is. Sok pedagógusképző intézményben a tanterv szerves részévé váltak a mikrotanítási és az oktatástechnikai gyakorlatok. Jellemző, hogy ott is szükségesnek tartják a képességfejlesztő gyakorlatok mielőbbi bevezetését, ahol a képzés tartalmában még nem szerepelnek (vö: Lukács István).

A pedagógusképzéssel kapcsolatos tudományos, kutatási tapasztalatok hasznosítását mutatják a pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítés folyamatának struktúrájában megfigyelhető változások. Ez a következtetés mindegyik leggyakrabban alkalmazott modell esetében érvényes. Ezek egyike deduktív jellegű. Itt a folyamat általános, lélektani, pedagógiai elméleti megalapozással kezdődik, amelyre azután részben képességfejlesztő gyakorlatok, részben egyre szélesedő választékot nyújtó integratív, interdiszciplinaritást érvényesítő tárgyak épülnek. Ezt követi(k) a szakmódszertan(ok), majd az iskolai nevelési, oktatási gyakorlatok. A folyamatot szintetizáló stúdiumok választéka, majd a diplomamunka elkészítése zárja. Az induktív

utat követő struktúrát főleg az újabban alakult pedagógusképző intézmények alkalmazzák. Ez szervezett, irányított, elsősorban megfigyelésekkel operáló iskolai tapasztalatszerzésből, a tanszékeken tartott (önismereti, szituációs, stb.) gyakorlatokból indul ki. Ezekre épülnek azután a gyakorlatias elméleti tárgyak, amelyek nem követnek szigorú tartalmi rendszert. Több helyen inkább az elméleti és gyakorlati összefonódására törekednek (*konduktív* modell). Ez nemcsak az egész folyamatra, hanem egyes tárgykörökre is jellemző (pl. oktatásemélet-óraelemzési-mikroanítási-oktatástechnikai gyakorlatok összekapcsolása) (vö: Pfister Éva, 4–12. p.).

A neveléstudomány és a kutatások eredményeinek leggyorsabb, legközvetlenebb áttételére a képzésben leginkább az ún. pedagógia szak, mindenekelőtt pedig a doktori (PhD) programok adnak lehetőséget. Az előbbi esetében két, látszólag elmentés irányzat bontakozott ki az utóbbi években. Az egyikre az jellemző, hogy az elméleti képzésben a neveléstudomány hagyományos tárgyait részben gazdagítják, részben kiegészítik a határ- és társtudományok eredményei, diszciplínái. Másrészt a szak különböző – tudományos vagy közoktatás-politikai szükségleteket szolgáló – specializációkra ágazik (pl. tantervfejlesztő, értékelő). A doktori programok a vizsgálat idejében még nem készültek el. Az elmúlt tanév végétől azonban az Országos Ideglenes Akkreditációs Bizottsághoz már 7 egyetem nyújtott be tervezetet ilyen kurzusok indítására.

Ezek a programok nagy lehetőséget ígérnek arra, hogy a pedagógusképző egyetemek, tanszékek a neveléstudomány igazi művelőivé, fejlesztőivé válhassanak. Példaként idézhetjük erre az ELTE BTK neveléstudományi doktori tervezetét („A neveléstudomány teoretikus és empirikus fejlesztésének útjai”). A három-négy szemeszteren át folyó alapozó jellegű képzést különböző – a disszertáció kidolgozásához kapcsolódó – választható alprogramok követik.

Egyes témák pusztá megemlékezése is érzékeltetheti a képzés és a nevelés (a szó legszélesebb, mialareti értelmében felfogott) tudományainak egységét. Például: „a pedagógiai gondolkodás fejlődése az egyetemes és magyar neveléstörténet folyamatában”; „pedagógiai komparatiztika, különös tekintettel a modern civilizáció globális igényeire, az egyes régiók és országok művelődési értékeire”; „a pedagógiai folyamat kutatásának módszerei”; „pedagóguskutatás, pedagógusképzés-továbbképzés”; „felsőoktatásemélet, felsőoktatáspedagógia”; „andragógia”; „regionális és kisebbségi tanulmányok”. Az – e tanulmány szerzője által kidolgozott – alprogram témája: a tantervemélet; az iskolai műveltségtartalom fejlesztésének elméleti alapjai. Célját a terv a következőképpen határozza meg: „Az általánosan képző iskola műveltségtartalmának elméletét a nevelés tudományai, a közoktatás-politika és az iskolai gyakorlat szempontjából integrálva teoretikus megalapozás nyújtása, tudományos kutatás irányítása, segítése tantervi szakértők képzése érdekében.”

A neveléstudományi tanszékeken folyó kutatásokról

A vizsgált 31 tanszék összesen 74 kutatási témát jelölt meg. Az intézmények főbb adatait az V. táblázat foglalja össze.

V. TÁBLA

Kutatási témák száma és aránya intézménytípusok szerint

Intézménytípus	A kutatások száma	Részesedés az összes kutatásból (%)
Tudományegyetemek	10	13,5
Szakmai tanárképző egyetemek	13	17,5
Tanárképző főiskolák	15	20,3
Szakmai tanárképző főiskolák	3	4,1
Tanítóképző főiskolák	26	35,1
Óvóképző főiskolák	7	9,5

Megjegyzendő, hogy e kutatások nagy része nem nagyra törő: 37 közülük egy fős, 54 csupán belső, tanszéki, időtartamuk kis- és középtávú. Az átlagok években kifejezve:

- Egyetemek: 4,0 év
- Tanárképző főiskolák: 3,7 év
- Óvó- és tanítóképző főiskolák: 3,3 év

A kutatások témái elsősorban a pedagógusképzés tartalmi és strukturális korszerűsítését, a közoktatás fejlesztésével kapcsolatos feladatokat állítják a középpontba. Hiányoznak viszont a tudomány fejlődésében meghatározó szerepet betöltő alapkutatások (lásd VI. tábla).

VI. TÁBLA

A kutatások csoportosítása témakörök szerint

A kutatások témái	Számuk	Arányuk (%)
A pedagógusképzés tartalmi korszerűsítése	29	34,2
A pedagógusképzés rendszerének, strukturájának fejlesztése	12	16,2
A közoktatás tartalmi, strukturális korszerűsítése	14	18,9
A tanulók személyiségének, képességének fejlesztése	11	14,9
Nevelési, oktatási módszerek a közoktatásban	8	10,8

A kutatások alakulására a neveléstudományi tanszékeken is egyre nagyobb befolyást gyakorol a pályázati rendszer. Ez viszont még inkább az alkalmazott, az akció- és fejlesztő kutatások felé fordítja az oktatók figyelmét. Jól érzékeltetik ezt az 1992/93-as tanévben benyújtott és támogatást élvező 47 tanszéki pályázat adatai (lásd VII. tábla).

A kutatások anyagi forrásai egyre szélesebb körből erednek. A szóban forgó 74 program például összesen 12 helyről kap pénzügyi támogatást. Ezek között a bizonytalan, "egyéb" megjelölésű helyekről származik a költségek túlnyomó többsége

(56,8%). Az OTKA és a PSzMP részesedése nagyjából egyenlő (9,5%), őket követi a Közoktatásfejlesztési Alap (8%), s csupán 6,8% az intézményi forrás aránya.

VII. TÁBLA

Az 1992/93-as tanévben elfogadott tanszéki pályázatok témakörük, számuk, arányaik szerint

Témakörök	Számuk	Arányuk (%)
A pedagógusképzés tartalmi korszerűsítése (tantervek, tantárgyi programok, képességfejlesztő technikák)	29	61,6
A pedagógusképzés strukturális korszerűsítése (új pedagógusképzési modellek, posztgraduális programok)	12	25,5
Az óvodai, az alsó- és középfokú iskolai nevelés, oktatás tartalmi, strukturális fejlesztése	6	12,8

A kutatások pályázattal támogatottsága lassan, de erősödik. Amíg például 1990/91-ben 26 elfogadott téma állt szemben 13 elutasítottal, addig: 1991/91: 38–16; 1992/93: 47–10. A múlt tanévben elnyert pályázatok finanszírozásában a PSzMP vezet (38%), ezt követi az OTKA és a Felsőoktatási Fejlesztési Alap (14%), majd a KFA (10%), az OTKA és a Felsőoktatási Fejlesztési Alap (4–4%). Sajnálatos a felsőoktatási és az MTA pályázatok alacsony részesedése.

A pályázatok támogatásából az egyetemek 19%-kal, a tanárképző főiskolák (általános és szakmai) 17–17%-kal, a tanítóképzők 34%-kal, az óvóképzők 12,8%-kal részesednek. (Ez utóbbiak talán meglepően magas aránya részben a PSzMP támogatásával magyarázható.) Feltételezhető, hogy a *Világbank* által nyújtott hitelek, amelyek főként a vizsgálat lezárása után jutottak el egyes pedagógusképző intézményekhez, valamelyest módosították a fenti arányokat, főképpen a szakmai tanárképzést folytató egyetemek és főiskolák esetében.

Vizonylag új és egyre dinamikusabban kibontakozó jelenség a nemzetközi tudományos kapcsolatok megjelenése és erősödése. Figyelemre méltó, hogy ezen kapcsolatok kb. 60%-a kutatásokat (is) foglal magában. A vizsgálatban közreműködők közül 12 jelzett ilyen együttműködést (7 egyetem, 3 tanárképző és 2 tanítóképző főiskola) (vö: *Péchy Benjamin*, 7–19., 27–29. p.).

Adataink mindenekelőtt a pedagógusképzést (is) folytató intézmények neveléstudományi (pedagógiai) tanszékeit vették figyelembe. A lélektani és az ún. szakmai tanszékek bevonása valószínűleg valamivel kedvezőbb képet mutatott volna.

Néhány következtetés

A vizsgálat eredményei is megerősítik, hogy pedagógusképző intézményeink neveléstudományunk legjelentősebb erőforrásai, s sok helyen meghatározó tényezők, műhelyei. Oktatóik nagy része "hivatalosan" is elismert tudományos teljesítményt mutathat fel, s például a neveléstudomány minősítettjei közül több mint 65%



dolgozik vagy működik a pedagógusképzésben. A pedagógusképző intézmények szerepe továbbá a tudomány fejlődéséhez szükséges sokszínűség érdekében is nélkülözhetetlen, feltételezve, hogy különböző szellemi irányzatokat, "műhelyeket" hoznak létre. Ebbe a feltételrendszerbe illeszkednek másrészt a felsőoktatási törvény előírásai az oktatók tudományos tevékenységének kötelezettségeiről. Első következtetésünk tehát az, hogy erősíteni lehet és kell (egyetemi és főiskolai szinten is) a pedagógusképző intézmények szerepét a neveléstudomány művelésében, fejlesztésében.

Az a kijelentés, hogy a pedagógusképzés fő funkciójának érvényesítése ellentmond a fenti következtetésnek, nem állja ki sem a gyakorlat tapasztalatainak, sem az elméletnek a kritikáját. A jövő pedagógusainak felkészítésében a tudományosság kritériumaival összhangban álló teoretikus megalapozás elengedhetetlen, többek között hivatásuk állandóan változó helyzete, feltételei miatt; továbbá életem át tartó fejlődésük, megújulni tudásuk érdekében. Az oktatók és a hallgatók legyenek hát a nevelés tudományainak állandó, kritikus tanulmányozói, alkalmazói; eredményeinek ellenőrzői, értékelői.

Nem lenne azonban elegendő, ha ez a szellemi erő csupán befogadó, adaptáló szerepre korlátozódna. Nemcsak a – sajnos, már-már kihalófélben lévő – "tudós tanár" típusának újra megjelenése érdekében szükséges, hogy a pedagógus-jelöltek már felkészítésük folyamatában közvetlen, vonzó ösztönzést, tapasztalatot nyerjenek oktatóik tudományos eredményeinek megismeréséből; s bevezetést, majd egyre összetettebb feladatokat kapjanak kutatások, kísérletek folytatásához. Ezért is ajánlatos, hogy a képzés szerves része legyen – természetesen differenciáltan, egyénekre szabottan – a tudományos tevékenység. Figyelembe kell venni azt is, hogy a pedagógusképzés – sajátos kettős: felsőoktatási és közoktatási kötöttsége miatt – különösen alkalmas bizonyos területek kutatására. Ilyenek lehetnek például: a felsőoktatáspedagógia; a közoktatás fejlődését optimálisan előmozdító pedagógusok képzése, továbbképzése; nevelési, oktatási stratégiák, módszerek, technikák. A neveléstudomány tartalmával, rendszerével kapcsolatos alapkutatások eredményei – más tudományterületekhez hasonlóan – a felsőoktatásba bekerülve fejlődhetnek tovább.

A pedagógusképzést (is) folytató intézményekben működő sokféle intézet, tanszék, a gyakorló iskolák különösen kedvező feltételeket kínálnak az interdiszciplináris tartalmú, a felsőoktatás tanárainak, esetleg hallgatóinak és a közoktatás pedagógusainak együttműködését megvalósító – tehát a neveléstudomány megújításához elengedhetetlen – kutatások számára. A posztgraduális és a doktori kurzusok pedig a tudományos utánpótlás neveléséhez járulhatnak hozzá.

A lehetőségekhez és az igényekhez viszonyítva különösen szembeötlőek a pedagógusképző intézményekben folyó neveléstudományi kutatások gondjai. Ezek közül jelenleg a szétforgácsolttság, az elszigeteltség, az egyenetlen színvonalú produktumok, az anyagi erőforrások szűkössége, illetve azok esetenként meggondolatlan, pazarló felhasználása a legáltalánosabbak. Ezen a téren is hiányzik egy, a pedagógusképzéssel foglalkozó, rendszeresen megjelenő szakmai folyóirat. Nehezíti a helyzetet

továbbá, hogy egyes felső-, illetve közoktatási alapítványok, kuratóriumok a beérkezett pályázatok elbírálása, kutatási támogatásaik odaítélése során a pedagógusképző intézményeket, említett kettős kööttségükről elfelejtkezve, mint nem hozzájuk tartozókat figyelmen kívül hagyják.

Vizsgálatunk azonban felvillantotta a fejlődés erőit, jeleit is. Remélhető, hogy a felsőoktatás fejlesztési folyamatában az egyes egyetemek köré tömörülő régiók, universitasok, a kutatóintézetek, az MTA és a felsőoktatási intézmények közötti együttműködés megkülönböztetett figyelmet fordít a tudományos kutatásokra, kísérletekre.

C. P. Snow írta: a “két kultúra” körüli vitákban

„A tudomány alkalmazásának veszélyeitől megmenekülni a dolognak csak egyik fele. Élni azzal az egyszerű és nyilvánvaló jóval, amelyet a tudomány felhasználása hatalmukba adott – ez a dolog másik fele, amely fokozottabban próbára teszi az emberi tulajdonságokat, és végeredményben még sokkal nagyobb gazdagsággal is megajándékoz bennünket.”

BALLÉR ENDRE



A TOVÁBBKÉPZÉS PIACA

A KÖZOKTATÁS LEGFONTOSABB FELTÉTELEIT néhány tényező határozza meg, amelyek külön-külön is alapvetően befolyásolják az iskolarendszer eredményességét, de együttes negatív vagy pozitív hatásuk akár kedvező, akár kedvezőtlen irányban megsokszorozódhat. Ilyenek:

- az intézményhálózat épületállománya, annak szakmai-funkcionális alkalmassága, a pedagógiai feladatnak megfelelő kapacitás, a szakmai eszközállomány mennyisége és minősége;
- a közoktatási ráfordítások nagysága, aránya a GDP-n belül, ennek nemzetközi összevetésben meghatározható mértéke;
- az oktatás struktúrája, átjárhatósága, demokratizmusa, átbocsátóképessége, a megszereshető általános és szakmai képzettség szintje;
- a pedagógusok felkészültsége, képzettsége, módszertani kultúrája, innovatív és megújulási készsége.

Kiegyensúlyozott, hatékony közoktatás csak a fenti négy tényező magas szinten megvalósuló harmóniájában képzelhető el. Egy, vagy több elem tartós megbomlása már működési zavarokat; hiánya pedig behozhatatlan hátrányokat okoz a nemzetközi fejlődési tendenciákkal szemben.

Ezúttal nem foglalkozunk a magyar közoktatás épületi, tárgyi feltételrendszerével, az oktatás, mint közszolgáltatás anyagi, költségvetési ellátottságával, finanszírozási gyakorlatával, az oktatáspolitikai meghatározottságú iskolastruktúrával, annak rendszerével. A személyi feltételek közül is egy, de nagyon fontos tényező néhány önkényesen kiválasztott elemét vesszük szemügyre. Figyelmünket a pedagógusok felkészültségét segítő továbbképzési kérdések néhány összetevőjére irányítjuk.

A közoktatás hatékony fejlesztését csak úgy lehet elképzelni, ha fejlesztjük az egyik legfontosabb tényező: a pedagógusok, az iskolavezetők és az irányításban dolgozók felkészültségét, képzettségét, szakmai, módszertani kultúráját. Az egész rendszer szempontjából a legolcsóbb és a leggyorsabban fejleszthető elem a pedagógusok képzettsége. Nem új keletű elv, hogy forráshiányos időszakban a figyelmet a szellemi erők beruházására kell fordítani. Ha igaz az, hogy a leghatékonyabban megtérülő beruházás az oktatás, a képzés továbbfejlesztése; akkor kétszeresen igaz, hogy a leghatékonyabb beruházás a pedagógusok felkészültségének gyarapítása.

Nincs még olyan messze az az idő, amikor az alsó fokú oktatásban képesítetlen pedagógusok tízezrei dolgoztak, egyes régiókban arányuk elérte a 15–20%-ot, a napközi otthoni nevelők körében a 30%-ot. Az óvodák és az általános iskolák pedagógusainak jelentős hányada munka mellett szerezte meg képzettségét. Az óvónők

nagy részének szakképesítése középfokú, még mindig kicsi a felsőfokú képzettség megszerzésének lehetősége.

Képzettség az oktatásban

A pedagógus-munkakörben dolgozók szakmai, végzettségi összetétele vegyes képet mutat. Az alábbiakban az óvodák, általános és középiskolai pedagógusok képzettségi és létszámadatait mutatjuk be.[†]

I. TÁBLA

Óvodák mutatói

	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93
Óvodák száma	4748	4718	4706	4730
Óvodás gyermekek száma	392.273	391.129	394.091	394.420
Óvodában étkező gyermekek száma	375.222	372.312	394.091	394.420
Étkező gyermekek aránya	95,65%	95,19%	94,58%	94,83%
Gyermekcsoportok száma	16.163	16.055	15.982	16.009
Egy csoportra jutó gyermekek száma	24,3	24,4	24,7	24,6
Pedagógusok (törzstag) száma	33.835	33.635	33.159	33.140
– felsőfokú óvodapedagógus képzésű	25413	25668	25625	26131
– középfokú óvodapedagógus képzésű	7539	6324	6758	6162
– óvodapedagógus képzésű nélkül	883	1643	776	847
Szakképzett pedagógusok aránya	97,39%	95,12%	97,66%	97,44%
Egy pedagógusra jutó gyermekek száma	11,6	11,6	11,9	11,9
Nem pedagógus alkalmazottak száma	30.695	30.443	30.988	31.191
– ebből dajkák száma	18.630	18.490	18.305	18.449
Óvodai férőhelyek száma	390.871	385.020	378.692	378.691
ebből szükség-férőhelyek száma	10.895	9108	7119	7411
Óvodai férőhelyek növekedése	7265	7023	9185	7350
– új óvoda építésével	858	760	545	532
– épület bővítésével	335	614	232	622
– helyiség szerzéssel	2777	2316	3672	2261
– egyéb módon	3295	3333	4736	3935
Épített új óvoda-épületek száma	12	10	11	14

Az előző négy tanévben a felsőfokú végzettségűek aránya 75,1%–78,9% között változott, tehát néhány százalékkal emelkedett. Mindez azt jelzi, hogy csak a következő években nem lesz jelentősebb változás, hogy ezzel az ütemmel 15 év alatt lehet elérni a teljes körű felsőfokú végzettséget.

[†] A cikkben bemutatott valamennyi táblázat, számadat forrása az alábbi kiadvány: *A magyar közoktatás a századok tükrében*, 1990/92. Bp., OKKER Iroda, 1993.

II. TÁBLA

Általános iskolai mutatók

	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93
Napközis tanulók száma	462.767	420.740	383.129	383.346
Napközis tanulók aránya	39,1%	37,2%	35,4%	36,7%
Iskolai szervezésben étkező tanulók	651.506	615.771	576.426	592.456
Étkező tanulók aránya	55,0%	54,5%	53,3%	56,7%
Osztályok száma	49.112	48.729	48.497	48.330
– összevont (több évfolyamból szervezve)	938	985	1039	1023
Egy osztályra jutó tanulók száma	24,1	23,2	22,3	21,6
– összevont osztályban	14,4	13,9	13,7	13,7
– önálló osztályban	24,3	23,4	22,5	21,8
Pedagógusok (törzstag) száma	90.602	90.511	89.276	88.917
– tanító képesítésű	39.183	35.521	38.528	38.392
– középiskolai tanár képesítésű	5340	5632	5228	5404
– általános iskolai tanár	42.952	46.879	43.679	43.314
– egyéb pedagógiai képesítésű	608	592	449	412
– pedagógiai képesítés nélkül	2519	1937	1392	1395
Szakképzett pedagógusok aránya	97,2%	97,9%	98,4%	98,4%
Egy pedagógusra jutó tanulók száma	13,1	12,5	12,1	11,7
Nem pedagógus alkalmazottak száma	13,1	12,5	12,1	11,7

Az elmúlt években jelentősen csökkent a képesítetlenek aránya, közel harmadával kevesebb az egyéb pedagógiai képesítésű az intézményekben.

A most zajló struktúraváltási viták közepette nem haszontalan bemutatni, hogy az általános iskolákban a középiskolai tanári képesítésűek száma három év alatt mindössze 64-gyel emelkedett, arányuk pedig még a tavalyi tanévben is csak 6,0% volt. Ez az adat jelzi azt az átképzési szükségletet, amit a 10 osztályos általános képzésre való áttérés megkíván.

III. TÁBLA

A középiskolák legfontosabb mutatói

	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93
Osztályok száma				
Gimnázium	3793	3988	4211	4409
Szakközépiskola	5037	5452	5874	6201
Középiskolai osztályok összesen	8830	9440	10085	10610
Egy osztályra jutó tanulók száma				
Gimnáziumban	30,7	30,9	31,0	31,0
Szakközépiskolában	31,2	30,9	30,5	30,0

III. TÁBLA (folytatás)

	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93
Pedagógusok (törzstag) száma				
Középiskolában összesen	21.425	22.902	24.017	25.273
Pedagógusok a gimnáziumban	9656	10.246	10.732	11.290
– középiskolai tanár képzésű	8923	9121	9872	10.240
– általános iskolai tanár képzésű	645	989	767	939
– egyéb pedagógiai képzésű	42	24	19	62
– pedagógiai képzés nélkül	42	112	74	49
– szakképzett pedagógusok aránya	99,5%	98,9%	99,3%	99,6%
Pedagógusok a szakközépiskolában	11.769	12.656	13.285	13.983
– középiskolai tanár képzésű	5861	7405	6788	7123
– általános iskolai tanár képzésű	907	3025	1124	1312
– egyéb pedagógiai képzésű	3571	224	3775	3885
– pedagógiai képzés nélkül	1430	2002	1598	1663
– szakképzett pedagógusok aránya	87,8%	84,2%	88,0%	88,1%
Egy pedagógusra jutó tanulók száma				
Gimnázium	12,0	12,0	12,1	12,1
Szakközépiskola	13,4	13,3	13,5	13,3
Nem pedagógus alkalmazottak száma				
Középiskolában összesen	10.198	10.729	11.474	11.703
Gimnáziumban	–	4369	4736	4774
Szakközépiskolában	–	6360	6738	6929

A gimnáziumokban a középiskolai tanárok aránya három év alatt 92,4-ről 90,7%-ra változott, szakközépiskolákban pedig 49,8-ről 50,9%-ra. Ezen évek demográfiai csúcsának, a nyelvoktatási struktúraváltásnak köszönhetően mindkét iskolatípusban emelkedett az egyéb pedagógus képzésűek és a képesítetlenek száma (a gimnáziumoknál 45,5%-kal, szakközépiskoláknál 44,7%-kal), de legjelentősebben az általános iskolai tanári képzésűeké.

Nem kis feladat lesz tehát az oktatási törvény előírásainak megfelelő képesítettséget elérni, de fölbecsülni sem könnyű az idejét, mire ez bekövetkezik.

Elmaradt vezetőképzés

Az elmúlt tanévben iskolarendszerünkben tíz- és félezer intézmény működött (megoszlásukat lásd a IV. táblázatban), ugyanennyi vezető és mintegy 12 ezer vezető-helyettes dolgozik. Kisebb, nem lebecsülendő kezdeményezésektől eltekintve számukra szervezett felsőfokú vezetőképzés ez idáig nem volt. Évente csupán néhány tucat hallgató felvételével zajlott egyetemi szintű pedagógia szakos kiegészítő képzés.

Pályázati rendszerben új vezető a megbízást nyertek 30–40%-a. Az egyéb változásokkal együtt évente a vezetők 10%-a kicserélődik. Ha nem kellene pótolni a korábban vezetői megbízást kapott pedagógusok hiányos vezetői ismereteit, évente 2200–2300 képzéséről kellene gondoskodni. Ebben a tanévben néhány főiskolán



és egyetemen indult posztgraduális vezető- illetve menedzserképzés, többnyire egy-egy csoportban. Ez egy új képzési struktúra kialakulásáról ad hírt. Ugyanakkor még nem jött létre széleskörű, a szakmai, szervezési, jogi, pénzügyi, innovációs feladatokra felkészítő, átfogó rendszerű vezetőképzés.

IV. TÁBLA

A közoktatási intézmények száma intézménytípusonként, 1992/93-as tanév

Óvoda	4730
Általános iskola	3717
Általános iskolai diákotthon	80
Gimnázium	251
Szakközépiskola	428
Gimnázium és szakközépiskola	145
Szaktanácsképző	329
Szaktanácsképző kollégium	151
Szaktanácskollégium	315
Fogyatékosok szakiskolája	60
Összesen	10.536

Változások a 80-as évek második felében

A pedagógus-továbbképzés iránti igények a 80-as évek második felében erősödtek fel. Ebben döntő szerepet játszott az akkori új oktatási törvény és végrehajtási rendeletei, mely növelte a pedagógusok, nevelőtestületek szakmai mozgásterét, szabadságát, megnyitotta az utat a kísérleti iskolák, alternatív programok előtt, lehetővé tette egyedi és helyi tantervek, tankönyvek létrejöttét – ha ezek nem is váltak általánossá. Ez az időszak megindította a szakmai innovációs folyamatokat. Segítésük szerény, mégis motiváló erejű anyagi eszközöket biztosított. A változások feszítették a továbbképzési lehetőségeket.

Nem szerencsés, hogy e pozitív folyamattal ellentétesen épp ezekre az évekre esik a megyei pedagógiai intézetek adminisztratív és csakis pénzügyi megfontolású létszámcsökkentése. A tanácsrendszer megszüntetése után az anyagilag, szervezetileg és funkcionálisan meggyengített megyék által fenntartott pedagógiai intézetek további pénzügyi, funkcionális sorvasztása, a sokszor továbbképzési funkciókat is ellátó szaktanácsadói hálózat visszafejlesztése is bekövetkezett.

A megyéknél már nem volt pénz a továbbképzések finanszírozására, a helyi önkormányzatoknál, intézményeknél pedig többnyire nem képeztek erre keretet. (Egy hiánygazdálkodást folytató intézményhálózatnál nagy előrelátás és relatíve kedvezőbb helyzet kell ahhoz, hogy fenntartás, bérfejlesztés vagy felújítás helyett továbbképzésre fordítsanak megfelelő eszközöket.)

Ugyanakkor, a pedagógusok mind szélesebb körében ébredt fel a továbbképzési igény, amit éveken át jól segített és motivált az intenzív képzés (ugyancsak a nyolcvanas évek második felében kialakított és központosított finanszírozott) rendszere.

Ezzel ellentétes folyamat, hogy a felsőoktatási intézményeknél indított kiegészítő képzések mind nagyobb hányada vált önköltséges vagy nyereségérdekelt tanfolyammá.

Átrendeződések a továbbképzésben

Az önkormányzati, költségvetési törvények változásai a továbbképzéseket is érintették. Nem tették az önkormányzatok feladatává, hogy kisebb térségi módszertani feladatokat is ellássanak. Ezért kezdetben elsorvadtak a körzeti munkaközösségek, majd a normatív alapú intézményfinanszírozás egyik szomorú eredményeként a városi, iskolák közötti munkaközösségek is sok helyen áldozatul estek. A romló gazdasági körülmények közepette sok önkormányzat és iskola vállalta tovább a nem kötelező feladatokat.

A megyei pedagógiai intézetek egy része – ugyancsak költségvetési eszközeinek hiánya miatt – egyrészt csökkentette a továbbképzések számát, másrészt egyre nő az önköltséges vagy szerény nyereséget hozó tanfolyamok, továbbképzések száma. Szinte megszűntek a hosszabb és természetesen költségesebb vezetői alapképzések, továbbképzések; a hatékony, több hónapig tartó vagy intenzív, bentlakásos tanfolyamok, melyek a hetvenes évek második felében és a nyolcvanas években a vezetőképzések kialakult formái voltak országszerte. Sajnálatos tény, hogy a fővárosban több kerületi pedagógiai kabinetet, helyi szolgáltató irodát megszüntettek, ezek feladatai – legalábbis részben – ellátatlanok maradtak.

A legfontosabb változás, hogy az egyetemek, főiskolák, pedagógusképző intézmények egyre több továbbképzést szerveznek. A miniszteri rendelettel összhangban felsőfokú menedzseri képzés szervezésére is van lehetőség. Ebben a tanévben több felsőoktatási intézmény indított – együttműködve minisztériumi kutatóhelyekkel – posztgraduális, másoddiplomát adó képzést. Ezeket a *Művelődési és Közoktatási Minisztérium* illetve a *Fővárosi Önkormányzat* támogatja jelentős összeggel. E támogatások nélkül ezek a képzések is piaci körülmények között működnének, ami a képzés bevezetésének időszakában különösen, de később is fontos körülmény. Kiváltképpen akkor, ha az oktatáspolitikai is elfogadja, hogy az intézményvezetés épp úgy szakismereteket igényel, mint egy-egy tárgy hozzáértő, képesített tanítása.

A korábban állami támogatásból működő módszertani intézmények is szerveznek bevétel, önköltséges, és nyereségorientált tanfolyamokat. Az elmúlt években sorra alakultak azok a kisebb oktatásszervező, szakmai szolgáltatásokat nyújtó szervezetek, amelyek a pedagógus-továbbképzésben, a vezetőképzésben, tankönyvek kiadásában, oktatási, vezetői segédletek megjelentetésében próbáltak újat nyújtani. Megjelenésük több tényező eredménye.

Ebben szerepe volt: a magán, egyesületi, alapítványi oktatási intézmények kialakulásának; a korábban lehetőséget nem kapott szakmai elképzelések nyilvános megjelenítési törekvéseinek (napvilágot láttak alternatív tankönyvek, pedagógiai eljárások, egyes intézmények pedagógiai programjai, tananyagai); élénkült a vállalkozási kedv, melynek eredményeként kft-k, betéti társaságok és magáncégek alakultak;

valamint, hogy meghatározó cégek, szervezetek estek szét, szűntek meg; mint a *Calderoni*, az *Országos Oktatástechnikai Központ*, a megyei önkormányzati (tanácsi) továbbképzési intézetek, kerületi pedagógiai kabinetek; továbbá annak is, hogy a munkanélküliek átképzésének legfontosabb intézményei a vállalkezési és magán-szférából kerültek ki, ezek tevékenysége pedig összekapcsolódhatott egyéb oktatási feladatokkal is.

Az igények, a szükségletek életre hívtak egy, a korábbinál fürgébb, érzékenyebb, bár a szerveződés gyermekbetegségeit itt-ott mutató vállalkezési alapú szolgáltató szférát. Elég a szakmai lapokat végignézni, és látható, hogy erre a piacra a hazai vállalkezéseken kívül a nemzetközi, továbbképzéssel, szakmai szolgáltatással foglalkozó szervezetek is beléptek. A továbbképzések, szakmai szolgáltatások, a tankönyvkiadás és a taneszköz kereskedelem piaca tehát kibővült, folyamatosan terjeszkedik. Üdvös, hogy e szervezetek kapcsolatai erősödnek a tudományos kutatással, a felsőoktatással, az országos, regionális és helyi irányítással, a módszertani intézményekkel.

Mit hoznak az új törvények, rendelkezések?

A helyi önkormányzatok által fenntartott intézmények pedagógusai, tudjuk, közalkalmazottak; rájuk az 1992. évi XXXIII. törvény (a közalkalmazottakról) és a végrehajtására kiadott kormányrendelet előírásai vonatkoznak, s ezt a Munka Törvénykönyve, az 1992. évi XXII. törvény és a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény előírásaival összhangban kell alkalmazni.

A teljesség és az értelmezés igénye nélkül csak néhány, témánk szempontjából fontos előírást emelek ki. A vezetői állások betöltése nyilvános pályázathoz kötött, előnyben részesülnek a magasabb képesítéssel, speciális tanfolyami, szaktanfolyami végzettséggel, vezetői ismeretekkel rendelkezők. A közalkalmazott pedagógusokat osztályba és fizetési fokozatba kell sorolni. Ennek egyik fő kritériuma a végzettség, magasabb besorolás esetén a további szakirányú végzettség megszerzése. Ha az új szervezésű iskolában alapfokú képzés is folyik, előírás a kettős képesítési követelmény. Napköziben vagy kollégiumban a pedagógusi feladatot ellátónak tanítói, tanári vagy pedagógiai végzettséggel kell rendelkeznie. Óvónői szakközépiskolában végzeteket utoljára 1997-ben lehet alkalmazni, ha vállalják a felsőfokú óvodapedagógus képesítés megszerzését. Pedagógus-munkakörben felsőfokú végzettséget követel meg a törvény, ennek türelmi ideje öt év, ezen belül meg kell kezdeni a képesítéssel nem rendelkezőknek a felsőfokú tanulmányokat.

A továbbképzési és átképzési igényeket fokozza a visszakörzetesítés, a magán, egyesületi, alapítványi iskolák számának bővülése, az egyházi iskolák (újra)szervezése. Sok esetben az épület- vagy intézményátadás az eredeti tulajdonosnak az új önkormányzati iskola, óvoda létrehozásával is párosul. Ez a tendencia várhatóan a 90-es évek végéig folytatódik. Az elmúlt éveket jól szemlélteti az V. táblázat.

V. TÁBLA

Az intézmények számának változása 1989/90 és 1992/93 között

Óvodák	-18
Általános iskolák	190
Fogyatékosok általános iskolája	5
Gimnáziumok	106
Szakközépiskolák	191
Szakmunkásképzők, szakiskolák	267
Diákotthonok, kollégiumok	23
Dolgozók iskolái	-4

Az intézmények számának bővülésével a vezetői munkakörben foglalkoztatottak száma emelkedik, nagyobb a pedagógusok mobilitása. Ez szintén jelentős és szükségszerű átképzési, továbbképzési igénnyel jár. Ahogy az új oktatási törvény által szabadabban bevezethető iskolaszervezeti struktúraváltás is. Az átállás csak megfelelő személyi feltételekkel lehetséges. Ez újabb végzettségek megszerzését igényli, akár több tízezer pedagógust érintve.

Ki fizesse a révést?

Alapvető kérdés: ki viselje a képzés, továbbképzés költségeit? Ezen a területen is többszektörű finanszírozásra van szükség. Vezérelv lehet, hogy kinek az érdeke a magasabb vagy alaposabb speciális szaktudás.

Megítélésem szerint, a művelődési tárcának kellene vállalnia a legjelentősebb átképzési, továbbképzési, vezetőképzési programok kidolgoztatásának, bevezetésének költségeit, mert az ő tiszte a legfontosabb folyamatok szabályozása, befolyásolása. Ebbe a körbe és az ingyenes (jelentősen támogatott) képzések sorába tartozik például a középfokú végzettségű óvónők átképzése, nyelvtanárok átképzése, a vezetői, irányítói körök felkészítése, az új jogszabályok bevezetése.

A megerősödő megyéknek (esetleg a tankerületeknek) kellene nagyobb részt vállalniuk a regionális feladatok változása és a speciális tevékenységek miatt felmerülő költségekből.

A fenntartó és az oktatási intézmény biztosítsa a költségeket, ha azt a vezető, a pedagógus továbbképzéséhez az iskola céljai, pedagógiai programja kívánják meg.

Természetesen az az eset sem zárható ki, amikor a vezető maga érdekelt a munkakörének ellátásához szükséges ismeretek megszerzésében, bővítésében, pedagógiai-szakmai ismeretei megújításában, éppen ezért sok helyen alkalmazzák a megosztott teherviselést. Ennek a szép elvnek legnagyobb akadálya, hogy erre sem futja. Nagy és nehezen pótolható veszteség, hogy az anyagiak hiánya, a helyettesítés költségei miatt sokan kimaradnak a szervezett továbbképzésből.

Terjedőben lévő megoldás a többtényezős hozzájárulás: a költségek megoszlanak a központi forrás (közoktatás-fejlesztési és oktatáspolitikai eszközök; a *Pedagógus Szakma Megújítása Projekt*; nemzetközi pályázatok); a regionális, helyi, fenntartói

támogatások és a pedagógusokat foglalkoztató intézmények között. Az országos, helyi és iskolai alapítványok is törekednek a továbbképzés támogatására.

A színesedő továbbképzési, módszertani szolgáltatási piacon egyszerre van jelen az alapképzettséget nyújtó egyetemi, főiskolai képzés, a másoddiploma, a posztgraduális vezetőképzés, a hosszabb (5–12 hónapos) vezetőképzés, az oktatási vagy speciális menedzserképzés, a több héten át azonos munkanapokon szervezett vagy néhány napos intenzív tanfolyami képzés. Létjogosultsága van a speciális szakmapolitikai ismereteket nyújtó, gyakorlatorientált jogi, gazdasági, oktatásszervezési stb. tanfolyamoknak is.

Regionális, helyi és intézményi tervezés

A vázolt biztató fejlemények ellenére sem gondolhatjuk, hogy rendben volna a továbbképzések finanszírozása. Az intézmények, iskolafenntartók többségénél – ha egyáltalán – nagyon nehezen teremtik elő a pénzt. Megoldást itt is a több elemes tervezés és forrásbiztosítás hozhat. A következők:

- az intézményi költségvetésben a saját feladatok és a fejkvóta alapján továbbképzési pénzeszközök éves tervezése;
- a fenntartók továbbképzési forrásokat különítenek el helyi céltámogatásként, melyet pedagógusok, munkaközösségek és intézmények pályázhatnak meg;
- ahol a fenntartók intézménnyel rendelkeznek (pedagógiai intézet, kabinét, szolgáltatóiroda) ott a szóban forgó költségek a költségvetésbe beépíthetők; a megyei és tankerületi szervezetekben céltámogatások tervezése regionális feladatokra, melyeket pályázati módszerrel, a szolgáltatás megrendelésével teljesíthetnek.

Ez utóbbi megoldás (pályázat és feladatra szóló megrendelés) az országos irányítás számára is olyan eszközrendszer jelent, melyet az új oktatási törvénycsomag, a képesítési követelmények érthető szigorodása, a közalkalmazotti előírások belépése és az oktatási rendszer struktúraváltása egyaránt indokol.

A továbbképzésben eddig is nagy szerepet betöltő megyei pedagógiai intézetek munkájának megerősítése feladatfinanszírozásuk rendezése, az iskolafenntartókkal való kapcsolatuk nem csak elvi ajánlásokkal, hanem szakmai előírásokkal, sőt szakmai normatívákkal való rendezése is felmerülhet. Nem tekinthető a szolgáltatások túlszervezésének, ha minden kerület, nagyobb város megteremti saját szakmai szolgáltató rendszerét. Legszerencsésebb ezt intézménnyé szervezni. De a gyakorlat már felveti azt is, hogy az intézményfenntartás és -működtetés jelentős költségeivel szemben előnyben részesíthető egy-egy felkészült, szolgáltatást vállalkozásban nyújtó, esetleg bizonyos feladatokat nonprofit formában ellátó szervezet. Az új közoktatási törvény a fenntartói kötelezettségeket nem köti önkormányzati intézményhez, tehát várhatóan nem csak elvileg alakul ki a szakmai vállalkozói piac.

NOVÁK ISTVÁN

SZAKMAI SZERVEZŐDÉSEK, ÉRDEKÉRVÉNYESÍTÉS

A MAI MAGYAR PEDAGÓGUSSZAKMA MUNKAVÁLLALÓI és szakmai érdekvédelmében jelentkező ellentmondások és kihívások lényegében azonosak a magyar oktatásiügy általánosabb ellentmondásaival és kihívásaival. Vagyis, a hazai politikai rendszerváltozás és (nem csekély mértékben az államszocialista rendszerek összeomlása következtében) az elbizonytalanodó európai integrációs folyamatok közepette a szakmának egyszerre kell visszatárlnia a korábbi, erőszakosan megszakított hagyományaihoz, feldolgoznia az elmúlt négy évtized hazai tanulságait, integrálódnia a háború után sok szempontból egységesült fejlett világhoz, és választ adnia az integráció sok, ma a fejlett világban is megválaszolatlan új kétségeire. E majdhogynem reménytelen helyzetben – az elemző számára legalábbis úgy tűnik – a magyar pedagógusszakma nem csekély mértékű találékonysággal, kedvvel és megújulási készséggel igazodik el és alakul át. A következőkben a dolgozat e megelőlegzett tanulságát igyekszem meg részletesebben kifejteni és igazolni.

A hagyományokról

A magyar nevelői szakma érdekvérvényesítési törekvéseiben a modern tömegoktatási rendszer kialakulása (lényegében az 1868-as, Eötvös-féle reformtörvény) óta jelen vannak mindazok az elemek, amelyekkel általában a tanári szakmai érdekvérvényesítést leírják. A klasszikus érdekvérvényesítési stratégiák[†] (az anyagi helyzet és a munkafeltételek javításáért folytatott, szindikalista típusú érdekvérvényesítés; a szakértelem növeléséért, a képzési szint emeléséért, a szaktudomány intézményesítéséért folytatott harc; az önszerveződés, a szervezeti megerősítés; a szakmai ideológiák, a szakmai önkép kialakítása; beékelődés a hatalomba, politikai pozíciók megszerzése; a lakosság, a “fogyasztók” megnyerése vonzó szolgáltatások nyújtásával; politikai szövetségesek keresése) többé-kevésbé jelen vannak a magyar szakma történeti hagyányaiban.

E stratégiák felbukkanásában, kombinációjukban persze a magyar történeti és politikai fejlődésnek megfelelő sajátosságok a meghatározóak.[‡] Így pl. a szakmai

[†] Bemutatásukat lásd pl. M. Archer: *Social Origins of the Educational Systems* c. könyvében (London, Sage, 1979.).

[‡] Részletesebben írok erről *Tanári szakma és professzionalizálódás. Vázlat egy szakma politikatörténetéhez* c. kéziratomban (Bp., Országos Közoktatási Intézet, 1993.).

szerveződések kialakulásában minden bizonyos meghatározóbb szerepet játszott a központi oktatáspolitikai akarat és szándék, mint az inkább alulról szerveződő, a “piaci”, “használói” igények által jobban orientált oktatási rendszerekben (mint amilyen pl. az angol vagy a dán rendszer).

Aligha tarthatjuk véletlennek, hogy a szakmai szervezetek kialakítását (megyei általános tanítóegyesületek alakítását), a modern tanügy kiépítését nagyívű koncepcióban és számos gyakorlati lépésben megtervező *Eötvös József* törvényben írta elő. Az “erős tanítói rend” kialakításában – kezdetben legalábbis – inkább a külhoni tanügyi rendszereknek megfelelő színvonalú és jelentőségű szakma létrehozásán fáradozó reformerek törekvései játszották a fő szerepet, mint magának a szakmának az önszerveződése. Ez utóbbi felerősödését inkább későbbi fejleménynek kell látnunk.

Egy másik, meghatározó sajátosságnak tűnik – különösen az első világháborút követő időszakban – a szakmai érdekvédelmi tevékenység korporatív jellegének, a “lobbyszás” súlyának megerősödése a nyíltabb érdekvédelem formák rovására.[†] Feltűnő pl. a nyugati oktatási rendszerekben megszokott nagy tanári szakszervezetek hiánya, és a számos különböző tanári rétegszervezet, csoportosulás jelenléte.

A két világháború közti politikai rendszernek a korábbi hagyományokhoz képest zártabbá válása (amelynek tágabb politikai összefüggéseire – a háborúban vesztés Magyarország külpolitikai pozícióinak változásaira, a területvesztés és a gyors politikai rendszerkísérletek miatti nemzeti sokk belpolitikai következményeire – itt nincs mód kitérnünk) a tanári érdekvédelem stratégiák valamelyes mértékű beszűküléséhez is vezetett. A konfliktusos érdekvédelem háttérbe szorulása, az oktatási kormányzattal való együttműködés megerősödése, a szakmapolitikai, oktatáspolitikai, sőt nagypolitikai szerepek bizonyos mértékű összefonódása persze nem egyedülálló ebben az időszakban a tanári szakmák fejlődésében.

Minden korábbi hazai hagyománytól és az európai fejlődés fő vonalaitól is elszakadt a magyar tanári érdekvédelem a második világháború, és még inkább a kommunista hatalomátvétel nyomán. A politikai hatalom monopolizálásának gyors folyamatában felszámolták a pedagógusok szakmai szervezeteit.[‡] Ebben a folyamatban nem csekély szerepet játszott a kommunista tanárok szervezete, a szakma kizárólagos képviselőjeként színen maradó *Pedagógusok Szabad Szakszervezete*, amelynek a kezdeti időszakban is meglévő erős pártpolitikai alárendeltsége (egyértelmű kötöttsége a kommunista párthoz) mellett eleinte szindikalista típusú érdekvédelmi próbálkozásai is voltak, a kommunista hatalomátvétel (és megfelelő belső tisztogatások) nyomán sajátos, a szovjet bolsevik fordulattal bevezetett transzmissziós szerep megvalósításának feladata jutott. Ahogy *Lenin* ezt a szerepet megfogalmazta: „A párt munkájában közvetlenül a szakszervezetekre támaszkodik... a szakszervezetek óriási

[†] Lásd pl. Nagy Péter Tibor: *A magyar oktatás második államosítása* c. munkáját (Bp., Educatio, 1992.).

[‡] Ezt a folyamatot írja le Révész Sándor: *Gondoskodás a szabadságról* c. munkájában, amely talán egyszer megjelenik az Educationál.

többségének minden vezető intézménye...kommunistákból áll, és végrehajtja a párt minden utasítását. Az eredmény, mindent egybevéve, egy formailag nem kommunista, és aránylag széles körű, roppant hatalmas proletárapparátus, melynek révén a párt szorosan egybekapcsolódik az osztállyal és a tömeggel, s amelynek révén, a párt vezetésével megvalósul az osztály diktatúrája.”†

Hogy ez a tiszta képlet a gyakorlatban mennyire valósult meg, arról kevés tudomásunk van. A politikai rendszer kisebb változásai (először Sztálin halála után, majd az 1956-os forradalom leverése utáni konszolidáció nyomán, a hatvanas évektől kezdődően) mindenesetre valamelyest módosították a tanárok érdekérvényesítési lehetőségeit. A továbbra is pártpolitikai alárendeltségű szakszervezet érdekérvényesítési monopóliuma a hatvanas évek második felében valamelyest megbomlott, amikor létrejött (szintén pártellenőrzés alatt) a tanárok egyfajta szakmai érdekvédelmi szervezete, a *Magyar Pedagógiai Társaság*. Az érdekérvényesítési eszköztár is kibővült: az adott egypártrendszeri kereteken belül a Pedagógusok Szakszervezete megkísérelt befolyását gyakorolni a rövid- és középtávú tervek valamint a pedagógusok bér- és munkakörülményeit befolyásoló párt- és kormány-dokumentumok előkészületi munkálataiban. A Magyar Pedagógiai Társaság országos, megyei és szakosztályi tanácskozásain – az aktuális oktatáspolitikai feladatok közvetítése mellett – fórumot nyújtott valamiféle szakmai közvélemény kialakulásához is. A politikai olvadások rövidebb-hosszabb időszakában fel-felbukkant a lobbyszó (vagy az államszocialista időszak politológiai szakkifejezésével: az érdekkijárási) stratégia, különösen egy-egy pedagógiai kísérlet körül. Azonban a visszatérésre a polgári demokráciákban megszokott és elfogadott érdekérvényesítési formákhoz és módszerekhez csak az egypárti politikai rendszer felbomlása nyújtott lehetőséget.

Bomlás és átalakulás a politikai átmenet időszakában (1988–1990)

A bomlás több irányból is megindult. Valószínűleg nagy szerepe volt ebben a nagypolitikai eseményeknek, annak, hogy nyilvánvalóvá vált a párton belüli erők megosztottsága és a belső reformerők megerősödése. A Kádár-korszak végét látványosan demonstráló 1988-as májusi pártértekezletet megelőzően, a PSZ Központi Vezetőségének ülésén a SZOT reformer titkára *Szakszervezeti munkánk nyíltságának, nyilvánosságának helyzete, a fejlesztés feladatai* címen tartott előadást,‡ és ezután a *Pedagógusok Lapja* (a szakszervezet lapja) *Megújulás előtt a Pedagógus Szakszervezet* címszó alatt rendszeresen adott hírt az aktuális pártvonalnak megfelelő szakszervezeti reformlépésekről. Mindez aztán odavezetett, hogy a szakszervezet őszi kongresszusa új programot, új alapszabályt fogadott el, és több jelölt közül, látható versenyben új főtitkárt választott. A politikai forrongás időszakában változtak magának a szak-

† *Lenin a szakszervezetekről*. Bp., Táncsics Kiadó, 1969. 91–92. p.

‡ *Pedagógusok Lapja*, 1988/8.



szervezeti munkának a jogi keretei is, hiszen a következő év tavaszán a parlament elfogadta a sztrájkokról szóló törvényt.

De megindult a politikai szempontokból korábban egységesített szakmán belül a részérdekek szervezeti elkülönülése is. Még ez év őszén megalakult a *Felsőoktatási Dolgozók Szakszervezete*, majd később a *Humanitás Demokratikus Gyógypedagógiai Szakszervezet* is. A szervezeti változások szempontjából lényeges esemény volt a PSZ-szel nyílt rivalizációra (ugyanazon rétegek képviselőit) vállalkozó új szakszervezet, a *Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének* szintén ez év őszi megalakulása. A szervezeti változás önmagában hordozta a szervezeti viselkedés gazdagodását. A PDSz a munkavállalói érdekvédelmi harc területén olyan régi-új eszközök alkalmazására vállalkozott, mint a demonstráció szervezése vagy a sztrájkfenyegetés. Emellett nagy súlyt fordított a szakmai önkép fejlesztésére, helyet követelt a szakmának az oktatáspolitikai alakításában, önálló oktatáspolitikai programot dolgozott ki. Új viszonya a nyilvánossághoz (törekvés az események állandó dokumentálására, folyamatos kapcsolattartásra a tömegkommunikációval) valójában egy új (a politikai pluralizmus viszonyait idéző) politikai stílust hozott az időszak oktatáspolitikai történéseibe. Gyors és rendkívüli sikereket ért el kapcsolatainak építésében mind a hazai oktatáspolitikai szintéren, mind a nemzetközi szakszervezeti mozgalomban. Az AFT amerikai szakszervezet által szervezett tanfolyamon a PDSz funkcionáriusai modern szakszervezeti viselkedési technikákat és ismereteket szereztek. Az új szakszervezet szakmapolitikán túlmutató jelentőségét jelzi, hogy a mai oktatáspolitikai (sőt, nagypolitika) nem egy részvevője a PDSz korai mozgalmában “képződött ki” hivatásos politikussá.

A régi kereteket feszítették a mozgalmon belül, “alulról” indított kezdeményezések, köztük is az első, a szintén 1988 őszén elindított dombóvári aláírásgyűjtési akció, amelyben pedagógusok ezrei tiltakoztak az alacsony nettó óradíjak és az „oktatás helyzetének általános romlása”, közvetve pedig a szakszervezet nehézsége miatt. Az aláírásgyűjtéssel való nyomásgyakorlást aztán a PSZ is használta a következő évben a költségvetési terv tárgyalásakor a pedagógusbér-követelések megtámogatására (az akció jelentőségét mutatja, hogy a PSz delegációját maga a miniszterelnök fogadta).

A nagypolitikai szintéren a pártpolitikai szerveződések mellett meglehetősen korán megjelentek az érdekegyeztetés új formái is. 1989 elején létrejött (akkor még) *Országos Érdekegyeztetési Tanács* néven a munkáltatók, a munkavállalók és a kormány tripartit érdekegyeztető fóruma, amelynek szükségességét, az OÉT titkárának (az Állami Bér- és Munkügyi Hivatal osztályvezetőjének) tájékoztatása szerint, már jóval korábban felvetették.[†] Az év őszén az oktatásügyben is felvetődik a minisztérium és a szakszervezetek közti új érdekegyeztetési mechanizmus kialakításának szükségessége.

[†] Interjú Herczog Lászlóval. *Heti Világgazdaság*, 1989. február 11.

A munkavállalói érdekvédelem átalakulása mellett 1989 őszén létrejött egy kifejezetten a pedagógus szakmai érdekek védelmére vállalkozó szervezet, a *Magyar Pedagógus Kamara* is.

A felbomlás és átalakulás e páratlanul gyors folyamata végül is megteremtette a szakma polgári fejlődéshez való visszatérésének jó néhány elemét. Nyilvánvaló, hogy a gyorsaságot nagy mértékben elősegítette az, hogy a szakmapolitika sok régi és új szereplője megértette ennek a visszatérésnek a szükségességét, és ez bizonyos mértékű együttműködési készséget teremtett közöttük. A történéseknek egyfajta dinamikát adott az, hogy a hatalmon lévők és a hatalomba bekerülni vágyók számára egyaránt nyilvánvalóvá vált, hogy a politikai rendszerváltozás újfajta legitimitáció szükségességét is jelenti. A legitimitációért folyó harc találékonyságra, és az egymástól való tanulás képességének kifejlesztésére ösztönözte a feleket.

Az új politikai rendszer és a pedagógus-érdekvédelem kiépülése

A parlamenti, majd az önkormányzati választások új helyzetet teremtettek: részben megszilárdították az alakuló pluralista rendszert, részben viszont az új politikai szereplők és intézmények megjelenése új bizonytalanságokat is indukált. A politikai választások éve bizonyos egyensúlytalanságot eredményezett a formálódó demokratikus működésben. A pártpolitikától (elvileg) mentes érdekvédelmi tevékenység háttérbe szorulását látványosan demonstrálta a taxisblokád 1990 végén. Másrészt a választásokkal legitimitást nyert új központi és helyi politikai hatalom mellett felerősödött az érdekvédelmi szervezetek (köztük a pedagógus szakszervezetek) legitimitációs válsága, és folytatódott az érdekvédelmi szerveződések felbomlása és újjáalakulása a szakszervezeti kerekasztal-tárgyalások során. Az oktatáspolitikában az önkormányzatok mint új fenntartók megjelenése számtalan helyi problémát és ezzel a helyi érdekvédelem megjelenését indukálta. Míg a dombóvári, "alulról" jött kezdeményezés még az összpédagógusi érdekek újfajta megjelenítésének jele volt, az 1990 ősztől egyre szaporodó helyi konfliktusokról szóló híradások már egyedi, eseti problémákról (általában bérproblémákról ill. igazgatói kinevezések körüli konfliktusokról) ill. rendezésükről tudósítottak.

Az új formák és új szerveződések kialakulását alapvetően a demokratikus választások nyomán felgyorsuló törvénykezési folyamatok strukturálták. A Munka Törvénykönyve (MT) ill. a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény (Kjt) valamint a végrehajtásáról szóló kormányrendelet (Vhr) körüli viták a munkavállalói érdekvédelem és konzultációs formák kialakításában, az oktatási törvények körüli viták pedig emellett a szakmai érdekszervezetek ill. érdekegyeztetési formák kialakításában töltötték be fermentáló szerepet. E formák körüli bizonytalanságok, átfedések, csúszkálások persze még ma is jellemzőek. A különböző szervezetek és a tárgyalási formák viszonylag alacsony fokú differenciálódása, specializálódása részint a múlt örökségének tekinthető, a túlzott egységesítés felszámolásának nehézségeit jelzi. Másrészt viszont a differenciálódást az is nehezíti, hogy a legáltalánosabb, a rendszer

egészét érintő alaptörvények tárgyalása folyik, s maguk a kérdések is átfogóan érintik a szakma ill. esetenként az oktatási rendszer egészét. E formák és szervezetek leírása és elemzése igényelne némi történeti távlatot, a következőkben mégis megkísérlek valamelyes áttekintést adni róluk.[†]

Az alkalmazással és bérezéssel kapcsolatos munkaügyi kérdések tárgyalására létrehozott országos érdekegyeztető szerv (ÉT) mellett hamarosan kialakultak albizottságok, így a *Költségvetési Intézmények Érdekegyeztetési Bizottsága* (később Tanácsa: KIÉT), amelyben a költségvetési intézményekben dolgozó munkavállalók érdekképviselői szervei (szakszervezetek), a munkáltatók (önkormányzatok és kamarák) ill. a kormány képviselői vesznek részt. A szervezet munkájában, úgy tűnik, a tartalmi kérdések tárgyalása (elsősorban a Kjt előkészítése) mellett meghatározó jelentőségű magának a tárgyalási formának az alakítása. A szervezetnek ma sincs elfogadott ügyrendje, és az ügyrendi kérdések, érthető módon, jelentős részét teszik ki a munkának. Ez nyilván a forma újszerűségéből fakad, a felek elkerülhetetlen tapasztalatlanságából és minden bizonnyal különböző színvonalú és mértékű felkészültségéből is (amin nem csupán szigorúan vett szakmai felkészültséget, hanem a tárgyalási és megegyezési készséget is kell értenünk).

Nehézséget jelent a különböző oldalak eltérő mértékű szervezettsége is, ill. az egyes oldalakon belüli megosztottságok és viták. Elég arra utalnunk, hogy az önkormányzatok megszerveződése helyi szinteken is hosszú és konfliktusos folyamat, még kevésbé szilárdult meg az országos képviseletükhöz elengedhetetlen átfogó szövetségi struktúra. Az önkormányzati szövetségek megosztottsága természetesen következik az önkormányzatok politikai jellegéből, ám a politikai és településtípus vagy éppen regionális különbségek szerinti megosztottságok még kevésbé váltak áttekinthetővé, és így megjeleníthetővé is. Még inkább hiányzik az ágazati érdekek önkormányzati szintű megjelenítése országosan (pl. az oktatási bizottságok valamiféle szövetsége vagy szövetségei), és így az érdekképviselőhöz elengedhetetlen kétirányú információáramlás is meglehetősen esetleges. A megosztottság gyakran a kormány oldalán is jelentkezik: előfordul, hogy a különböző tárcák konfliktusai is felszínre kerülnek az érdekegyeztető tárgyalásokon.

A munkavállalói oldal megosztottsága általában jellemző a plurális politikai rendszerekben, ám ehhez – persze hosszú folyamatok során – kialakulnak az előzetes tárgyalások, egyeztetések formái. A pedagógus szakszervezetek ezen a területen valószínűleg nagyon sokat fejlődtek az utóbbi években. Az érdektárgyalásokat végigkísérik a legitimációs problémák is, amelyek a nemrégiben lezajlott közalkalmazotti tanácsai választások nyomán egy időre feltehetőleg rendeződnek.

[†] Dolgozatom következő része sajtóanyagok (elsősorban a *HVG*, a *Pedagógusok Lapja* valamint a *Ráció* c. szakszervezeti lapok); KIÉT, OÉF és KPT- emlékeztetők tanulmányozásán, valamint minisztériumi tisztségviselőkkel és szakszervezeti vezetőkkel készített interjúk elemzésén alapul.

A tárgyalások menetét nehezíti, hogy általában hiányoznak (vagy hiányosan, rendszertelenül működnek) az ágazati szintű tárgyalási formák, és sok ágazati jellegű probléma kerül az elvileg a költségvetési intézmények egészét érintő kérdések megtárgyalására hivatott tanács elé. Mindez esetenként arra ösztönzi az értelemszerűen legerősebb tárgyaló felet, a kormányt, hogy lebecsülje a tárgyalási forma jelentőségét (ne képviseltesse magát a megfelelő szinten, ne tartson ki a tárgyalások végezetéig). Az időtényező szerepét sem szabad lebecsülnünk a nehézségek között. A “törvénykezési hajzában” a tárgyalások elhúzódása (sokszor értelmetlennek tűnő ügyrendi viták miatt) a kormányt a megegyezések nélküli törvényjavaslatok betérjesztésére készíti. (Ez történt pl. a Vhr. esetében, de az ezévi költségvetési törvény esetében is.)

Valószínűleg elengedhetetlen, hogy nálunk is kialakuljanak azok a formák, amelyek a stabilabb demokráciák érdekegyeztetési tárgyalásai során a tárgyaló felek közti megmerevedés, parthelyzet feloldására szolgálnak. Ma még a felek kevéssé látják át (vagy kevéssé tudnak időt szakítani rá), hogy milyen nagy jelentőségű lenne munkájuk állandó elemzése, értékelése, visszajelzések gyűjtése, külső (indifferens) szakértők bevonásával. (Amihez, meglehet, a szakértők iránti általános bizalom hiánya is hozzájárul.) A konfliktusok feloldásában így általában a drasztikusabb megoldások kerülnek előtérbe (a tárgyalásokról való kivonulás, sztrájkfenyegetés alkalmazása a munkavállalói oldal részéről). Ezek a megoldások – minthogy nagyobb nyilvánosságot is kapnak – általában jótékony hatással vannak a tárgyalások további menetére (megfelelő szintű képviselőlet biztosítása, az adott tárgyalási téma előkészítése). A konfliktusok feloldására alkalmas formák és eszközök hiányosságai, az említett időtényezőből adódó problémák azzal a veszéllyel is járnak, hogy a felek szívesebben nyúlnak az informális nyomásgyakorlás eszközeihez (személyes megkeresések, tömegkommunikációs vagy nemzetközi kapcsolatok felhasználása stb.). Ezek az eszközök persze a világon mindenütt megszokottak, ám különösen veszélyessé válhatnak az olyan új demokráciák és kialakuló jogállamok esetében, mint amilyen az informális alkuktól túltengő késő-kádári rendszer örökségétől szabadulni vágyó magyar politikai rendszer.

Aligha becsülhető le viszont az a szakértelem, a tárgyalási készség és képességek mértéke, a nyilvános szereplésekben mutatott jártasság, amely e tárgyalások során a különböző feleknél (és bennük a pedagógusok munkavállalói érdekképviselőletében) kialakult, felhalmozódott. Nemigen vitatható, hogy a pedagógus szakszervezetek jó néhány személyisége az utóbbi években az oktatáspolitikai erőter meghatározó szereplőjévé vált. Érdemes azt is megemlítenünk, hogy az érdektárgyalási forma és magának a KIÉT-nek a léte, működése is egyre ismertebbé és elfogadottabbá válik a pedagógus társadalom és a közvélemény számára is.

Nehezebb problémát jelent az, hogy amikor a pedagógusok élet- és munkakörülményeinek alakításában az országos szintű szabályozás mellett egyre meghatározóbb szerepet játszanak a fenntartók (önkormányzatok, egyházak és alapítványok), hiányzik és kiépiletlen az önkormányzati szintű érdekképviselőlet, és különösen megadatlan az általában érdekvédelmi szerveződéssel sem rendelkező egyházi és ma-



gániskolai tanárok munkavállalói képvisellete. Bár elszórt információink vannak önkormányzati szintű érdekegyeztető tanácsok alakulásáról (amelyben a pedagógus szakszervezetek is képviselve vannak), működésükről ma még keveset tudunk. Úgy tűnik, a helyi konfliktusok esetében (pl. a fenntartói változások körüli munkajogi kérdésekben) a helyi rendezésre alkalmas formák és megoldási sémák alkalmazása helyett (azok nyilvánvaló hiányában) ma még meghatározóbb az országos nyilvánosság révén történő figyelemfelhívás és nyomásgyakorlás eszközeinek igénybe vétele. Ezek persze országosan érvényes és alkalmazható "tanulási esetek", ám nyilvánvalóan szükség lenne megfelelő jogi és szervezeti eszközök kimunkálására, információs csatornák kialakítására és működtetésére.

A közalkalmazotti törvény az intézményi szintű érdekek egyeztetésére, az össz-munkavállalói érdekek megjelenítésére alkalmas új formaként vezette be a főként német minta alapján kialakított közalkalmazotti tanácsot. A jövő mutatja meg, hogy ezek a testületek valóban alkalmassá válnak-e intézményi konfliktusok rendezésére, és egyben arra is, hogy a pedagógusok széles tömegeinek saját érdekeik képviselésére, ellenkező érdekek mérlegelésére és kompromisszum keresésére való hajlamát, azaz demokratikus politikai eszközök mindennapi használatára való képességét kifejlesszék. Ez persze nem annyira a pedagógusok személyes képességeitől és készségeitől függ, mint inkább a tágabb (oktatás)politikai környezet meghatározottságaitól. Vagyis attól, hogy megfelelő döntési jogok kerülnek-e ténylegesen intézményi szintre, ami nem elhanyagolható feltétele e jogok demokratikus gyakorlásának.

A szakmai és munkavállalói érdekvérvényesítés differenciáltabbá és szakszerűbbé válásában fontos szerepet játszott az oktatási törvénykezés folyamata is. Az új oktatási kabinet nem sokkal megalakulása után beindította az új oktatási törvénycsomag előkészületi munkáit. A következőkben a közoktatási törvény körüli, témánk szempontjából jelentős néhány történetet kíséreltem meg áttekinteni. Kezdetben az előkészítés a korábbi időszakoktól nem teljesen eltérő módon, szakértői bizottságban folyt. A szakértők nem képviseltek semmiféle politikai vagy szakmai érdekcsoportot, ily módon inkább a korábbi időszak "érdekbeszámítós" politikáját folytatták. Attól eltérően viszont, a bizottsági munka nagy nyilvánosság előtt folyt, minden fontosabb munkafázist dokumentáltak. A munkaanyagok szakmai vitája (országos és helyi fórumokon, a bizottsághoz eljuttatott írásbeli vélemények gyűjtése) felerősítette a szakmai csoportok szerveződésének folyamatát. Különösen nyilvánvalóvá vált ez olyan pedagógusrétegek esetében (pl. óvónők, gyógypedagógusok), akik érdekeik sérelmét olvasták ki a tervezetből, és beleszólást követeltek a törvénykezési előkészületi munkákba.

Eközben, a bizottsági törvényelőkészítő munka iránti elégedetlenségtől bizonyára nem függetlenül, megindultak a próbálkozások az ágazati érdekegyeztetés új formáival. Felelevenedtek a még a politikai átmenet (a szabad választások előtti kormányzat) idején a Pedagógusok Szakszervezete által szorgalmazott javaslatok, és 1991 tavaszán létrejött egy háromoldalú ágazati tárgyalási forma, *Országos Érdekegyeztető Fórum* (OÉF) néven (szakszervezeti, munkáltatói-önkormányzati és kormányzati

részvétellel). Az OÉF (amelynek külön felsőoktatási ill. közoktatási tanácsa alakult) ügyrendben megfogalmazott feladata „a döntéselőkészítés és egyeztetés a felsőoktatás és a közoktatás szakmai irányításával, finanszírozásával és az ott dolgozók munkaviszonyával és életkörülményeivel összefüggő kérdésekben.” Az OÉF célja, a dokumentum szerint: „a kölcsönös tájékoztatás a konfliktusok kezelésére, azok elmergesedésének megelőzésére.”

Az OÉF működésében jelentkeztek ugyanazok a “gyermekbetegségek”, mint amelyenkről a KIÉT működésével kapcsolatban már szó volt (az egyes felek szervezetlenségei, megosztottságuk, az ügyrendi kérdések szükségszerű túlsúlya, felkészületlenségi problémák stb.). Emellett számos egyéb konfliktus is felszínre került. Bár az OÉF, feladatának megfelelően, számos, a napi működésben felmerülő problémát tárgyalt (tankönyv-és jegyzetkiadás, aktuális miniszteri rendelettervezetek véleményezése, a készülő Kjt-vel kapcsolatos ágazati problémák stb.), a legnagyobb figyelem – érthető módon – az oktatási törvény-tervezetek körüli minisztériumi munkálatokat kísérte.

Az oktatási törvénykezési folyamat egy alapvető ellentmondása azonban, amely mindvégig látens maradt, és valójában máig (a törvények parlamenti elfogadása ellenére) megnehezíti a törvények értelmezését, átsugárzott az OÉF-en belüli tárgyalásokra. Nevezetesen az, hogy végig nem vált nyilvánvalóvá, hogy milyen oktatáspolitikai koncepció, milyen politikai alapelvek és értékek állnak a törvénytervezetek mögött. Minthogy nem zajlott le igazán a törvénykonceptiók politikai vitája, az OÉF vitái – az emlékeztetők, a róla kiadott nyilatkozatok tanulsága szerint is – mindvégig szükségszerűen csúszkáltak a politikai, koncepcionális jellegű kérdések és a szakmai vagy technikai jellegű problémák között, és a fórum résztvevői maguk is ingadoztak pártpolitikai és sajátos kormányzati vagy érdekvédelmi szerepeik között. Amelyek persze, általában nem választhatók el tisztán egymástól, még kevésbé várható ez el a demokratikus politizálásban semmiféle gyakorlattal nem rendelkező (nem rendelkezhető) új oktatáspolitikai szereplőktől. (A külső elemző helyzete itt kényelmesebb, amikor a tárgyaló feleknél hiányolja az önreflexióra való képességet és készséget.)

Minthogy a kormányzat, láthatólag, nem kívánt oktatáspolitikai koncepcionális vitát folytatni az erre valóban nem a legalkalmasabb fórumon (egy ágazati érdekegyeztető tanácsban), az erre valóban nem a legalkalmasabb szereplőkkel (az önkormányzati és a pedagógus munkavállalói érdekek képviselőivel), és minthogy a másik két oldal láthatólag nem akarta elfogadni azt a (valóban elfogadhatatlan) feltevést, miszerint a törvénytervezetek politikai implikációi megkérdőjelezhetetlenek, és kifejtésükre nincs is szükség, maga a tárgyalási forma is kudarcot szenvedett. Az önkormányzati és a szakszervezeti felek látványosan kivonultak a fórumról, aminek tevékenysége aztán több hónapig (az ügyrenddel ellentétes módon) szünetelt, és csak rövid időre támadt fel újra. Az azóta elfogadott közoktatási törvény nem rendelkezik ilyen ágazati szintű érdekegyeztető formáról, jóllehet a pedagógusok bérezésének olyan típusú központi szabályozása, mint amilyen a közalkalmazotti tör-

vénnyel létrejött, valószínűleg értelmessé tenné egy ilyesféle (persze letisztult) intézmény létezését (a KIÉT mellett is).

A közoktatási törvény ehelyett a miniszter „közoktatáspolitikai döntéselőkészítő, véleményező és javaslattevő” testületeként *Közoktatáspolitikai Tanács* felállítását írta elő országos pedagógus szakmai szervezetek, pedagógus szakszervezetek, országos szülői szervezetek, diákszervezetek, önkormányzatok érdekképviseleti szervezetei, nem önkormányzati iskolafenntartók és az érdekelt minisztériumok részvételével. Ez a tanács valójában erre az időre már fel is állt, többszöri sikertelen nekifutás után. A minisztérium már az OÉF első működési zavarai idején kísérletet tett arra, hogy a fórumot kibővítsé valamiféle szakmai tanácskozó szervezetté, és hogy ebbe az érdekeltek széles körét (szakmai szerveződések, szülői és diákszervezetek, nem önkormányzati fenntartók) bevonja. Ez a „bevonás” az érdekek differenciálódásának e korai stádiumában persze óhatatlanul „konstruálás”-t is jelent, hiszen látenszen meglévő érdekeket kell valamilyen módon felszínre segíteni. A szakma ilyesféle „felülről” építése persze nem idegen a történeti hagyományoktól. De nem ismeretlen ilyesfajta „érdekképzési” stratégia a modern oktatási rendszerek későbbi történetében sem. Tipikusan ilyennek tekinthető a különben inkább egyéni érdekvédelemhez szokott szülők érdekcsoportjainak megszervezése, támogatása a nyugat-európai oktatási rendszerekben, az állami beavatkozási politikában csalódott, a „használói” értékek megerősödésében bízó új oktatáspolitikai törekvések esetében.

Az oktatási törvénykezés politikai folyamataiban azonban e csoportok „konstruálása” is átpolitizálódott. Az OÉF szakszervezeti és önkormányzati oldalának résztvevői részben azért tiltakoztak a fórum kibővítése ellen, mert ilyen népes csoportosulás működése esetén a hatékonyságot látták veszélyeztetve, részben pedig úgy érezték, a minisztérium „politikai erősítést” keres a maga számára. Akárhogy is, a kormányzat szakmai szerveződést támogató-elősegítő viselkedése minden bizonnyal újabbak létrejöttéhez és megerősödéséhez is vezetett. Minisztériumi vélemények szerint a különböző, oktatással kapcsolatos civil szervezetek száma 100–150 között mozog.

E szervezetek közül talán érdemes még néhány szót szólni azokról a szakmai szerveződésekről is, amelyek egy-egy szaktárgy tanításához kötődnek. Számuk gyarapodása jelzi egy szakma közéletének örvendetes pluralizálódását és gazdagodását, hiszen a különböző szakmacsoportok önszerveződése és saját szaktudományosságuk megerősítése nélkül aligha képzelhető el egy modern oktatási rendszer. Az ilyen típusú szerveződéseknek egyébként nagy hagyományai is vannak a magyar tanári szakma történetében. Hasonlóan jelentős szerepet játszhatnak a szakma önszerveződésében a különböző helyi vagy regionális szakmai körök, amelyek létrejöttéről szintén gyakran hallhatunk. Valószínű, hogy az elkövetkező években működésük jogi-financiális feltételeinek rendezésére is nagyobb figyelem irányul majd.

Az érdekvédelmi tevékenység néhány jellegzetessége és dilemmája

Bizonyára korai lenne még, hogy a pedagógusok szakmai és munkavállalói érdekvédelmi tevékenységének utóbbi néhány évben bekövetkezett változásával kapcsolatban nagy tanulságok levonására törekedjünk. Néhány általánosabb gondolat megfogalmazása mégsem kerülhető meg. Az egyik a bevezetőben megemlégetett tanulság megismétlése és kibővítése lehetne, miszerint a mai magyar pedagógus érdekvédelemben zajló események lényegükben aligha különböznek attól, ami a világ más demokratikus politikai rendszereinek oktatásügyében zajlik. Sőt, talán a politikai zártság felbomlása után, a szakma általában nyitottabb mindenféle új kezdeményezés, forma és szakmai szerep kipróbálása iránt, mint az stabilabb rendszerekben megszokott.

A sokféleség egyik oka lehet, hogy a szakma – és általában az oktatási rendszer – újjáépítésében ma többféle modell vonzása is működik és van jelen egyszerre. Részben valamiféle folyamatosság mutatkozik a nyolcvanas évek elejétől-közepétől nálunk is – igaz, meglehetősen ellentmondásosan – megindult reformfolyamatokkal, amelyek az állami dereguláció és a szakmai, intézményi szintű autonómia megerősödésének valamint a “használói”, a szülői kontroll kiépülésének elképzeléseire épültek. A politikai rendszerváltás nyomán az iskolák és a pedagógusok életében a legjelentősebb változást az újfajta (az iskolák meghatározó részében az önkormányzati) fenntartói kontroll kiépülése és megerősödése jelentette. A közalkalmazotti törvénnyel viszont a szakma állami kötöttsége erősödött fel. Az egyes elemek (amelyek természetesen minden modern tanári szakma meghatározottságaiban jelen vannak) életképessége ma még kevéssé látható, az elkövetkező évek meghatározottságai mutatják majd meg, hogy milyen kombinációban valósulnak meg, melyek erősödnek fel, válnak dominánssá. A szakmai viselkedés részben ennek függvényében kristályosodik ki, részben persze a szakma maga is alakítója ezeknek a történeteknek.

Mindez, más nézőpontból úgy is megfogalmazható, hogy az új szakmai szerveződések ma még meglehetősen képlékenyek, a stabilitás hiánya gyengeséget is jelent. Ezt bizonyítja sok kezdeményezés nyomtalan eltűnése, felbomlása. A gyengeség jele a “felülről” építettség és a szervezetek működésének igen gyakori átpolitizáltsága is. Mindezt persze szükségszerűnek, elkerülhetetlennek kell látnunk az elmúlt évtizedek szakmapolitikai előzményei után, ám veszélyeit sem szabad lebecsülnünk. Csak remélhető, hogy a kicsinyes és szűkös politizálás tartósan nyugodt külső és belső fejlődési feltételek mellett háttérbe szorul.

A szakma legutóbbi néhány évének történetében nagyfokú tanulási képességről és készségről tett tanúbizonyságot. Ennek egyik hajtóereje minden bizonnyal a különböző példák iránti nyitottság volt: a hazai előzmények és a különböző külföldi modellek tanulságainak megismerésére irányuló figyelem. Ennek a nyitottságnak a fennmaradása nyilvánvalóan függ az európai integrációs folyamatok alakulásától, és attól is, hogy a magyar oktatáspolitikai alakítói mennyire képesek e folyamatokban tevékeny, koncepciózus és invenciózus szerepet játszani.



Végül szólnunk kell a szakmai érdekszervezetek működésének még egy fontos összefüggéséről. Ma a világon mindenütt sok vita folyik a tanári érdekszervezetek működésével kapcsolatban. Sokan megkérdőjelezzik az ötvenes-hatvanas évek jóléti társadalmában betöltött szerepüket, rámutatnak az óriási nemzeti (és nemzetközi) szakszervezeti bürokrácia nehézségére és hatékonyságához képest túlzott költségességére. Sokan felvetik ma azt a gondolatot is, hogy az ipari modell szerint szerveződött tanár szakszervezetek munkája megfelelően képes-e megjeleníteni a tanári szakma sajátos érdekeit. Egyes érvek szerint, a kollektív béralku rendszere, amely persze biztosítja a tanári munkához szükséges stabilitást, a munkafeltételek szabályozottságát és a fizetések emelésének lehetőségét, megerősíti a munkáltatóktól való függést is, és korlátozza a rugalmas egyéni alkalmazkodás lehetőségét a munkafeltételekhez. A kollektív béralku rendszere a munkafolyamatok standardizálhatóságán és a munkavégzés kívülről-felülről történő ellenőrzésén alapul, és így ellentmondásba kerülhet a tanári munka alkotó jellegével. Az ipari szervezeti modell alapvetően a fegyelemre és az engedelmességre épül, míg – érvelnek sokan – az iskolai munkában az eredményesség csak a tanárok elkötelezett és autonóm akcióitól várható. Ma a világon mindenütt előtérbe kerül a professzionalizmuson alapuló tanári érdekvédelem gondolata, amelyben a hangsúly az irányítók és a tanárok közös döntéshozatali felelősségén alapuló megegyezések rendszerére helyeződik.

Másrészt az a tanulás is leszűrhető a jóléti államok utóbbi évtizedekben lejátszódtott oktatásügyi változásaiból, hogy a szakmai és munkavállalói érdekszervezetek jelentős szerepet tölthetnek be a saját szakmai feltételeik megteremtésében, és ezen keresztül az oktatási rendszer sokszínűbbé, gazdagabbá, hatékonyabbá válásában. A tanári szakmai szervezetek sokfélesége, szakmaépítő tevékenysége (szakmai szolgáltatások szervezése, rendelése, szakmai viták szervezése, részvétel a szakmai feltételek meghatározásában, tantervek, tananyagok, segédeszközök készítésében stb.) nélkülözhetetlen része a modern oktatási rendszerek fejlődésének. Csak remélhetjük, hogy ezek a tanulságok is beépülnek valamilyen formában a magyar oktatásügy és a tanári szakma fejlődésébe.

NAGY MÁRIA

MUNKAHELYI KARRIER

A DIPLOMÁSOK KÖRÉBEN KIEMELKEDŐEN NAGY ARÁNY, a létszám gyors növekedési üteme, továbbá a társadalomban betöltött fundamentális szerep és az úgyszólván minden állampolgár által ismert és megítélt tevékenység együttesen teszi a pedagógusokat a társadalomvizsgálatok, a publicisztika és a hétköznapi kommunikáció tárgyává. Az elemzések elsősorban a pedagógusok társadalmi helyzetével és munkájuk hatékonyságával foglalkoznak. Kevesebbet tudunk a pályafükről, arról a folyamatról, amely a pályaválasztással kezdődik, a felsőfokú tanulmányokkal és a munkába állással, a munkahelyek közötti mozgással folytatódik, majd a pályán maradással vagy pályaelhagyással végződik.

E dolgozat arra a kérdésre keresi a választ, hogyan jellemezhető a szóban forgó foglalkozási csoport – néhány kiemelt mozzanatában megragadott – munkahelyi karrierje, és hogy az mennyiben eltérő a középfokú oktatás különböző iskolatípusaiban tanító pedagógusok esetében.

A vizsgálatról

A közoktatási kutatások főirány keretében és támogatásával vizsgáltuk a középfokú oktatásban tevékenykedő pedagógusok társadalmi helyét, szerepét. A kutatás fő adatbázisát egy 1988-ban, közel kétezer fős reprezentatív mintán végzett adatfelvétel képezte. A nagyjából zárt, kisebb részt nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőív alapján másfél-két órás interjúk készültek. Az adatfelvétel abban az időszakban (néhány hétben) történt, amely megelőzte az évtized végén bekövetkező politikai-társadalmi átalakulás kezdetét.[†] A munka során arra törekedtünk, hogy az eredmények a legfontosabb pontokon összehasonlíthatóak legyenek az 1970-es évek elején végzett átfogó pedagógusvizsgálatok eredményeivel.[‡]

[†] A vizsgálat módszereit részletesen ismerteti Hrubos Ildikó: *Helyzetkép a középfokú oktatás pedagógusairól*. Budapest, 1991. Kézirat. A kutatásszervező Bárdossy György volt, az adatfeldolgozás számítástechnikai munkáját Vidor Péter irányította.

[‡] Ferge Zsuzsa–Gazsó Ferenc–Háber Judit–Tánczos Gábor–Várhegyi György: *A pedagógusok helyzete és munkája*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutató Intézetének Kiadványai, 1972.; és Ferge Zsuzsa–Gábor László–Kravjanszki Róbert–Szalai Júlia–Tánczos Gábor–Várhegyi György: *Pedagógusok és tanulók a szakmunkásképzésben*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutató Intézetének Kiadványai, 1976.



Társadalmi jellemzők

A vizsgált foglalkozási csoport a pedagógustársadalomnak mintegy 1/4-ét képviseli (az adatfelvétel időpontjában a 122 ezer főssé létszámból mintegy 31 ezer főt). Külön vizsgálatukat indokolja, hogy más funkciót töltenek be a közoktatás rendszerében, mint az általános iskolai tanárok ill. tanítók; továbbá az a tény, hogy a legtöbb társadalmi jellemző tekintetében határozottan eltérő összetételt, viselkedést mutatnak. Ugyanakkor maga a középfokú oktatásban dolgozó pedagóguscsoport is rendkívül összetett, jellegzetes különbségek mutathatók ki elsősorban az egyes iskolatípusokban tevékenykedők között, amelyek elég egyértelmű kapcsolatba hozhatók az iskolatípussal az oktatási rendszerben betöltött szerepével, a tanulók társadalmi összetételével.[†]

Vizsgálatunk során a gimnázium-szakközépiskola-szaktanárképző iskola felosztást alkalmaztuk értelemszerű elsődleges elemzési szempontként.[‡] Az utóbbi iskolatípus esetében külön kategóriaként kezeltük a tanárokat és a szakoktatókat. A szakoktatók bevonása egy pedagógusvizsgálatba viszonylag ritka, a tanárokéthoz képest eltérő iskolai szerepük miatt. Mivel célunk az volt, hogy megismerjük azt a szakmai csoportot, amelynek tagjai hatással vannak a 14–18 éves korosztály iskolai nevelésére, ebbe a körbe beletartozónak tekintettük a szakoktatókat is. Eljárásunkat az is indokolta, hogy a szakoktatók köre folyamatosan differenciálódik, egyre többen rendelkeznek már felsőfokú végzettséggel, pedagógiai képzettséggel. Tehát ahol kérdéseink velük kapcsolatban értelmezhetőek, ott elemzésünk rájuk is kiterjed.*

A második lépés a szakképzést folytató intézmények (tehát a szakközépiskolák és a szaktanárképző iskolák) tanárai közül a közismereti tárgyakat ill. a szakelméleti tárgyakat oktatók szerinti bontás volt, mivel feltételeztük, hogy közöttük ugyancsak lényeges különbségeket fogunk tapasztalni.

Eredményeink igazolták feltételezésünket. A főbb mutatók tekintetében egyértelmű hierarchia tapasztalható a pedagógusok egyes típusai között. A gimnáziumi tanár-szakközépiskolai tanár-szaktanárképző iskolai tanár-szaktanárképző iskolai szakoktató sorrend egyben a társadalmilag előnyösnek tartott vonások csökkenését mutató sorrend is. Ez megnyilvánul a származás, családi háttér, a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása esetében. Ugyanez a sorrend alakul ki, ha a tanárok képzettségének fő mutatóit vizsgáljuk (a felsőfokú végzettség meglétét, annak szintjét – főiskolai ill. egyetemi –, a pedagógiai képzés meglétét és a felsőfokú tanul-

† Erre utalnak többek között a 2. jegyzetben idézett korábbi pedagógusvizsgálatok eredményei és az éves statisztikai tájékoztatók adatai.

‡ A szakiskolák tanárait – viszonylag kis létszámuk miatt – nem kezeltük külön kategóriaként, hanem a szaktanárképző iskolák tanáiraival együtt. Ezt a megoldást indokolja, hogy bár tevékenységüknek nyilvánvalóan vannak fontos eltérő vonásai, az iskolarendszerben betöltött szerepük lényegében hasonló.

* A szakközépiskolákban is működnek szakoktatók. Az ő szerepük azonban nem tér el lényegesen a tanárokéthoz, a legtöbb esetben van felsőfokú végzettségük és pedagógiai képzettségük, és általában tanítanak szakelméleti tárgyakat is. Ezért a szakelméleti tanár kategóriában szerepelnek.

mányok tagozatát – nappali ill. munka melletti). A demográfiai jellemzők eltérései is hasonló rendben alakulnak, így a nők aránya a gimnáziumi tanárok esetében a legmagasabb és a szakoktatóknál a legalacsonyabb, a gimnáziumi tanárok a “legfiatalabbak”, a szakoktatók a “legidősebbek”. A szakképzést folytató iskolatípusoknál minden mutató tekintetében megjelent az egyértelmű különbség a közismereti és a szakelméleti tárgyakat tanítók között. Előbbiek társadalmi összetétele a gimnáziumi tanárokéhoz hasonló, tehát a két iskolatípus gimnáziumtól való eltérését alapvetően a szakelméleti tanárok jellegzetesen más összetétele okozza.

A mintegy 15 évvel korábbi pedagógusvizsgálatok eredményeivel összehasonlítva a helyzetet megállapítható, hogy a származás tekintetében a magasabb társadalmi státus irányában történt elmozdulás, a képzettségi szint javult, folytatódott a nők beáramlása, és valamelyest “öregedett” a szakma. Ezek a változások az iskolatípusok szerinti különbségek kiegyenlítődése irányába hatottak (tehát főleg ott javult a helyzet, ahol korábban nagyobb volt a viszonylagos lemaradás).[†]

Pályatervek, elképzelések és megvalósulásuk

Induljunk ki annak vizsgálatából, hogyan alakultak a pályára vonatkozó tervek és azokat mennyiben sikerült megvalósítani.

Pedagógusainknak feltettük azt a kérdést, hogy milyen típusú munkahelyet képzeltek el maguknak felsőfokú tanulmányaik megkezdésekor, majd a végzéskor. Ha a két adatsor mellé tesszük a tényleges első munkahely típusát, akkor kirajzolódnak a vágyak és a tények, valamint azok eltérései. Ezt a kérdést a szakoktatókra vonatkozóan nem vizsgáltuk, mivel csak kevesebb mint 50%-uk járt egyetemre, főiskolára, az összehasonlítás így nem lenne releváns (a gimnáziumi tanárok között elenyésző azok száma és aránya, akiknek nincs diplomájuk, a szakközépiskolai és szakmunkásképző iskolai tanárok esetében pedig csak 3–6%). A megkérdezettek köre annyiival is szűkebb a teljes mintánál, amennyiben a nappali tagozaton végzett felsőfokú tanulmányokra vonatkozóan tettük fel a kérdést, miközben nem minden diplomás járt nappali tagozatra. Ezt a korlátozást azért tettük, mert nappali tagozatra döntően 18–23 éves korban járnak az emberek, így az életkor és élethelyzet szempontjából hasonló személyek terveinek összehasonlítását jelenti. Adataink tehát a tanárok azon több mint 3/4-ére vonatkoznak, akik “királyi úton” végezték tanulmányaikat (a többiek nyilvánvalóan más döntési helyzetben voltak, ezért nem hasonlíthatók össze egyértelműen velük) (lásd I. tábla).

A gimnáziumi tanárok közel 2/3-a már az egyetem-főiskola elkezdésekor úgy gondolta, hogy gimnáziumban szeretne tanítani, és ez a vágy a tanulmányok során egyre terjedt körükben. Ehhez képest jóval kevesebben, alig 60%-nyian kezdhették munkájukat ténylegesen ebben az intézménytípusban. A többiek más elképzelések

[†] A részletes adatokat ld. Hrubos Ildikó i.m.

és más kezdés után kerültek a gimnáziumi katedrára. Így minden 8-ik mai gimnáziumi tanár általános iskolai tanárnak készült, és minden 5-ik akként is kezdte pályafutását. Viszonylag sokan (9% körül) ambicionálták a kutatást és a felsőoktatást, de ez a terv csak keveseknek sikerült. Szakközépiskolába és szakmunkásképző iskolába úgyszólván senki sem készült, de végül is volt, aki mégis ott kezdte. Viszonylag sok (minden 6.) nem gondolt tanári vagy kutatói pályára, amikor elkezdte az egyetemet ill. főiskolát, de ők nagyrészt éppen tanulmányaik alatt változtatták meg terveiket, majd tanárok is lettek.

I. TÁBLA

*Elképzelések a munkahelyről a főiskola-egyetem kezdésekor és elvégzésekor, valamint a tényleges első munkahely**

Elképzelt, ill. első munkahely	A jelenlegi munkahely								
	Gimnázium			Szakközépiskola			Szakmunkásképző iskola		
	a főiskola-egyetem		tényleges első	a főiskola-egyetem		tényleges első	a főiskola-egyetem		tényleges első
	kezdésekor	végzésekor		kezdésekor	végzésekor		kezdésekor	végzésekor	
Kutatás, felsőoktatás	8,8	9,0	1,8	7,3	8,8	2,9	4,8	7,1	1,2
Általános iskola	12,1	11,7	20,2	9,8	7,9	15,4	27,4	24,3	25,8
Gimnázium	61,3	2,6	59,8	39,5	42,3	14,4	25,8	23,5	5,2
Szakközépiskola	1,0	1,4	6,5	13,6	22,4	38,9	7,9	13,3	7,9
Szakmunkásképző iskola	–	–	2,3	0,6	1,0	5,8	3,6	9,8	35,7
Egyéb	7,4	4,7	9,4	19,0	16,1	22,6	21,4	19,7	24,2
Nem volt konkrét elképzelése	9,4	0,6	–	10,2	1,5	–	9,1	7,3	–
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	511	511	511	479	479	479	252	252	252

* Csak a nappali tagozaton szerzett főiskolai-egyetemi diplomával rendelkezők

A ma szakközépiskolában tanítóknak viszonylag kis része (14%-a) készült ebbe az iskolatípusba tanulmányai megkezdésekor, és bár a végzésig többen csatlakoztak ehhez a körhöz, a kívánságokhoz képest jóval többen (40%) kezdték itt munkájukat. A legtöbben közöttük is gimnáziumi tanárnak készültek, tanulmányaik tovább erősítették ezt a szándékukat, végül csak kevesüknek sikerült megvalósítani (később pedig értelemszerűen mind szakközépiskolai tanárok lettek). Nem ritka az általános iskola, mint terv, és ennél is gyakoribb, mint tényleges első munkahely. A gimnáziumi tanárokéhoz hasonló volt a kutatói, felsőoktatási pálya vonzása, és a megvalósulás igen kis mértéke is.

A szakmunkásképző iskolák tanárainak tervei az előbbiekhöz képest szerényebbek voltak. Sokkal többen készültek általános iskolai tanárnak, és valóban akként is kezdték pályájukat, ugyanakkor jóval kevesebben gondoltak a gimnáziumra, mint

munkahelyre, és ez a kívánsága csak igen kis részüknek teljesült. Szakmunkásképző iskolai tanár mindössze 1/10-ük kívánt lenni még a tanulmányok befejezésekor is, mégis több, mint 1/3-uk oda került. Viszonylag kevesen készültek szakközépiskolai tanárnak, és bár a tanulmányok alatt nőtt az ilyen terveket megfogalmazók aránya, csak kevesebbnek sikerült azt megvalósítania (annyinak, amennyien eredetileg is azt gondolták).

Mind a szakközépiskolai, mind a szakmunkásképző iskolai tanároknál jellemző, hogy közel 1/3-uk nem pedagógusi pályára készült, amikor elkezdte felsőfokú tanulmányait, a tanulmányok idején nőtt meg vonzódásuk a tanári pálya iránt, első munkahelye többüknek lett végül is valamilyen iskola, mint amennyien ezt tervezték.

A ma szakközépiskolában és szakmunkásképző iskolában tanítók ugyanazon kérdésekre adott válaszai áttekintésekor figyelembe kell venni, hogy közülük sokan – nyilvánvalóan döntően a szakelméleti tárgyakat tanítók – először nem tanári oklevelet szereztek, hanem valamilyen felsőfokú szakmai képesítést, és később, általában munka mellett végeztek el a pedagógiai tanulmányokat. Kérdésünk a nappali tagozaton folytatott tanulmányok időszakára vonatkozott, amely így jelentős részt nem tanári oklevél megszerzésére irányuló tanulmányokat jelentett.

A tanított tantárgy (közismereti és szakelméleti) szerinti bontás világosabbá teszi a képet (lásd II. tábla).

A tanárok két típusa között igen jelentős különbséget láthatunk. A közismereti tárgyakat tanítók jórészt nem készültek abba az iskolatípusba, amelyben ma tanítanak, hanem gimnáziumba vagy – elsősorban a szakmunkásképző iskolai tanárok – általános iskolába. Bár az egyetemi, főiskolai évek alatt valamelyest közeledett az elképzelésük ahhoz, ami végül is bekövetkezett, a többségnél már az első munkahely is eltért attól, amire készült. Ma pedig olyan iskolatípusban dolgoznak, amelyet 85–90%-uk nem tervezett.

A szakelméleti tanárok közel fele nem készült pedagógusnak, valamilyen szakmai gyakorlati területre kívánt menni,[†] és viszonylag sokuknak nem volt határozott elképzelése. Végül is mintegy felük (a szakmunkásképző iskolai tanároknál valamivel nagyobb rész) nem pedagógusként kezdte. A két iskolatípusban tanítók helyzete között van egy lényeges különbség. A szakközépiskolai szakelméleti tanárok között jelentős (közel 30%) azok aránya, akik már tanulmányaik megkezdésekor ebbe az iskolatípusba készültek, az ide vonzódók aránya még nőtt is a tanulmányok során, végül is kevesebben tudtak mindjárt itt elhelyezkedni, mint ahányan akartak. A szakmunkásképző iskolai szakelméleti tanárok között csak igen kis arányban (4%) vannak olyanok, akik eleve oda készültek (inkább a szakközépiskola volt a vágyuk), és bár az egyetemi, főiskolai évek alatt valamelyest terjedt körükben ez az elképzelés, mégis ennél jóval többen kerültek először oda.

[†] A részletesebb adatok szerint főleg vállalatnál, szövetkezetnél kívántak elhelyezkedni, és sokan oda is kerültek először.



II. TÁBLA

*Munkahely-elképzelések a főiskola-egyetem elkezdésekor és elvégzésekor, valamint a tényleges első munkahely a szakképzést adó iskolák tanárainál a tanított tantárgy szerint**

A) Szakközépiskola

	A jelenlegi munkahely					
	a főiskola-egyetem		tényleges első	a főiskola-egyetem		tényleges első
	kezdésekor	végzésekor		kezdésekor	végzésekor	
Elképzelt, ill. első munkahely						
Kutatás, felsőoktatás	7,8	8,3	2,0	6,0	10,4	5,1
Általános iskola	13,3	11,0	20,5	1,5	0,8	2,2
Gimnázium	53,0	57,5	20,4	3,8	2,3	–
Szakközépiskola	7,5	14,2	38,3	29,3	43,6	39,0
Szaktanulmányi iskola	–	0,3	5,8	2,3	3,0	5,9
Egyéb	8,9	7,8	13,0	45,1	37,6	47,8
Nem volt konkrét elképzelése	9,5	0,9	–	12,0	2,3	–
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	346	346	346	133	133	133

B) Szaktanulmányi iskola

Kutatás, felsőoktatás	4,9	7,7	0,5	4,2	5,4	2,7
Általános iskola	37,4	33,5	35,3	1,4	1,4	2,7
Gimnázium	34,6	31,3	7,1	4,2	5,4	–
Szakközépiskola	3,8	7,7	7,1	18,3	27,0	9,3
Szaktanulmányi iskola	3,3	9,9	38,0	4,2	9,5	28,0
Egyéb	10,4	8,8	12,0	49,4	45,9	57,3
Nem volt konkrét elképzelése	5,5	1,1	–	18,3	5,4	–
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	182	182	182	71	71	71

* Csak a nappali tagozaton szerzett főiskolai-egyetemi diplomával rendelkezők

Végül is a gimnáziumi tanárok tervei voltak a legegységesebbek, azok még erősödtek is a tanulmányok alatt, és nekik sikerült a leginkább a tervek teljesítése már az első munkahely esetében. A ma szakközépiskolában tanítók jelentős része gimnáziumi tanári terveiről volt kénytelen lemondani, a szaktanulmányi iskolai tanárok részben ugyancsak gimnáziumi tanárok szerettek volna lenni, de ez nem sikerült nekik, részben pedig általános iskolai tanárnak készültek, ott is kezdték pályafutásukat, és később kerültek mai iskolatípusukba. A legnagyobb eltérés a tervek és a megvalósulás között az esetükben tapasztalható. A két tantárgy típusba tartozók összehasonlítása megmutatja, hogy a szakelméleti tanárok többsége nem készült tanárnak. A szaktanulmányi intézeti szakelméleti tanárok elképzelései egy másik vonatkozásban sem teljesültek. Akik közülük tanárok szerettek volna lenni, azok is főleg szakközépiskolába vágytak.

Feltételezhetjük, hogy ezek az eltérések valójában nagyobbak annál, mint amit ki tudunk mutatni. Itt gondolnunk kell az emberek öngazoló hajlamára. Valószínű-

leg többen mondták azt, hogy már a felsőfokú tanulmányok megkezdésekor ill. a végzéskor is oda készültek, ahol ma dolgoznak, mint ahányan azt akkor ténylegesen gondolták.[†]

Az első foglalkozás

A továbbiakban elemzésünk már a megkérdezettek teljes körét felöleli, mivel mindenki számára releváns kérdéseket járunk körül. A szakmai pályafutás vizsgálatát kezdjük az első munkahely áttekintésével. A társadalmi mobilitást és az egyes diplomás csoportok pályafutását vizsgáló kutatások tapasztalatai szerint ugyanis az első foglalkozás lényegesen befolyásolja az életutat (általában nehéz kilépni az első foglalkozásból).[‡] A III. és a IV. tábla a szakmai karrier kezdeteiről informál.

III. TÁBLA

Az első foglalkozás

	Gimnázium	Szakközép-iskola	Szakmunkásképző iskola		Összesen
			tanár	szakoktató	
Gimnáziumi tanár	49,3	6,7	3,3	0,3	16,3
Szakközépiszkolai tanár	6,1	23,9	3,5	0,3	10,8
Szakmunkásképző iskolai tanár	2,4	4,1	19,3	0,3	6,0
Szakoktató	–	0,7	0,5	3,4	1,0
Általános iskolai pedagógus	20,1	12,4	18,6	0,8	13,6
Egyéb pedagógus	7,6	5,0	4,8	0,6	4,9
Kutatás és felsőoktatás	1,3	0,9	0,5	–	0,8
Egyéb területen vezető, értelmiségi	5,0	15,4	16,8	5,3	11,1
Középszintű szellemi	5,0	12,7	14,8	7,8	10,2
Szakmunkás	1,1	13,1	12,6	74,6	20,9
Betanított és segédmunkás, mezőgazdasági fizikai	1,9	5,0	5,3	6,7	4,5
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	538	700	398	358	1994

[†] A három iskolatípusban tanítók pályaelképzeléseinek különbségei egyébként már korábban is jelentkeztek. A ma gimnáziumi tanárok fele már 14 éves korában is pedagógusnak készült, 18 éves korában pedig már 3/4 részük. A szakközépiszkolában és a szakmunkásképző iskolában tanítóknál ugyanezt tervezte 14 éves korban a megkérdezettek 1/3-a, 18 éves korban a fele. Lásd: Bukodi Erzsébet: *Megvalósult egy gyerekkori álom?* Budapest, 1990. Egyetemi szakdolgozat.

[‡] Lásd: Angelusz Róbert–Balogh Zoltán–Körömdi Mária–Léderer Pál–Székelyi Mária: A jogászság társadalmi helyzete és szakmai életútja. *Szociológiai Füzetek* 13, 1977.



IV. TÁBLA

Az első foglalkozás a szakképzést adó iskolák tanárainál a tanított tantárgy szerint

	Szakközépiskola		Szakmunkásképző iskola	
	közismereti tanár	szakelméleti tanár	közismereti tanár	szakelméleti tanár
Gimnáziumi tanár	11,9	0,6	5,3	0,6
Szakközépiskolai tanár	32,1	14,2	4,8	1,8
Szakmunkásképző iskolai tanár	5,6	2,5	26,3	10,0
Szakoktató	0,3	1,2	0,4	0,6
Általános iskolai pedagógus	21,2	2,2	31,6	1,2
Egyéb pedagógus	8,0	1,5	7,5	1,2
Kutatás és felsőoktatás	0,8	0,9	0,4	0,6
Egyéb területen vezető, értelmiségi	9,3	22,6	5,7	31,8
Középszintű szellemi	7,2	19,2	11,0	19,4
Szakmunkás	0,8	27,6	3,9	24,7
Betanított és segédmunkás, mezőgazdasági fizikai	2,9	7,4	3,1	8,2
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
N	377	323	228	176

Az egyes iskolatípusokban tanítók most jóval nagyobb különbséget mutatnak, mint amit az előbbieken, a csak a nappali tagozaton felsőfokú tanulmányokat végzetekre vonatkozóan tapasztaltunk (a pályakezdés eltérései tehát jelentősebbek azok körében, akik munka mellett szereztek diplomájukat).

Az iskolatípushoz való kötődés a legerősebb a gimnáziumi tanároknál, közülük minden második ott is kezdte munkáját. A többiek döntő többsége is az oktatásban helyezkedett el először, főleg általános iskolai tanárként. A szakközépiskola esetében már csak minden negyedik tanár kezdte ebben az iskolatípusban, a többiek kisebb részt tanárként más helyen (többnyire általános iskolában), nagyobb részt nem tanárként, hanem egyéb értelmiségi vagy vezető beosztásban, szakmunkásként vagy középszintű szellemi foglalkozásuként.

Hasonló a helyzet a szakmunkásképző iskolai tanároknál, azzal a különbséggel, hogy csak 1/5-ük kezdte a jelenlegi iskolatípusában, és a szakközépiskolai kollégáiknál többen általános iskolában. A szakoktatók teljesen más pályakezdést mutatnak. 3/4 részük először szakmunkásként dolgozott, alig található olyan, aki elsőként oktatási területen helyezkedett el.

A két szakképzést adó iskolatípusban a közismereti és a szakelméleti tárgyakat tanítók különbségei ebben a tekintetben látványosak. Az előbbieknél jellemző az elsőként is pedagógusi munkahely, összességében a gimnáziumi tanároknál tapasztaltat megközelítő arányban. A szakközépiskola és a szakmunkásképző iskola különbsége itt már megmutatkozik, amennyiben a szakközépiskola közismereti tanárai között többen vannak az ugyanebben az iskolatípusban kezdők, mint szakmunkásképző iskolai kollégáiknál. Az általános iskolában való indulás a szakközépiskolai tanárok esetében kevésbé gyakori, mint a szakmunkásképző iskolában dolgozóknál.

A szakelméleti tárgyakat oktatók mintegy 80%-a nem pedagógusként kezdte (ez az arány valamivel alacsonyabb a szakközépiskolában, mint a szakmunkásképző iskolában), hanem főleg szakmunkásként, más területen vezetőként vagy beosztott értelmiségiként, ill. középfokú szakemberként. Érdekes és az életút eltérő voltára utal, hogy a szakmunkásképző iskolák szakelméleti tanárai között többen vannak a vezetőként vagy beosztott értelmiségiként kezdők, mint a szakközépiskolák hasonló oktatói között.

Az első foglalkozás szerinti megoszlásokat össze tudjuk vetni a 10–15 évvel korábbi vizsgálatok hasonló eredményeivel (lásd V. tábla). Az iskolatípusok különbségei lényegében azonos módon alakultak. Eltérés annyiban van a két időszak között, hogy a gimnáziumi tanárok 1988-ban “zártabbak” voltak, mint korábban (többen kezdték pedagógusként, mint a 70-es évek elején), a szakközépiskolai tanárok ugyanakkor nyitottabbak lettek (többen váltak csak a pálya későbbi szakaszán pedagógussá, mint az előző időszakban), a szakmunkásképző iskola tanárainál és szakoktatóinál lényegében nem változott a helyzet ebben a tekintetben.

V. TÁBLA

A pedagógusok megoszlása az első, induló foglalkozás szerint, 1970–74-ben (%)

	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakmunkásképző iskola	
			tanár	szakoktató
Pedagógus	76	64	48	2
Más értelmiségi	3	14	7	1
Egyéb szellemi	13	14	18	8
Szakmunkás	8	8	18	72
Betanított- és segédmunkás	–	–	8	13
Mezőgazdasági fizikai	–	–	2	4
Összesen	100	100	100	100

Forrás: Ferge Zsuzsa és munkatársai: Pedagógusok és tanulók a szakmunkásképzésben. I. kötet, 60–61. p., számított adatok.

Miért lett pedagógus az, aki nem akként kezdte pályafutását?

Ezt a kérdést tehát azokra vonatkozóan tesszük fel, akik nem pedagógusként kezdték pályafutásukat, hanem más típusú munkahelyi előzmények után lettek azok. (Akik eleve pedagógusok lettek – mint a korábbiakban láttuk – azok közül sokan már tanulmányaik alatt is annak készültek, elhatározásuk tehát egészen fiatal korukból származik. Az erre vonatkozó magyarázatokat nem vizsgáltuk). Mivel indokolják elhatározásukat? (Lásd VI. és VII. tábla.)

A ma gimnáziumban tanítók döntő többsége – mint láttuk – eredetileg is pedagógusként kezdte, akik pedig nem, azok leggyakrabban azzal indokolták lépésüket, hogy továbbtanulási lehetőséget reméltek az új munkahelytől, továbbá szakmai fejlődésük szempontjából vélték kedvezőnek.

VI. TÁBLA
Az első pedagógusi munkakörbe kerülés indoka

	Gimnázium	Szakközép-iskola	Szakmunkásképző iskola		Összesen
			tanár	szakoktató	
Az első munkahelye is pedagógusi volt	87,3	58,5	61,0	14,0	62,4
Szakmai indokkal ment oda	4,3	20,7	13,5	35,3	16,1
A munkafeltételek vonzották	0,4	4,2	4,2	8,8	3,6
A kedvező jövedelmi kilátások vonzották	0,6	2,0	0,9	9,8	2,3
Lakásmegoldást remélt	0,2	0,3	0,3	0,5	0,3
A település közelsége, közlekedési indokok miatt	1,9	5,6	6,9	9,8	5,2
Tanulási lehetőséget remélt	4,5	4,5	7,5	2,3	4,8
Személyes konfliktusai voltak előző munkahelyén	0,4	2,1	0,9	4,2	1,6
Családi, technikai okok	0,4	2,1	4,8	15,3	3,7
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	532	661	334	215	1742

VII. TÁBLA
Az első pedagógusi munkahelyre, munkakörbe kerülés indoka a szakképzést adó iskolák tanárainál, a tanított tantárgy szerint

	Szakközépiszkola		Szakmunkásképző	
	közismereti tanár	szakelméleti tanár	közismereti tanár	szakelméleti tanár
Az első munkahelye is pedagógusi volt	80,6	27,7	82,1	25,4
Szakmai indokkal ment oda	5,6	40,8	3,8	30,3
A munkafeltételek vonzották	0,8	9,3	2,4	7,4
A kedvező jövedelmi kilátások vonzották	0,5	3,5	0,5	1,6
Lakásmegoldást remélt	–	0,7	–	0,8
A település közelsége, közlekedési indok miatt	4,0	8,3	1,9	14,8
Tanulási lehetőséget remélt	5,9	3,5	7,1	9,0
Személyes konfliktusai voltak előző munkahelyén	0,8	3,5	–	2,5
Családi, technikai okok	1,6	2,8	2,4	8,2
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
N	372	289	212	122

A szakközépiszkolai tanárok között már jóval többen vannak, akik nem pedagógusként indultak. Közülük a legtöbben szakmai indokot említenek, ennél jóval ritkább a nem tartalmi, hanem nagyon gyakorlatias települési, közlekedési szempont, valamint a tanulási lehetőség és a kedvező munkafeltételek említése.

A szakmunkásképző iskolai tanárok közül is viszonylag sokan érezték úgy, hogy szakmai felemelkedést jelent a tanári munka, és itt is volt szerepe a tanulási lehető-

ségnek, a települési, közlekedési megfontolásnak és a munkafeltételek vonzásának. A szakoktatók döntő többségükben más munkahelyi előzmények után kerültek ide. A később belépők többsége szakmai felemelkedésként értékelte a szakoktatóvá választást, de viszonylag gyakran említik a települési, közlekedési szempontot, a tanulási lehetőséget, és a kedvező jövedelmi kilátásokat. Ez utóbbi szempont egyébként egyedül az ő körükben jelenik meg komolyabb súllyal.

A legkisebb munkahelyi mozgást a gimnáziumi tanároknál tapasztaltuk, több mint 1/3-uk sohasem változtatott munkahelyet, és több mint 80%-uk legfeljebb kétszer. A szakközépiskolai tanároknak már csak 20%-a dolgozik első munkahelyén, és 70%-uk legfeljebb a harmadikon. Még gyakoribb volt a munkahelyváltás a szakmunkásképző iskolai tanároknál (16% első munkahely, 65% legfeljebb harmadik), és mindezekhez képest sokkal mozgékonyabbak voltak a szakoktatók, akik közül alig van olyan, aki nem változtatott még munkahelyet, és 40%-uknak a jelenlegi már a 4-ik vagy annál nagyobb sorszámú munkahelye. A közismereti és a szakelméleti tanárok viselkedése határozottan eltérő, amennyiben az előbbieket jóval kevésbé mozognak, mint az utóbbiak, és mindkét típus esetében kevésbé mobilak a szakközépiskolai tanárok, mint szakmunkásképző iskolai kollégáik.[†] (Lásd a VIII. és IX. táblát.)

VIII. TÁBLA

Az eddigi munkahelyek száma

Munkahelyek száma	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakmunkásképző iskola		Összesen
			tanár	szakoktató	
1	34,5	20,6	15,7	3,1	20,2
2	28,6	29,7	25,0	29,2	28,3
3	18,8	20,6	25,0	26,3	22,0
4	9,9	14,2	14,2	19,0	13,9
5	3,9	8,4	8,9	11,2	7,8
6 és több	4,3	6,5	11,2	11,2	7,8
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	538	700	398	358	1994

[†] A munkahelyek számáról nem állnak rendelkezésre más értelmiségi foglalkozásokra vonatkozóan közvetlenül összehasonlítható adatok. Két korábbi – az orvosok és a közgazdászok körében végzett – vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy a gimnáziumi tanárok viselkedése ebből a szempontból közel áll az orvosokéhoz és a közgazdászokéhoz (valamivel ugyan kevésbé mozgékonyak azoknál). A szakközépiskolai és a szakmunkásképző iskolai tanárok viszont lényegesen többször változtattak munkahelyet, mint az említett két értelmiségi csoport tagjai. Lásd: Bánlaky Pál–Kérész Gyuláné–Solymosi Zsuzsa: Az orvostársadalom összetétele, belső rétegzettség és szakmai életútja. *Szociológiai Füzetek* 14, 1978.; valamint Hrubos Ildikó: *Közgazdász kohorszok pályafutásának összehasonlítása II*. Budapest, Az ifjúságpolitika tudományos megalapozását szolgáló kutatások, Bulletin 9, 1985.

IX. TÁBLA

Az eddigi munkahelyek száma a szakképzést adó iskolák tanárainál a tanított tantárgy szerint

Munkahelyek száma	Szakközépiskola		Szakmunkásképző	
	közismereti tanár	szakelméleti tanár	közismereti tanár	szakelméleti tanár
1	27,2	13,0	20,7	8,9
2	28,2	31,6	24,7	25,6
3	19,1	22,3	22,5	28,6
4	11,4	17,3	10,1	19,6
5	8,2	8,7	7,9	10,1
6 és több	5,9	7,1	14,0	7,2
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
N	376	323	227	168

Stabilitás és mozgás

A munkahelyi pályafutás két fontos pontját már összevetettük (az első munkahelyet és – értelemszerűen – a jelenlegit). A két pont között – a pedagógusi munkakör stabilitása szempontjából – többféle mozgás lehetséges (először pedagógus volt, majd más területre ment, végül visszatért a pályára; nem pedagógusként kezdte, majd azzá lett, esetleg újabb kitérőt tett és jelenleg ismét pedagógus stb.). A pályával való azonosulás egyik mutatójának tekinthető, ha valaki eddigi élete során pedagógus volt. Az már inkább a választási lehetőségekre utal, ha eközben mindvégig középfokú oktatási intézményben tanított (lásd X. tábla).

X. TÁBLA

Azok aránya, akik pályafutásuk során mindig pedagógusok voltak, illetve mindig középfokú oktatási intézményben tanítottak

	N	Mindig pedagógus volt	Mindig középfokú oktatási intézményben tanított
Gimnázium	538	76,4	48,9
Szakközépiskola			
– közismereti tanár	377	69,8	41,6
– szakelméleti tanár	323	19,2	16,1
– együtt	700	46,4	29,9
Szakmunkásképző iskola			
– közismereti tanár	228	64,5	29,8
– szakelméleti tanár	170	13,5	11,8
– együtt	398	42,7	22,1
– szakoktató	358	4,5	3,6
Összesen	1994	46,2	28,7

Az iskolatípusok közötti jellegzetes különbségek természetesen ismét megmutatkoznak. A legstabilabban a gimnáziumi tanárok tartanak ki a pálya mellett, mintegy 3/4 részük mindig is pedagógus volt. Ez nem jelenti azt, hogy az iskolatípusok között nem mozogtak, hiszen ennél jóval kevesebben (mintegy 50%) tanítottak mindvégig középfokú szinten. A szakközépiskolai és szakmunkásképző iskolai közismereti tanárok ebben a tekintetben is közel állnak a gimnáziumi tanárokhoz, bár kötődésük a pályához valamivel kevésbé erős azokénál. A két, szakképzést adó iskolatípus különbsége ugyanakkor erősebben megmutatkozik, amennyiben a szakközépiskolai közismereti tanárok jóval nagyobb része tanított mindvégig középfokú szinten, mint a szakmunkásképző iskolák tanáraié. A szakelméleti tanárok között már csak minden 5–6. volt mindig pedagógus, és ennél is kevesebb mindig középfokú iskolai pedagógus. A szakközépiskolai tanárok kötődése a szakelméleti területen is erősebb. A szakoktatók pályáíve egészen másként alakult. Alig 5%-uk volt mindig pedagógus, de közülük csaknem mindenki végig középfokú oktatási intézményben tanított.

Végül nézzük meg a mozgás irányát azok körében, akik mindig pedagógusok voltak. Az iskolatípusok között kimondva, kimondatlanul létező hierarchia a gimnázium-szakközépiskola-szakmunkásképző iskola-általános iskola sorrendet követi. Hogyan mozogtak pedagógusaink e hierarchián belül? (Lásd XI–XII. tábla.)

XI. TÁBLA

Munkahelyi mozgás az iskolatípusok között (amióta pedagógusként dolgozik)

	Gimnázium	Szakközép- iskola		Szakmunkásképző iskola	Összesen
		tanár	szakoktató		
Mindig azonos iskolatípusban tanított	62,3	68,1	57,0	93,0	68,4
Alacsonyabból magasabba ment	31,0	20,4	23,9	3,6	22,1
Magasabból alacsonyabba ment	–	5,0	6,8	1,7	5,0
Mindkét irányú mozgás volt	6,7	6,5	12,3	1,8	4,5
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	538	700	398	358	1994

Az iskolatípushoz kötődés erőssége most nem az eddig megszokott sorrendet követi. Nem a gimnáziumi tanárok állnak az élen, a szakképzést folytató iskolák tanárai között náluknál többen vannak olyanok (döntően szakelméleti tanárok), akik mindig azonos iskolatípusban tanítottak. Mi történt a többiekkel?

A gimnáziumi tanárok közül azok, akik más iskolatípusban is dolgoztak már, általában csak fölfelé mozdultak. A másik két iskolatípusban közismereti tárgyakat oktatók összetétele megint csak közelebb áll a gimnáziumi tanárokéhoz, mint saját iskolatípusuk szakelméleti tanáraiéhoz. Meglehetősen sokan léptek ők is fölfelé a hierarchiában, különösen a szakmunkásképző iskolák tanárai, akiknél gyakori, hogy korábban általános iskolában tanítottak. A szakelméleti tanárok körében már előfordul lefelé mozgás is, nagyobb eséllyel a szakközépiskolai, mint a szakmunkásképző iskolai tanároknál. Mindez arra utal, hogy viszonylag nyitottabb az út az általános

iskola és a szakmunkásképző iskola között, ennél kevésbé a szakközépiskola és a gimnázium, és még kevésbé a szakközépiskola és a szakmunkásképző iskola között.

XII. TÁBLA

Munkahelyi mozgás az iskolatípusok között a szakképzést adó iskolák tanárainál, a tanított tantárgy szerint (amióta pedagógusként dolgozik)

	Szakközépiskola		Szakmunkásképző	
	közismereti tanár	szakelméleti tanár	közismereti tanár	szakelméleti tanár
Mindig azonos iskolatípusban tanított	56,5	81,8	54,5	87,0
Alacsonyabból magasabba ment	26,3	13,6	35,1	4,7
Magasabból alacsonyabba ment	7,7	1,9	4,0	6,5
Míndkét irányú mozgás volt	9,5	2,7	6,4	1,8
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
N	377	323	228	170

A szakelméleti tanárok – mint láttuk – kevésbé mobilak, akik mégis, azok nyilvánvalóan a két szakképzést adó iskolatípus között mozognak. Átlépés inkább felfelé fordul elő. A szakoktatók, ha egyszer beléptek az iskolába, már csak technikai okból is, alig mozdulnak el a szakmunkásképző iskolatípusból.

Összegzés

A munkahelyi pályafutást nyilvánvalóan számos társadalmi tényező befolyásolja, amelyek összefüggésben lehetnek a jelenlegi munkahely típusával. Minél idősebb valaki, annál nagyobb az esélye arra, hogy már több munkahelyet próbált ki, esetleg foglalkozást vagy munkahelytípust is váltott. A nők általában kevésbé mozognak a munkahelyek között, mint a férfiak.[†] Mint a bevezetőben, a vizsgált foglalkozási csoport rövid jellemzésekor már jeleztük, a gimnáziumi tanárok átlagos életkora valamivel alacsonyabb, mint a többieké, a közismereti tanárok fiatalabbak a szakelméleti tanároknál, a szakoktatók jóval idősebbek, mint a tanárok. A nemek szerinti összetétel ennél sokkal nagyobb különbségeket mutat. A nők aránya a legmagasabb a gimnáziumokban, annál valamivel alacsonyabb a szakképzést adó iskolák közismereti tanárai körében. A szakelméleti tanárok között az előbbieknél jóval kevesebb a nő (főleg a szakmunkásképző iskolákban), és végül messze a legalacsonyabb a nők aránya a szakoktatóknál. Tehát a munkahelyi stabilitásnak a gimnáziumi tanárokkal kezdődő, majd a fentiekkel egybeeső sorrendet alkotva a szakoktatókkal záruló, csökkenő sorrendje részben a demográfiai faktoroknak köszönhető. A részletesebb, háromdimenziós elemzés – amelyre itt csak utalni tudunk – azonban azt mutatja,

[†] Erre utalnak a fentiekben idézett értelmiségi vizsgálatok eredményei.

hogy ha kiszűrjük az életkor és a nem hatását, akkor is egyértelmű a fenti különbség. Jelen vizsgálódásunk nem tért ki a családi háttér, a származás hatására, jóllehet ez nyilvánvalóan eltérő iskolatípus (tanított tantárgy) szerint. E lényeges módosító és finomító szempontokat is jelezve mindazonáltal állíthatjuk, hogy az iskolatípus (és a tantárgytípus) jellegzetesen eltérő életutakat bejáró pedagógusokkal kapcsolódik össze.

A közismereti tárgyakat tanítók számára a gimnázium jelenti a csúcst, a legtöbben oda is készülnek már tanulmányaik során, és ha nem tudják mindjárt ott kezdeni a pályájukat, akkor később törekednek oda. Ha elérik, akkor azt feltétlenül sikerként élik meg, és ragaszkodnak hozzá. A szakképzést folytató iskolatípusokban olyan tanárok tanítják a közismereti tárgyakat, akik döntő többségükben nem oda készültek. Részben a gimnáziumi katedráról maradtak le, ami mindenképpen kudarcélmény. Ez a helyzet a szakközépiskolákra jellemző inkább. A másik lehetőség – amely a szakmunkásképző iskolákban tipikus –, hogy eredetileg általános iskolai tanárnak készültek, esetleg úgy is kezdték, és később, a megfelelő képesítés munka melletti megszerzése után (vagy még inkább azzal párhuzamosan) léptek be a középfokú oktatásba (nem biztos, hogy ezt egyértelműen felfelé lépésnek tekintik).

Ez felveti a kérdést, hogy vajon a tanárképzésben nem történik-e mulasztás, amikor hallgatóit nem készíti fel kellőképpen arra, hogy jelentős részük szakképzést folytató iskolában (pályafutása során esetleg ott is) fog tanítani.

A szakelméleti tanárok általában nem tanárnak készültek, hanem valamely műszaki, közgazdasági, agrár- stb. szakmára. Ez a körülmény nagyobb mozgásteret biztosít számukra. Változatosabb munkahelyi pályafutást élnek meg, mint közismereti tantárgyat oktató kollégáik. Amikor viszont belépnek az iskola világába, azt szakmai értelemben felemelkedésnek tekintik, pozitív fordulatnak tartják pályájukon. A szakközépiskolák esetében tipikusan olyan műszaki, közgazdasági, agrár stb. szakképzettségű nők választják ezt, akik családi feladataikat jobban össze tudják egyeztetni a tanári munkával, mint a jóval kötöttebb vállalati, hivatali beosztással. A szakmunkásképző iskolák szakelméleti tanárai főleg olyan férfiak közül kerülnek ki, akik települési, személyes, vagy más megfontolásból válnak meg korábbi, a gyakorlati életben végzett munkájuktól, és akiket vonz a tanári pálya – különösen vidéken – viszonylag magas társadalmi presztízse. Az viszont kérdés, hogy miért nem jelent meg a fiatalkori tervekben a tanárrá válás. Létezik-e szakelméleti tanári ideál, mit tesz a szakmai tanárképzés ennek a szerepnek a tudatosításáért?

A szakoktatók általában társadalmi emelkedésként értékelik a gyakorlati munka után az oktatóvá válást, feladatukkal nagymértékben azonosulnak, iskolai szerepük eléggé világosan megfogalmazódik számukra és környezetük számára.

Mindezek alapján megkockáztatható az a feltevés, hogy a szakmai képzést adó iskolák (ezen belül is főleg a szakközépiskolák) gyakorlati problémái, a képzési koncepció dilemmái minden bizonnyal kölcsönhatásban vannak a tanári állomány fentiekben jellemzett sajátosságaival. A közoktatás rendszerének jelentős átalakításakor célszerű gondolni erre az összefüggésre is.

LEHRERBERUF IN EUROPA

VOR ALLEM IM LETZTEN JAHRZEHNT IST DIE FRAGE der Lehrerausbildung, der Lehrertätigkeit und der Lehrerweiterbildung in die erhöhte Aufmerksamkeit der Gremien der EG geraten; hatte sich die zunächst rein ökonomisch orientierte *Europäische Wirtschafts Gemeinschaft* (EWG) um Bildungsfragen gar nicht, die erweiterte "Europäische Gemeinschaft" nur um Fragen der Berufsbildung gekümmert (weil ihr Kompetenzen für die Regelung des Bereichs der Allgemeinbildung nicht zugestanden waren), so ist nach einem Urteil des Europäischen Gerichtshofs von 1985 (23. 5.) die Regelungskompetenz der Gemeinschaft für alle berufsbildenden und berufsvorbereitenden Lehr- und Studiengänge gegeben unabhängig vom Alter der Lernenden und ihrem Ausbildungsniveau und auch dann, wenn der Lehrplan *allgemeinbildende* Inhalte enthält; in diese Regelungskompetenz wurde ausdrücklich in einem Urteil des Europäischen Gerichtshofs vom 2. 2. 1988 auch der Hochschulbereich einbezogen.

Dies führte schließlich zu der gewichtigsten Äußerung der EG zum Bildungsbereich, zum *Memorandum der Europäischen Kommission zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft* vom November 1991. Dort wird in einigen Artikeln die Bedeutung und die Perspektive der Lehrerausbildung und der Lehrertätigkeit hervorgehoben:

„(133) Die Aufnahme der Gemeinschaftsdimension in die Lehrpläne sowohl der Primarbildung als auch der Sekundarbildung ist notwendig, damit die Schüler die politische, wirtschaftliche, kulturelle und soziale Realität erfassen, in der sie aufwachsen und mit der sie als europäische Bürger leben werden. Diese europäische Dimension sollte vordringlich auf der festen Grundlage einer "europäischen Erfahrung" beruhen, und es ist daher überaus wichtig, daß Lehrer, die mit der Erforschung, Interpretation und letztlich Vermittlung dieser europäischen Dimension beauftragt sind, auch auf derartige Erfahrungen zurückgreifen können. Eine europäische Erfahrung der Lehrkräfte würde auch zu einem besseren Verständnis der unterschiedlichen Bildungssysteme sowie ihrer Ziele und Philosophien beitragen und die Festlegung gemeinsamer Ansätze und möglicher Annäherungen erleichtern, die die Vermittlung von Bildung für eine mobilere europäische Bevölkerung erleichtern würde...

(134) Die Lehrerausbildung innerhalb der europäischen Gemeinschaft erfolgt auf verschiedenste Weise und spiegelt historische Entwicklungen, Kulturen und die jeweiligen Erfordernisse der Bildungssysteme auf Primar- und Sekundarebene in den Mitgliedsstaaten wider..."

Aus diesem “europäischen Auftrag” der Lehrer und der Lehrerbildung, aber auch aus dem schon 1986 durch ebenfalls eine Entscheidung des Europäischen Gerichtshofs (3. 7. 86) grundsätzlich konstatierten Faktum der Freizügigkeit der Lehrer in der Gemeinschaft ergibt sich die Aufgabe, jene unterschiedlichen Formen der Ausbildung, der Beschäftigung und der Weiterbildung von Lehrern und Lehrerinnen, die das Memorandum nennt, zu erfassen, komparabel zu machen und einer – soweit wie immer notwendigen – Vereinheitlichung zuzuführen.

Eine Fülle von Berichten und Analysen, sowohl der EG wie auch des Europarats, hat seit den 80er Jahren Beiträge zu dieser Aufgabe geleistet (*Elwin 1981; EURY-DICE 1986; Archer & Peck 1991*), so daß sich ein erster Überblick über die “Lehrer in Europa (EG)” ermöglichen läßt, auch wenn noch viele Einzelfragen nicht für jedes Land beantwortet werden können. Darauf wird vor allem bei der Frage der Bezahlung noch einzugehen sein.

Bevor ich versuchen werde, diesen “Überblick” gedrängt und kurz darzustellen, muß ich – ganz im Sinne des *Memorandums* – die historischen Daten wenigstens ansprechen, die zur gegenwärtigen Situation geführt haben.

Die Ausformung und Entwicklung der Lehrerausbildung und des Lehrerberufs in (West-)Europa

„Die ersten formellen Versuche, die Lehrer jüngerer Kinder auf ihre Aufgaben vorzubereiten, waren eine der Primarbildung folgende Verbindung von bescheidener Grundausbildung und praktischer Lehrzeit sowie ein paar Brocken Theorie in Form von Vorlesungen über Klassenführung, pädagogische Geschichte, pädagogische Ideen und Methoden...“, so leitet *W. Taylor* seine institutionelle Analyse der Lehrerausbildung ein.

In der Tat war die Institutionalisierung der Berufsvorbereitung für *Primarschullehrer* schon Ende des 19. Jahrhunderts in den meisten Ländern zu einem gewissen Abschluß gekommen, während die Entwicklung der Berufsvorbereitung bei den *Sekundarschullehrern* sich sehr viel langsamer vollzog: Die Anzahl der Schulen war weitaus geringer, ihr Lehrplan war ein sogenanntes “Verbundmodell wissenschaftlicher Einzelfächer”, die sich als Widerspiegelung von Universitätsfächern darstellten und von den Absolventen dieser Fächer “ohne weiteres” unterrichtet wurden. Eine besondere pädagogische Ausbildung dieser Lehrer wird “europaweit” erst in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts zur Einstellungsvoraussetzung, manchmal dauert die Diskussion noch an (Bundesland Baden-Württemberg der BRD z.B.).

„Der Massencharakter der Grundschulziehung, ihre Beziehungen zu den unteren Schichten...wirkten sich nachteilig auf den Status der Grund- bzw. Volksschullehrer aus.“ (*Taylor, p. 2*). Insofern ist auch das Bestreben der Ausbildungsinstitutionen zu erklären, sich von “Schule” und “Lehrern” zu distanzieren und zu einem Status zu gelangen (und zu einer Identität), die sich von dem der Schullehrer unterschied: Dies ist die plausible Erklärung, warum in der Lehrerausbildung relativ

schnell die "Meister-Lehre", d.h. die Unterweisung der "Neulinge" durch Personen, die ebenfalls in der Praxis stehen, verlassen wurde – schneller jedenfalls als in anderen Berufszweigen – und eine neue, von Schule getrennte Institution für die Ausbildung geschaffen wurde.

Die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts ist im Bereich "Lehrer" in fast allen Ländern gekennzeichnet durch die Dychotomie in "Volksschul- (oder: Grundschul-)Lehrer" und "Sekundarschul- (oder: Gymnasial-Lehrer)": Die ersteren werden – meist nach dem Abschluß der "Volksschule" – in einer kurzen Ausbildung in einer speziellen Institution (Ecole Normale, Seminar, Fachschule...) vorbereitet, die letzteren absolvieren nach dem Abitur (Baccalauréat,...etc.) ein Universitätsstudium und eine Probe- oder Vorbereitungsphase (Referendariat etc.). Die ersteren haben ein hohes wöchentliches Stundendeputat (28–32 Stdn.), die letzteren ein geringeres (18–24 Stdn.), dafür aber eine durchweg höhere Bezahlung als die ersteren. Und: Ihr Sozialprestige gleicht dem der übrigen Universitätsabsolventen, während der soziale Status des Volksschullehrers allenfalls dem der Handwerker gleichkommt.

Es sollte in diesem Zusammenhang nicht vergessen werden, daß auch die politische Position der Volksschullehrer in den meisten Ländern eher derjenigen ihrer Herkunftsklasse glich, war doch (beonders deutlich in Frankreich) durch die frühe Bezahlung oder Stipendierung der Kandidaten dies die einzige Möglichkeit für Arbeiterkinder, ein Studium zu absolvieren; die Sekundarschullehrer (Studienräte, Professeurs, Professori,...) sind in der Regel eher bürgerlich-staatstragend eingestellt (gewesen?). Dies läßt sich auch an den Aktivitäten und Stellungnahmen ihrer Berufsorganisationen ablesen: an den Gewerkschaften der Volksschul-Lehrer, an den "Standes-Organisationen" der Sekundarschullehrer.

Die Entwicklung im 20. Jahrhundert, vor allem nach dem 2. Weltkrieg, ist einmal geprägt von dem Bestreben der Volksschullehrer, in Ausbildung und Status den Standard der Sekundarschullehrer zu erreichen, zum anderen vom Bestreben der besonderen Ausbildungsinstitutionen für Volksschullehrer, den wissenschaftlichen Standard der Universitäten zu erlangen, was letztlich die Integration in die Universitäten als institutionelle Lösung bedeutet.

Gegen diese "Verwissenschaftlichung" der (Volksschul-)Lehrerbildung führen die Sekundarschullehrer und auch die Universitäten in manchen Ländern noch heute Abwehrkämpfe, geprägt von der Angst vor dem Status-Verlust; auf der anderen Seite ist aber auch im Sekundarlehrer-Bereich spätestens seit den 70er Jahren der Trend zu beobachten, eine fundierte pädagogische Ausbildung im Studium zu realisieren – also ernsthaft "Lehrerbildung" zu betreiben.

Durch diese Annäherung in der Ausbildung sowie in der Fort- und Weiterbildung – wissenschaftliche Grundlage, pädagogische Berufsausbildung – an derselben Institution (Universität) schwinden auch Statusunterschiede, Unterschiede der Arbeitsbedingungen und der Bezahlung; in Frankreich greift die Reform von 1990: Seit Einführung der mehr oder minder einheitlichen Ausbildung von (ehemals) Instituteurs, Professeurs de Collège und Professeurs de Lycée an den I.U.F.M der

Universitäten erfolgt auch eine gleiche Bezahlung und soll – seit dem Regierungswechsel in diesem Jahr unsicher geworden – auch ein einheitliches Stundendeputat folgen.

Aktueller Stand des Lehrerberufs in der EG

Den oben beschriebenen Trend vorausgesetzt, muß man dennoch feststellen, daß die Ungleichzeitigkeit der Entwicklung und die unterschiedlichen traditionellen, kulturellen und ökonomischen Voraussetzungen in den einzelnen Ländern eine immer noch sehr vielfältige und auch widersprüchliche Landkarte der Pädagogischen Provinz zeichnen.

Im folgenden beschränke ich mich auf die Länder der EG, beschränke ich mich auch auf die Lehrer an allgemeinbildenden Schulen, weil mir bewußt ist, daß die Ausdehnung des Vergleichsvorhabens auf den weiten Bereich der beruflichen Bildung wie auch auf das Sonder- und Spezialschulwesen sowie auf den Weiterbildungsbereich nicht nur diesen Rahmen sprengen würde, sondern auch eine Vielzahl von Forschungslücken und Materialdefiziten offenbaren würde.

Ausbildung der Lehrer

Eingangsvoraussetzungen

Primarschullehrer. In den meisten Ländern der EG ist das Abiturniveau Bedingung für den Eintritt in die Primarlehrer-Ausbildung. Dabei muß berücksichtigt werden, daß mit dem "Abitur" (oder "Baccalauréat" oder "Sixth Form" oder...) ganz unterschiedliche Schulzeiten und Ausbildungsinhalte, selbst bei gleicher Jahresanzahl, sanktioniert werden.

Unter diesem Niveau liegen Portugal (elf Jahre Schulausbildung plus Eingangsprüfung) und Italien (9 Schuljahre-Mittelschul-Abschluß). Über diesem Niveau (zusätzliche Qualifikationen) liegen Spanien (zusätzlicher Hochschulorientierungskurs) und Irland ("Irish, mündlicher Ausdruck").

Sekundarschullehrer. Bewerber für dieses Lehramt benötigen in allen EG-Ländern einen Abschluß der Schule auf dem Abitur-Niveau. Zusätzliche Anforderungen stellen wiederum Irland (mündlicher Ausdruck inn Irisch), Spanien (Hochschulorientierungskurs) und auch Luxemburg: Hier wird die Sprachfertigkeit in Luxemburgisch, Deutsch und Französisch gefordert.

Institutionen der Ausbildung

Primarbereich. Die EG-Richtlinie für die Anerkennung von Hochschul-Diplomen (21. 12. 88) nennt zwei Kriterien für die Anerkennung; das eine ist die notwendige Institution: Hochschule oder Universität, das andere die notwendige Dauer: drei Jahre.

Diese Kriterien werden – eins oder alle beide – von einigen EG-Ländern nicht erfüllt, ihre Primarlehrer also nicht "anerkannt" und so z.B. vom Austausch ausgeschlossen.

In Belgien, Dänemark, Frankreich, Italien, Luxemburg, den Niederlanden und in Portugal werden Primarlehrer nicht auf diesem "Hochschul-Niveau" ausgebildet (Stand: 1992). Zu berücksichtigen ist dabei, daß es noch große Unterschiede zwischen den einzelnen Institutionen und ihren Ausbildungsinhalten gibt, z.B. zwischen den italienischen "Lehrerschulen" und den dänischen "Lehrerseminaren".

Sekundarbereich. Im Sekundarbereich I (Klasse 5/6 bis Klasse 9/10) arbeiten in einigen EG-Ländern Lehrer, die nicht auf dem apostrophierten Hochschulniveau ausgebildet werden: in Belgien, den Niederlanden, in Frankreich.

Im Sekundarbereich II werden in allen Ländern Lehrer eingesetzt, die an Hochschulen ausgebildet wurden.

Dauer der Ausbildung

Auch wenn die EG-Richtlinie scheinbar klar von "drei Jahren" spricht, ergeben sich doch methodische Schwierigkeiten bei der Definition der Ausbildungsdauer. Es ist nicht immer klar, was zur Ausbildung zählt – Praktika, Hospitationen, Vorkurse, Propädeutika etc. – und auch die Semester, Trimester und Studienjahre sind nicht immer vergleichbar zu quantifizieren.

Primarbereich. Die Spannweite der Ausbildungsdauer reicht von drei Jahren für die Fachausbildung und die pädagogische Ausbildung (z.B. an den Fachschulen für Lehrerbildung in Portugal) über 2 Jahre Studium und Prüfung plus 2 Jahre Fachausbildung in Frankreich bis zu 4 Jahren Hochschulstudium plus zwei Jahren Vorbereitungsdienst in den Bundesländern Hamburg und Bremen der BRD (in den übrigen deutschen Bundesländern: 3jähriges Studium und eineinhalb bis zwei Jahre Vorbereitungsdienst).

Sekundarbereich. Im Sekundarbereich I liegt nur Frankreich noch unter der Norm, im Sekundarbereich II erfüllen alle Länder die EG-Anforderungen nach der Ausbildungsdauer: sie liegt zwischen 4 und 6 Jahren.

Besondere Probleme der Ausbildung

Zum einen gehört in dieses Kapitel die Problematik der Unterrichtsfächer, vor allem im Sekundarbereich. Während in den meisten Ländern der Grundschullehrer "polyvalent" ist (ggf. mit Schwerpunkten oder Unterrichtsfächern für die Sekundarstufe I – Hauptschule in der BRD z.B.), sind die Anforderungen an den Lehrer im Sekundarbereich unterschiedlich: Von einem Unterrichtsfach in Frankreich bis zu drei Fächern im Bundesland Baden-Württemberg der BRD. Über die Zahl der Fächer oder ihre Kombination könnten wieder Hürden für die Freizügigkeit der Lehrer aufgebaut werden: Die Kultusminister der Länder der BRD verlangen mindestens zwei Fächer und grenzen damit die meisten Sekundarstufe-II-Lehrer anderer Länder aus: Sie sind "nur" Ein-Fach-Lehrer.

Ein weiteres Problem – das sich schon in der Definition der Ausbildungsdauer niederschlug – ist das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung. Die deutsche Lösung der zweiphasigen Ausbildung – Theorie im Studium an der Universität oder Hochschule, Praxis im Referendariat an der Schule – findet sich nicht

so selten auch in anderen Ländern: Frankreich tendiert seit 1990 zu einem konsekutiven Modell "Theorie-Praxis", England, Wales, Schottland und Irland kennen ebenfalls eine einjährige pädagogische Ausbildung nach dem Studium, wenn auch in der Verantwortung der Hochschulen (in Deutschland in der Verantwortung der Schulen bzw. der Studienseminare des Schulministeriums). Im Sekundarbereich II kennen Belgien (zwei Jahre) und Dänemark (5 Monate) eine dem Studium folgende Phase der pädagogischen Ausbildung.

Auch im Primarlehrerbereich sind die Zeiten der berufspraktischen Ausbildung von großem Unterschied: 12–15 Wochen in Dänemark und mancherorts in England, mehr als zwei Jahre in der BRD (Praktika im Studium + Referendariat).

Zulassung und Probezeit; Einstellung der Lehrer

Die meisten der EG-Länder setzen vor die Festanstellung der Lehrer eine Probezeit zwischen einem und drei Jahren. Dänemark, Griechenland, Spanien und Luxemburg kennen keine Probezeit; die BRD trennt Hochschuldiplom bzw. "1. Staatsexamen" vom (2.) Staatsexamen, ebenso wie Schottland nach dem Hochschuldiplom eine "Lehrerbefähigung" verleiht und Italien nach dem Hochschuldiplom einen landesweiten Concours (Auswahlprüfung) veranstaltet.

Zu erwähnen ist noch, daß in der BRD nach dem 2. Staatsexamen als Zulassung eine Art Probezeit in Form des Status als "Beamter zur Anstellung" ("z.A.") folgt, bevor die feste Einstellung gewährt wird.

Institutioneller Ort der Anerkennung und Einstellung der Lehrer

Die Anerkennung als Lehrer nimmt in den meisten Ländern das entsprechende Bildungsministerium vor, in Schottland tut dies der "Allgemeine Unterrichtsrat für Schottland" durch Registrierung in seinem Verzeichnis, während in den Niederlanden – stark dezentralisiert im übrigen – die zentrale Schulbehörde die Anerkennung ausspricht.

Von den gleichen Instanzen wird auch die Einstellung der Lehrer vürgenommen (ebenso wie die relativ seltene Entlassung; Ausnahmen bilden Dänemark – dort stellen die kommunalen Behörden ein –, England, Wales, Schottland und Nordirland – dort ist es die lokale Bildungsbehörde – und Irland, wo der Verwaltungsrat der einzelnen Schule die Lehrer einstellt.

Status der Lehrer

Rechtlich

In den meisten Ländern der EG haben Lehrer einen (deutsch:) "Beamten-Status" oder einen beamten-ähnlichen (Fonctionnaire d'état), d.h. sie sind Angehörige des "Öffentlichen Dienstes" des Staates. Ausnahmen machen in dieser Hinsicht nur Belgien, Großbritannien und Irland.



Sozial

Die oben bereits erwähnten und historisch begründeten Unterschiede sind auch gegenwärtig noch zu finden; allerdings ist die Materiallage hier besonders unbefriedigend, da vergleichbare und detaillierte Untersuchungen kaum vorliegen. Einzelaussagen machen jedoch in allen Ländern den Abstand im sozialen Status zwischen dem Volksschul- (Grundschul-) Lehrer und dem Sekundarschullehrer deutlich: besonders groß in Griechenland (*Pirgiotakis 1979*), weniger Distanz in den Niederlanden und Dänemark (*EURYDICE 1986*), ebenfalls auf einem "unteren Niveau" in Deutschland: Die Einschätzungsskala des Sozialprestiges zeigt, daß von allen Bundesbürgern die folgenden Prozentsätze die folgenden Berufe "besonders hoch" einschätzen:

76% Ärzte, 47% Pfarrer, 38% Professoren, 30% Ingenieure, 20% Psychologen, Sekundarschullehrer (Studienrat), Unternehmer, 17% Fernseh-Journalisten und Volksschullehrer, 12% Politiker, 11% Buchhändler und Offiziere, ... (*FWA 1990*).

Diese Zahlen machen deutlich, daß die in fast allen Bundesländern erfolgte Integration der Lehrerausbildung in die Universitäten und auch die Zusammenarbeit von Lehrern unterschiedlicher Ausbildung in denselben Schulen (Gesamtschulen z.B.) eine Annäherung im Status gebracht haben. Auch die gering gewordenen Unterschiede bei der Einstufung in die Besoldungsskala tragen hierzu bei – darüber wird im Kapitel "Bezahlung" noch zu reden sein.

Arbeitsbedingungen, Arbeitszeit

Das vielleicht meistdiskutierte Problem unter Lehrern in allen Ländern läßt sich für einen Vergleich nur sehr schwer aufbereiten, da die Fassung der "Arbeitszeit" sehr unterschiedlich gehandhabt wird und auch die Parameter unterschiedlich sind.

Das scheinbar klare Kriterium der "Wochen-Unterrichts-Stunden-Deputate" sagt jedoch wenig aus über die jährliche Gesamt-Arbeitszeit, wenn man unterschiedliche Ferienzeiten, aber auch die unterschiedliche Länge der Unterrichts-"stunden" bedenkt; hinzu kommt das Problem der Quantifizierung der Unterrichtsvorbereitung und der "sonstigen" Aufgaben.

Wenn schon der Mathematik- und der Sprachlehrer, der Sportlehrer und der Kunsterzieher keine einheitlichen Kriterien angeben können, wenn zwischen den Ländern der BRD höchst unterschiedliche "offizielle" Arbeitszeiten anfallen, dann ist es nicht verwunderlich, daß vergleichende Studien hier resignieren oder nur Teilergebnisse vorlegen (*Stichting Research voor Beleid 1988*):

Deutschland, Dänemark und Luxemburg regeln die "Unterrichtsstunden pro Woche", Irland, Schottland, England und Wales regeln die "Anwesenheit in der Schule. Eine Unterrichts "stunde" dauert in Irland und Italien 60 Minuten, in Luxemburg, in den Niederlanden und in Schottland nur im Primarbereich 60 Minuten, im Sekundarbereich aber 50 Minuten in den Niederlanden und 40 Minuten in Schottland. 50 Minuten dauert die Unterrichtsstunde in Belgien, in Lu-

xemburg nur im Sekundarbereich – im Primarbereich sind es 60 Minuten. Und schließlich zählt die Unterrichtsstunde in Dänemark und in Deutschland 45 Minuten.

Wenn also in Italien und in Luxemburg im Primarbereich Lehrer “nur” 24 Unterrichtsstunden pro Woche haben, in Dänemark aber 27, so korrigiert die Minutenzahl diese scheinbaren Unterschiede: 50 in Dänemark, 60 in Italien.

In allen EG-Ländern ist aber die Arbeitszeit der Sekundarlehrer kürzer als die der Primarlehrer; die scheinbare Ausnahme Niederlande und Schottland, wo Sekundarlehrer mehr Unterrichtsstunden pro Woche erteilen als Primarlehrer, wird bei Betrachtung der Minutenzahl wieder zur Regel: Die Gesamtzeit ist wesentlich kürzer.

Bezahlung der Lehrer

Die letzte vergleichende Darstellung der Lehrereinkommen stammt aus dem Jahre 1985 und ist mit allen Schwierigkeiten behaftet, die ein solches Unterfangen bietet: Ein verwertbarer Vergleich müßte auf der Basis der Netto-Einkommen erfolgen, denn unterschiedliche Steuern, Sozialabgaben etc., Zusatzleistungen (Inflationsausgleich z.B.) sind relevante Faktoren; diese Daten sind aber unmöglich zu erheben. Brutto-Vergleiche bieten ebenfalls schon in der methodischen Anlage große Schwierigkeiten, da die Schwankungen der Monatslöhne im Kalenderjahr zu berücksichtigen sind (Urlaubsgeld, Weihnachtsgeld, Zulagen,...).

Statt dieser wenig aussagekräftigen absoluten Zahlen (8550frs, 3215DM) soll hier versucht werden, eine Vergleichbarkeit herzustellen, indem die Lehrergehälter in Bezug gesetzt werden zum Durchschnittseinkommen der entsprechenden Länder sowie zu Gehältern in ausgewählten anderen Berufen.

Die Anfangsgehälter der Primarlehrer übertreffen das Durchschnittseinkommen in Deutschland (5%), Luxemburg (7%) und in Dänemark (13%) (alle Zahlen für 1985). In Italien erreicht das Endgehalt der Primarlehrer exakt das Durchschnittseinkommen, in Luxemburg liegt das Endgehalt um 149% über dem Durchschnittseinkommen.

Die Anfangsgehälter der Sekundarlehrer übertreffen das Durchschnittseinkommen in Luxemburg (66%), in Dänemark (23%) und in Deutschland (22%); sie liegen in allen anderen Ländern unter dem Durchschnittseinkommen, und zwar zwischen 2% und 26% (Italien). Bei ihren Endgehältern übertreffen die Sekundarlehrer schließlich alle das jeweilige Durchschnittseinkommen zwischen 10% (Italien) und 195% (Luxemburg).

Wenn man denselben Vergleich mit den Löhnen der Industrieangestellten vornimmt, ergibt sich, daß die Gehälter der Primarlehrer in allen EG-Ländern unter deren Lohnniveau liegen, zum Teil sogar erheblich: 38% in Luxemburg, 31% in Frankreich, 19% in der BRD, nur 2% in Dänemark. Erst im Endgehalt übertreffen die Primarlehrer Industrieangestellte (um 3% in Italien, um 45% in Luxemburg).

Die Sekundarlehrer liegen im Anfangsgehalt zwischen 5% (Dänemark) und 24% (Italien) unter dem Niveau der Industrieangestellten, im Endgehalt um 13% (Italien) und 84% (Niederlande) über den Gehältern der Industrieangestellten.

Insgesamt spiegeln die Lehrergehälter die ökonomische Situation der einzelnen Mitgliedsländer wider: Lehrer der BRD liegen mit ihren Gehältern im oberen Drittel einer Rangfolge, italienische Lehrer im unteren (Spanien und Portugal waren zum Erhebungszeitraum noch nicht Mitglieder der EG, Griechenland wurde nicht erfaßt).

Weiterbildung

Sowohl die Festanstellung von Lehrern als auch ihre Weiterbeschäftigung werden in einigen Ländern von ihrer Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen abhängig gemacht. Dieses Thema berührt auch den hier mit Absicht ausgesparten Bereich der Schulverwaltung und der Schulaufsicht. Wenn man diesen Fragen detailliert nachgehen wollte – Gibt es eine regelmäßige Begutachtung oder Beurteilung (z.B. in manchen Ländern der BRD)? Wer beurteilt Lehrertätigkeit (Direktor der Schule, Inspecteur, Schulrat)? Welche Konsequenzen haben die Beurteilungen? Hängt die Weiterbeschäftigung von regelmäßiger Fortbildung ab? –, dann müßte eine umfangreiche Erhebung noch nicht vorhandener Daten und Angaben erfolgen.

Beschränken wir uns auf den Bereich der Weiterbildung, stoßen wir auf ähnliche Probleme: Zwei vorliegende Untersuchungen von 1988 (*Blackburn/Moisan 1988* und *„Arbeitsbedingungen“ 1988*) machen mehr auf Defizite in der Datenerhebung als auf Defizite in der Weiterbildung aufmerksam. Dies letztere aber ist durchgängige Feststellung: In allen offiziellen Verlautbarungen aller Mitgliedsstaaten wird die Weiterbildung der Lehrer als besonders wichtig und notwendig herausgestellt, aber in der Praxis haben wir eine Vielzahl von kleinen Ansätzen und unterschiedlichen Formen, die die Unklarheit der Zielsetzung und die Unsicherheit in der Umsetzung der Lehrerweiterbildung widerspiegeln.

Neben der ungeklärten Frage nach den Zielen der Weiterbildung, die zusammenhängt mit der Schwierigkeit, die berufliche Kompetenz operationabel zu definieren, steht auch das Problem, daß viele Lehrer an Weiterbildung nicht teilnehmen – zu vermuten ist, daß dies gerade diejenigen sind, die ihrer besonders bedürften.

Daneben ist die Weiterbildung auch von der Art der Lehrerbeurteilung abhängig: Ist sie unterstützend, beratend oder prüfend und benotend? Im ersten Fall wird Weiterbildung z.B. als jährliches Kollegiumsgespräch möglich sein, im letzteren eher als „Kurs mit Zeugnis“.

In Frankreich hat jede „Académie“ (Bildungsverwaltungsbezirk) den Auftrag, die berufliche Weiterbildung der Lehrer zu organisieren und zu koordinieren; in Italien gibt es die Zentren zur Organisation der beruflichen Fortbildung (IRRSAE), in Deutschland organisieren Ministerien, Schulverwaltungen oder freie Träger die Weiterbildung.

In Schottland ist Weiterbildung fast obligatorisch (Zertifikate fürs berufliche Fortkommen), in Schweden (ein Außer-EG-Beispiel) gibt es obligatorische Studientage für Lehrer, in anderen Ländern ist Weiterbildung rein fakultativ und kann

auch von "willigen" Kandidaten nur selten genutzt werden: Während in Frankreich jeder Lehrer das Recht auf ein Jahr Weiterbildung während seiner beruflichen Laufbahn hat, ist in Deutschland die Weiterbildungs-Teilnahme von der Genehmigung des Direktors, des Schulamtes etc. abhängig.

Trotz aller Erklärungen (Helsinki 1987: 18 europäische Erziehungsminister; Straßburg 1990: 25 europäische und außereuropäische Erziehungsminister) über die Bedeutung der Weiterbildung hat diese in allen Mitgliedsländern der EG noch lange nicht den geforderten Standard (*GEW 1992*) und auch nicht den in anderen Berufsgruppen längst erreichten Standard (Ärzte z.b.) erlangt. Gerade die Weiterbildung aber ist gedacht – und wird vom *Memorandum* auch so angesprochen – als Transmissionsriemen für neue Inhalte, hier insbesondere für das, was oben die europäische Dimension genannt wurde. An dieser Stelle wird besonders deutlich, daß auch die Vielfalt Europas dennoch einheitlich von Defiziten geprägt sein kann, daß auch bei Erhalt der Vielfalt, also Vermeidung der Einheitlichkeit viele bildungspolitische Aufgaben sich noch stellen.

Perspektiven

Ziel der europäischen Politik – und nicht nur der EG, sondern auch des Europarats ebenso wie der OECD – ist der uneingeschränkte Austausch und das uneingeschränkte Recht aller Lehrer, sich in anderen Staaten um eine Stelle zu bewerben. Für den Bereich der EG hat die Richtlinie über die gegenseitige Anerkennung von Hochschuldiplomen den Weg bereitet, auf dem aber noch die oben aufgeführten Hindernisse in Form der unterschiedlichsten Ausbildungs-, Einstellungs- und Arbeitsbedingungen liegen.

Diese auszuräumen, Freizügigkeit und Austausch zu fördern, um auch in der Bildung die europäische Dimension als Erfahrung der Lehrer wirksam werden zu lassen, ist Aufgabe der Bildungspolitik.

Die Lehrer der Mitgliedsstaaten der EG haben in den letzten zehn Jahren an der Formulierung und an der Durchsetzung mitgearbeitet, indem vor allem ihre Berufsorganisationen sich auch auf europäischer Ebene formiert und Einfluß genommen haben. Das Europäische Gewerkschaftskomitee für Bildung und Wissenschaft (ETUCE), in Zusammenschluß von Lehrerorganisationen im EG-Bereich, ist hier wichtige Schaltstelle.

Seine Forderungen betreffen Aspekte des Lehrerberufs (auf europäischer Ebene), die auch im nationalen Kontext zu erheben sind – und im Vorstehenden noch gar nicht zur Sprache kamen: Die Regelung der Fort- und Weiterbildung, vom Recht auf ein Jahr Weiterbildungszeit während der gesamten Berufstätigkeit, wie es die Gewerkschaft der französischen "instituteurs" schon vor Jahren erstritten hat, bis zum "sabbatical year" in kürzeren Abständen, wie dies andere Gewerkschaften fordern.

„Die Freizügigkeit von Lehrerinnen und Lehrern wird wesentlich davon abhängen, daß für die sozialen Rechte Regelungen gefunden werden, die es einem Menschen ermöglichen, ohne materielle Opfer zu bringen, zeitweise oder dauerhaft in einem anderen Land als Lehrer tätig zu sein. Da wird es... darum gehen, daß fehlende Qualifikationen nachgeholt werden, unter Bedingungen, die zumutbar und damit nutzbar sind..., daß die Arbeitsbedingungen wie Kündigungsschutz, Krankenversicherung, Altersversicherung, Arbeitslosenversicherung derart geregelt werden, daß die Tätigkeit in einem anderen Land nicht das Privatvergnügen einiger weniger Abenteurer bleibt, sondern von vielen Lehrerinnen und Lehrern als normale Möglichkeit der beruflichen Laufbahn oder sogar als endgültige Entscheidung wahrgenommen werden kann.“ (*Wunder 1992*).

Erst die Kenntnis der Andersartigkeit fremder Bildungssysteme aus eigener Erfahrung, erst das Erleben der Unterschiedlichkeit dessen, was Europa ist und sein kann, erst der Einblick in die Vielfalt eröffnet den Zugang zu der eingangs zitierten „europäischen Dimension“; sie muß notwendigerweise in die Lehrer-Ausbildung und -tätigkeit in allen Ländern Eingang finden; dies heißt nicht notwendigerweise Vereinheitlichung, aber Analyse und Vergleich, Kenntnis und Erkenntnis.

AXEL ZIMMERMANN

LITERATUR

- ARCHER, E. J. & PECK, B. T. (1990) *Entry into Teaching in European Community Countries*. Jordan Hill.
- ARCHER, E. J. & PECK, B. T. (1991) *The Teaching Profession in Europe*. Jordan Hill.
- DÖBRICH, P. (1992) *Der Lehrerberuf in der EG*. GEW Frankfurt.
- EURYDICE (1986) *The Employment and Status of Teachers in State Schooles in the European Communities. Initial Teacher Training in the Member States of the European Communities*.
- MEMORANDUM ZUR HOCHSCHULAUSSBILDUNG IN DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT. MITTEILUNG DER EG-KOMMISSION AN DEN EG-MINISTERRAT (1991) Brtissel.
- PIRGIOTAKIS, J. (1979) *Zum Selbstverständnis des griechischen Volksschullehrers*. Frankfurt.
- STICHTING RESEARCH VOOR BELEID: DIE ARBEITSBEDINGUNGEN DER LEHRKRÄFTE IN DEN MITGLIEDSSTAATEN DER EG (1986) Brüssel.
- PECK, B. T. (1993) *Konzeptionen der Lehrerausbildung und -weiterbildung im Hinblick auf die europäische Integration*. In: SCHLEICHER, K. (Hrsg): *Zukunft der Bildung in Europa*. Darmstadt .
- TAYLOR, W. (1992) *Der institutionelle Rahmen der Lehrerausbildung*. GEW Frankfurt.
- WUNDER, D. (1992) *Europäische (und interkulturelle) Aspekte der Lehrerinnenausbildung*. GEW, Frankfurt.

INTERJÚ

A rendszerváltás után a pedagógusok érdekvédelmének képviselőjében a korábbinál lényegesen nagyobb szerephez jutottak a szakszervezetek. Az itt közölt interjúkban a három pedagógus szakszervezet vezetőit részben eddigi eredményeikről kérdeztük, részben pedig arról, hogy mi a véleményük az oktatásügy és a pedagógusok aktuális gondjairól, és mit várnak a jövőtől.

Szöllősi Istvánné, a Pedagógusok Szakszervezetének vezetője

EDUCATIO: Mikor alakult a Pedagógusok Szakszervezete?

SZÖLLŐSI ISTVÁNNÉ: A PSz 1918. november 30-án alakult, és 70 éven keresztül bizonyította életképességét. Erre rendkívül büszke vagyok. Ez azért nagy jelentőségű, mert az elmúlt három évben mindenki mindent megtett azért, hogy minket a földdel egyenlővé tegyen. Ez szó szerint így van, mert olyan kijelentések hangoztak el, hogy ez a szakszervezet állampárti, pártállami, bolsevista, konzervatív. Rendszerek jöttek-mentek, de ez a szakszervezet talpon tudott maradni. Most újra bizonyítani kell az életképességet.

E: Mennyi a tagok száma?

Sz I: A Közalkalmazotti Tanács előzetes összesítése, amely nem más, mint a szakszervezetek megmértetése, azt az eredményt hozta, hogy a PSz magasan a legnagyobb taglétszámmal bír. Ez a magas támogatottság, úgy hiszem, összefügg azzal a munkával, amit szakszervezetünk végez. A PSz taglétszámában a korábbi évekhez képest csökkenés mutatható ki, csakúgy mint a többi szakszervezetnél. Ez azzal magyarázható, hogy az emberek egész Kelet-Európában elfordulnak a közélettől, a szakszervezettől és a pártoktól, ez jellemző a demokratikus szakszervezetekre is. De a csökkenés megállt, stagnál, sőt vannak egyes területek, ahol növekedés tapasztalható a PSz esetében. Érdekes, hogy ha területi szempontból vizsgáljuk, a leggyengébben szervezett Budapest, és ez jellemző a többi szakszervezetre is. Ez biztosan összefügg azzal a ténnyel, hogy Budapest nem igazán tudja, hogy mi az a munkanélküliség. A legerőteljesebben szervezettek azok a térségek, ahol legnagyobb a munkanélküliség, nemcsak a pedagógusokat tekintve, hanem azok családtagjait is. Például 87% körüli Kazincbarcikán, 90%-os Mohácson. Igen magas a szervezettség Borsodban, és jónak mondható Szabolcsban. Budapest szervezetlenségének oka egy bizonyos életmód, és az, hogy itt jobb a megélhetési lehetőség, könnyebb az állásváltogatás.

A taglétszámba belesoroljuk a nyugdíjasokat is, illetve a GYES-en lévőket és a sorkatonai szolgálatukat töltőket. A legkevésbé szervezettek a fiatalok, értve ezalatt a 35 évnél nem idősebbeket. A legerőteljesebben szervezett a középkorúak rétege. Összességében 200.000 tagja van a szakszervezetnek. Ez a szám alapos esést mutat 1989 nyarához képest, akkor még 250.000 tagja volt a PSz-nek. Ha a taglétszámból leszámítjuk az inaktívakat, akkor ez a szám 138–140.000 körül mozog. A taglétszám azért is csökken, mert növekszik az elbocsátások száma, valamint vannak iskolák, melyek egyházi fenntartásba kerülnek át. Ezen



iskolák pedagógusainak egy része kilép a szakszervezetből. Ám vannak olyan iskolák is, ahol a tantestület kitar a szakszervezet mellett, ilyen pl. a mezőtúri gimnázium.

E: Milyen a kapcsolat az egyházakkal?

Sz I: Kifejezetten támogatják a szakszervezet szerveződését. Fél évvel ezelőtt a szakszervezeten belül létrejött egy egyházi tagozat. A jó kapcsolat érdeke a PSz-nek, mivel ha visszaállítják az egyház 1948-as állapotát, akkor az iskolák fele egyházi kézbe kerül. A szakszervezet világnézetiileg semleges, számára mindegy, hogy ki a fenntartó, a lényeg a pedagógusok érdekének védelme. Szükséges ezzel a kérdéssel foglalkozni, mivel az egyházi iskolákban tanító pedagógusok jogállása tisztázatlan, sokuknak még munkaszerződése sincs. A mi álláspontunk az, hogy a pedagógus közfeladatot lát el, tehát közalkalmazott. Így bárki is a munkáltatója, a közalkalmazotti törvény vonatkozik rá. Ez a vélemény az ellenzék szerint fából vaskarika. Mi azt mondjuk, hogy az egyházi iskolák is állami támogatásból, fejkvótás rendszer alapján működnek, tehát tessék ugyanazokat a jogokat garantálni az itt tanító pedagógusoknak, mint az állami iskolák pedagógusainak, pl. bér, tizenharmadik fizetés, szabadság. Ez egy kemény küzdelem, amelyben élesek a koccanások és a harcnak még nincs vége.

E: Milyen a viszonyuk más pedagógus szakszervezetekkel?

Sz I: A szakszervezetek megosztottsága ma Kelet-Európában jellemző folyamat, a Szolidaritással kezdődött Lengyelországban, folytatódott Bulgáriában, tehát nem magyar találmány. Ennek oka nyilvánvalóan a régi szakszervezetekkel szembeni elégedetlenség. Ez elkerülhetetlen volt. Az már másik kérdés, hogy ebben a gazdasági recesszióban egy párezer taglétszámú szakszervezet tud-e jól működni, tud-e erőt demonstrálni. Hiszen most meg kell mutatni egy-egy szakszervezetnek az erejét, és nem szómágiákat kell pufogatni. A 80-as évek közepe előtti időszakra jellemző szakszervezeti tunyaság vezetett el az új szakszervezeti tömörülések létrejöttéhez. Más gazdasági ágazatokban is jellemző ez a megosztottság, pl. a vasúti dolgozók 13 szakszervezetbe tartoznak. A pedagógusok két szakszervezetbe tartoznak. A pedagógus társadalom nagyon heterogén, ezzel magyarázható a többféle szakszervezet léte. Ma már tud beszélni egymással a két szakszervezet. Korábban a rivális szakszervezet véleménye kevésbé izgatott bennünket, inkább a tagság véleményére figyeltünk. A két szakszervezet korábbi megosztottságát többször kihasználta a kormány, pl. az egyházi iskolai pedagógusok jogállásának rendezése esetében. Számos kérdésben most is különbözik a véleményünk, de már egyeztetünk, már nem csináljuk azt, hogy a nyilvánosság előtt civakodunk a kormány örömeire. Rendszeres egyeztető tárgyalások folynak a PDSz-szel.

E: Mi a véleménye az új közoktatási törvényről?

Sz I: Teljesen megfosztja a pedagógusokat eddigi jogaiktól is, ellenben a nyakukra ültették a TOK-okat. A törvény szerint a pedagógusokat állandóan ellenőrizni kell. Az ellenőrzésre szükség van, ám a törvényből hiányzik a rendszerszemlélet. Az ellenőrzés mellett értékelni is kellene a pedagógusok munkáját. Ez az értékelés az iskolaigazgató feladata volna. Véleményünk szerint a pedagógusok ellenőrzése független szakértők feladata, akiket az igazgató kérhet fel. A szakértők hozhatnak megállapításokat, de magát az értékelést az igazgatónak kellene elvégeznie. Hangsúlyozom, hogy ezeknek a szakértőknek függetlennek kell lenniük. Ezzel szemben az oktatási törvény a szakértői funkciókat egyetlen intézményre ruházza, a TOK-ra, amely, mint tudjuk, az MKM alá tartozik, a miniszter nevezi ki munkatársait, ezzel bizalmi állássá válik.

A pedagógusoknak igen is vissza kellene adni azokat a jogokat, amelyeket az 1985-ös törvény biztosított számukra. Ezek a jogok működőképesnek bizonyultak, mégis visszavonták őket. Igaz, hogy az önkormányzat az iskola fenntartója, de a szakszervezet nem fogadhatja el, hogy az önkormányzat szakmai dolgokban kompetensebb volna, mint a

tantestület. Az igazgatóválasztással kapcsolatban a tantestületnek konszenzusra kellene jutnia, nem elég az egyetértés vagy a vétőjog. Ez a gondolkodásmód végképp eltűnt, helyette a modernséget hangsúlyozva be fog lépni az iskolaszék rendszere, melyben a nevelőtestület, a fenntartó, és a szülők vesznek részt. Az iskolaszéket minden iskolában kötelező létrehozni. Ez az iskolaszék azt a jogkört kapja meg, amelyet korábban csak a pedagógusok birtokoltak. Ennek két veszélye van: a pedagógiai szakértelem hiánya és a politikai determináltság megjelenése pl. a fenntartó önkormányzaton vagy a szülőkön keresztül. Az iskolaszéknek véleményezési jogköre van, és ez az iskola egész életére vonatkozik. Féltő, hogy a véleményezés mellett megjelenhet a számonkérés is. Ez a pedagógiai munka erősen negatív befolyásolása lehet. Álláspontunk szerint az iskolaszék véleményt nyilváníthat, de nem szakmai kérdésekben vagy a vezetőválasztásban.

Az iskola falain túllépve a TOK létrehozásával sem tud egyetérteni a szakszervezet. A TOK három megyéni területet fog össze, így nem tud pontos ismereteket szerezni a rábízott iskolák szakmai munkájáról. Ennek két következménye lesz: az iskoláknak jelentéseket kell írniuk, amelyek nem a valóságról fognak szólni, hanem csak az elvárásoknak fognak megfelelni. A másik következmény, hogy a TOK létszáma elkezd duzzadni. Ezzel a kis létszámmal nem is lehet ekkora területet ellenőrizni, tehát szükségszerű lesz a létszámnövekedés, viszont erre nem lesznek meg a kellő finanszírozási eszközök. Az elmúlt évben a TOK-ra negyedmilliárd forintot költött a tárca, ezzel szemben 1991-ben átlagosan 2 millió forintba került egy működésképtelen iskola életre keltése. Úgy gondoljuk, ez sokkal fontosabb feladat.

E: Mi a véleménye a kormány oktatáspolitikájáról?

Sz I: A minisztériumnak országos szinten a rendszer egészével kellene foglalkoznia, de ez nem történik meg. A kormány egy dologban konzekvens volt, abban, hogy nem volt koncepciója, ilyen ma sincs neki. Erről nem az oktatási tárca tehet, hanem a kormány, hisz a kormánynak kell oktatási koncepcióval rendelkezni, nem a tárcának. Ez nemcsak az oktatási tárcára tartozik, hanem a pénzügyi, a munkaügyi, a népjóléti és a belügyi tárcára is. A kormány a Megújódási programban foglalta össze oktatási koncepcióját, amely üres frázisokkal volt tele. Egyetlen kiemelhető mondat volt e koncepcióban, de erre sem figyelt oda a kormány. Ez a mondat az oktatás stratégiai fontosságáról szólt. Nem történt meg egy komplex oktatáspolitikai kidolgozása az óvodától a felsőoktatásig, és a mai napig sem született meg egy koherens oktatáspolitikai rendszer. Ahelyett, hogy a dallamot fütyülték volna, rögtön nekifogtak kottát írni. Ezeket a kottákat nevezzük oktatási törvénykoncepcióknak. Végül létrejött egy mutációnak is nevezhető oktatási törvény.

E: Mi a véleménye az oktatás finanszírozásáról?

Sz I: Számunkra a legfontosabb az elmúlt három évben az oktatás finanszírozása volt, küzdöttünk az oktatás ingyenességéért. A szakszervezetnek köszönhető, hogy a törvénybe bekerült az oktatás ingyenessége. Az 1990-es és a 93-as tüntetés is erről szólt. Csakhogy attól, hogy ez bekerült a törvénybe még nem fog működni, mert jó néhány elemét 1995-re, illetve 1996-ra teszi a törvény, tehát a következő kormányra várna a feladat. Így aztán ez üres frázis maradhat, mivel például nem születtek modellszámítások az infláció mértékéről, nem tudjuk, hogy GDP értéke merre mozdul el. Nem tudjuk, hogy a külső adósságok változó kamata mennyire terheli meg az államkasszát. Tehát az oktatás ingyenességének pénzügyi garanciáit sötét homály fedi.

A kormány jól megoldotta az iskolafinanszírozást, mivel csak azt kellett kiszámolnia, hogy hogyan alakul az elkövetkezendő években a gyereklétszám. Ezután bevezette a fejkvótás támogatást. Ez a rendszer az iskolák működésképtelenségéhez vezet, mivel csökken a gye-



reklétszám, a költségvetés a dologi kiadásokat nem támogatja, és az inflációval sem számol. Emiatt számos iskola a bezárás előtt állt. A mi legfőbb feladatunk ezen iskolák működőképességének biztosítása. Ez a munka csak tűzoltómunka, a folyamatot nem tudjuk megállítani. Helyi nagygyűlésekkel és szülői támogatással jó néhány településen sikerült megmenteni iskolákat, pl. Békéscsabán, Kazincbarcikán, Nyíregyházán, Győrött. Odáig is fajult a dolog, hogy három falu sem tudott fenntartani egy iskolát. A szakszervezet végső kétségbeesésében a parlament Oktatási Bizottságához fordult, de az visszautasította őket. Ráadásul az iskoláknak járó fejkvótával az önkormányzat szabadon gazdálkodhat, pl. az is előfordult, hogy az önkormányzat felvette az óvodákra járó normatív támogatást és utána kiadta az óvodákat magánvállalkozásba. Tehát az iskolák finanszírozására az elégtelenség és a tökéletlenség jellemző, amelyek felerősítik egymást. Ennek következménye az iskola-bezárás és a pedagógus-munkanélküliség. A tárcának arról sincs koncepciója, hogy mi legyen a munkanélküli és a munkanélküliséggel fenyegetett pedagógusokkal. A szakszervezet három éve készít statisztikát a pedagógus-munkanélküliségről, amelynek a tendenciája megdöbbentő. Három évvel ezelőtt kb. 600 volt, ma mintegy 5000 pedagógus van munka nélkül. Ha az önkormányzat fizetni akarja az iskola villanyszámláját, akkor cserébe el kell bocsátania egy pedagógust.

Szakszervezetünknek kétféle megoldási javaslata van a finanszírozásra, az egyik nem fog tetszeni a kormánynak, a másik nem fog tetszeni az ellenzéknek. Az egyik megoldás az, hogy a pedagógusbéreket ki kell venni az oktatás finanszírozásából. A pedagógus közalkalmazott, közfeladatot lát el, ezért a központi költségvetésből kell fizetni a bérét. Ezáltal a fenntartónak nem lesz érdeke, hogy minél olcsóbb munkaerőt alkalmazzon. A tulajdonos ne csússzon bele a munkáltatói szerepkörbe, hanem a fenntartói szerepre koncentráljon. Ehhez viszont az eddiginél nagyobb hányadot kell visszajuttatni az önkormányzatnak a személyi jövedelemadóból. A másik megoldás, hogy maradjon a fejkvótás rendszer, de radikálisan emeljék meg a fejkvótát.

A pedagógusok bérével kapcsolatban a szakszervezet álláspontja mindenki számára ismert: ragaszkodunk a közalkalmazotti törvény betartásához. Jelenleg a pedagógusok alapilletménye a kormány által beterjesztett közalkalmazotti törvény bértáblájának bérminimumához képest 39%-os lemaradást mutat. A kereseti átlagot nézve, tehát bérpótlékkal és 13. fizetéssel együtt, ez a lemaradás 45%-os. A közalkalmazotti foglalkozási csoportok, ágak között utolsó előtti helyen szerepelnek a pedagógusok.

Az oktatási törvény egyáltalán nem foglalkozik a pedagógusok jogállásával a közalkalmazotti törvényre hivatkozva. A PSz hat módosító indítványt tett, melyek a pedagógusok jogállására vonatkoztak, és ezek külön fejezetet kaphattak volna a törvényben. Ebben kívántuk volna rendezni a pedagógusok kötelező óraszámát, szabadságát, továbbtanulását, átképzését stb, de nem fogadták el a javaslatainkat.

E: Mi a véleménye az iskolaszervezet átalakításáról?

Sz I: A kormány az iskolaszervezettel kapcsolatban sem rendelkezik koncepcióval. Rengeteg variáció felmerült, a legelképesztőbb javaslatuk a 6 elemi rendszere volt. A törvény által bevezetett 10 osztályos rendszer nem volna rossz, ha ez mindenki számára kötelező volna, és nem lenne kilépési lehetőség 4. és 6. osztály után. Persze azt sem tudjuk, hogy mit fognak tanítani a 9. és 10. osztályban. A meglévőt húzzák szét, vagy kibővítik a tananyagot? Ha ez utóbbit vezetik be, akkor ki gondoskodik a tanárok át- és továbbképzéséről és ki fogja ezt finanszírozni? A törvény az iskolaszervezet átalakításának finanszírozásához nem ad plusz költségvetési támogatást.

E: Mi a véleménye a világnézeti semlegességről?

Sz I: E téren némi előrelépést lehet megfigyelni, hisz korábban a hittant, mint kötelező tantárgyat akarták bevezetni, aztán beírta a kormány a hittan fakultatív jellegével. A mi véleményünk az, hogy a vallás magánügy, így a nap azon szakában gyakorolandó, amikor az egyén magánszemély, és nem egy osztályközösség tagja. Ha a hittanoktatásnak megadjuk a jogot, akkor minden más világnézet oktatására is jogot kell adni. Véleményünk szerint helyesebb a világnézetek oktatását eltüntetni az iskolákból, mert egyébként az iskolában fognak egymással versengeni. Annak idején a marxista világnézetet kitessekeltük az ajtón, most ugyanezen az ajtón jön be a fakultatív hittan. Úgy látszik, az Alkotmánybíróság állásfoglalása nem volt egyértelmű mindenki számára.

E: Milyen politikai irányzathoz kötődik a Pedagógusok Szakszervezete?

Sz I: Politikai elkötelezettséggel kapcsolatban nem tudok állást foglalni, de fel tudom sorolni azokat az értékeket, amelyeket a szakszervezetünk a legfontosabbnak tart: ilyen a munkához való jog, a munka tisztességes bérezéséhez való jog, a tanuláshoz való alanyi jog, az oktatás ingyenessége és a szociális biztonság. Amennyiben ezeket az értékeket bárki baloldali értékeknek nevezi, akkor mi ezeket vállaljuk. A munkához való jog felvállalása folyamatosan fel fog értékelődni Magyarországon. Az új közoktatási törvény egyetlen jó pontja, hogy deklarálja az oktatás ingyenségét, bár erre semmilyen garanciát nem nyújt. Ez két évi munkánkba telt, hiszen mindenki az oktatás piacosításáról beszélt.

E: Mit vár a PSz a következő kormánytól?

Sz I: Hogy sorrendet tartson a feladatok között. Fontos dolog a kárpótlás, a világkiállítás, de mindennek fölött három dologra kellene figyelnie, az oktatásra, az egészségügyre és a munkahelyekre. A jelenlegi kormány háttérbe söpörte ezeket a dolgokat, és ezzel felbecsülhetetlen károkat okozott. Az új kormánynak ezt a rangsort kell követnie.

(az interjút Fehérvári Anikó készítette)

Pokorni Zoltán, a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének ügyvivője

EDUCATIO: Mikor alakult a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete?

POKORNI ZOLTÁN: A PDSz-t 1988 novemberében 280 pedagógus alapította, ma 17.000 tagja van. A tagság gyakorlatilag pedagógusokból és néhány száz technikai dolgozóból áll. A közel 180.000 főnyi pedagógusrétegnek alig kevesebb, mint 10 százalékát szervezi a PDSz. Kezdetben a budapestiek voltak túlsúlyban, illetve a nagyvárosokban dolgozók. Ma ez az arány már kiegyenlítettebb. Ma tagjainknak kb. a harmada Budapesten tanít, további 40%-a a hat nagy vidéki városban dolgozik. Ezek a városok: Fehérvár, Győr, Pécs, Szeged, Debrecen és Miskolc. A többi kolléga kistelepüléseken él, illetve dolgozik. Ez nem tudatos szervezetépítési munka eredménye volt, így alakult. Amikor a PDSz mozgalmi korszaka, mintegy másfél éve lényegében lezárult, azt követően a tudatos szervezetépítés elsősorban a városokban volt eredményes.

Tagjaink és a közvélemény-kutatások szerint a velünk rokonszenvező, a minket támogató pedagógusok nagy része a 36 év alatti korosztályból kerül ki, körükben meghatározó a PDSz iránti szimpátia. A 36 év felettiek inkább a régi, nagyobb szakszervezet felé fordulnak bizalommal.

E: Mi a véleménye a világnézeti semlegességről?

Sz I: E téren némi előrelépést lehet megfigyelni, hisz korábban a hittant, mint kötelező tantárgyat akarták bevezetni, aztán beírta a kormány a hittan fakultatív jellegével. A mi véleményünk az, hogy a vallás magánügy, így a nap azon szakában gyakorolandó, amikor az egyén magánszemély, és nem egy osztályközösség tagja. Ha a hittanoktatásnak megadjuk a jogot, akkor minden más világnézet oktatására is jogot kell adni. Véleményünk szerint helyesebb a világnézetek oktatását eltüntetni az iskolákból, mert egyébként az iskolában fognak egymással versengeni. Annak idején a marxista világnézetet kitessekeltük az ajtón, most ugyanezen az ajtón jön be a fakultatív hittan. Úgy látszik, az Alkotmánybíróság állásfoglalása nem volt egyértelmű mindenki számára.

E: Milyen politikai irányzathoz kötődik a Pedagógusok Szakszervezete?

Sz I: Politikai elkötelezettséggel kapcsolatban nem tudok állást foglalni, de fel tudom sorolni azokat az értékeket, amelyeket a szakszervezetünk a legfontosabbnak tart: ilyen a munkához való jog, a munka tisztességes bérezéséhez való jog, a tanuláshoz való alanyi jog, az oktatás ingyenessége és a szociális biztonság. Amennyiben ezeket az értékeket bárki baloldali értékeknek nevezi, akkor mi ezeket vállaljuk. A munkához való jog felvállalása folyamatosan fel fog értékelődni Magyarországon. Az új közoktatási törvény egyetlen jó pontja, hogy deklarálja az oktatás ingyenségét, bár erre semmilyen garanciát nem nyújt. Ez két évi munkánkba telt, hiszen mindenki az oktatás piacosításáról beszélt.

E: Mit vár a PSz a következő kormánytól?

Sz I: Hogy sorrendet tartson a feladatok között. Fontos dolog a kárpótlás, a világkiállítás, de mindennek fölött három dologra kellene figyelnie, az oktatásra, az egészségügyre és a munkahelyekre. A jelenlegi kormány háttérbe söpörte ezeket a dolgokat, és ezzel felbecsülhetetlen károkat okozott. Az új kormánynak ezt a rangsort kell követnie.

(az interjút Fehérvári Anikó készítette)

Pokorni Zoltán, a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének ügyvivője

EDUCATIO: Mikor alakult a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete?

POKORNI ZOLTÁN: A PDSz-t 1988 novemberében 280 pedagógus alapította, ma 17.000 tagja van. A tagság gyakorlatilag pedagógusokból és néhány száz technikai dolgozóból áll. A közel 180.000 főnyi pedagógusrétegnek alig kevesebb, mint 10 százalékát szervezi a PDSz. Kezdetben a budapestiek voltak túlsúlyban, illetve a nagyvárosokban dolgozók. Ma ez az arány már kiegyenlítettebb. Ma tagjainknak kb. a harmada Budapesten tanít, további 40%-a a hat nagy vidéki városban dolgozik. Ezek a városok: Fehérvár, Győr, Pécs, Szeged, Debrecen és Miskolc. A többi kolléga kistelepüléseken él, illetve dolgozik. Ez nem tudatos szervezetépítési munka eredménye volt, így alakult. Amikor a PDSz mozgalmi korszaka, mintegy másfél éve lényegében lezárult, azt követően a tudatos szervezetépítés elsősorban a városokban volt eredményes.

Tagjaink és a közvélemény-kutatások szerint a velünk rokonszenvező, a minket támogató pedagógusok nagy része a 36 év alatti korosztályból kerül ki, körükben meghatározó a PDSz iránti szimpátia. A 36 év felettiek inkább a régi, nagyobb szakszervezet felé fordulnak bizalommal.



E: Milyen a viszonyuk más pedagógus szakszervezetekkel?

P Z: A mi szervezetünk alig egy éve jutott abba a helyzetbe, hogy azokon a munkahelyeken is elkezdett szerveződni, ahol valamikor 3–4 éve megszűnt a szakszervezet. A PDSz-re a kezdeti időkben az volt jellemző, hogy éles konfliktusokban jött létre, valamely munkahelyi ellenzéki csoport hozta létre a saját jogai védelmére. Így a PDSz többnyire a második szakszervezet volt a munkahelyeken. Ez nyilván megterhelte az együttműködést és helyi konfliktusokat okozott.

A kezdeti időkben a rivalizálás volt jellemző a különböző szakszervezetek viszonyára. Részben úgy, hogy egyik szervezet nem támogatta a másik kezdeményezéseit, sőt arra is volt példa, hogy a régebbi, nagyobb szervezet a mi akcióink ellen lépett fel a nyilvánosság előtt. Ez mára megváltozott, fokozatosan konszolidált munkakapcsolat alakult ki, annak ellenére, hogy a két szakszervezet más kört szólít meg elsődlegesen, más elveket vall hosszú távon a szakszervezet-politikáról és talán az oktatáspolitikáról is. A napi munkában mégis jól együtt tudnak működni a szakszervezetek, olyan módon, hogy nem gyengítik sem egymást, sem a közös fellépést. A két szakszervezet együttműködése példamutató Magyarországon. Azt bizonyítja, hogy a plurális szakszervezeti rendszer nem feltétlenül jelent sárdobálást és az erők szétforgácsolását. Egészséges rivalizálást jelent mindaddig a határig, amíg össze kell fogni a törvényhozás befolyásolása céljából. Erre szerintem a PSz és a PDSz együttműködése az utóbbi két és fél évben jó példa. Annak ellenére, hogy a meglévő elméleti, elvi különbségek megmaradnak, és az egyes szervezetek megőrzik a függetlenségüket. Szerintem ránk legalább annyira ösztönzően hatott a PSz pusztá léte, mint amennyire a mi alternatívaként való megjelenésünk pozitív módon formálta át a régi szakszervezetet.

E: Milyen változásokat hozott a szakszervezeti pluralizmus?

P Z: Az elmúlt 4 évben olyan munkügyi törvények voltak érvényben, amelyek amikor érdekvédelemről vagy szakszervezetről szóltak, mindig egyes számban fogalmaztak. Majdnem egy évbe tellett, mire elfogadtattuk a munkáltatókkal, és a bíróságokkal, hogy ez természetesen és értelemszerűen többes számban értendő. A szakszervezeti jogok osztatlanok, és valamennyi érdekvédelmi szervezetet megilletik, még akkor is, ha egy munkahelyen több ilyen van.

Az új Munka Törvénykönyv, illetve a közalkalmazotti törvény után ez megváltozott. Bizonyos mértékben a szakszervezet súlyához, reprezentativitásához mérik a részvétel lehetőségét, és vannak olyan szakszervezetek, amelyek adott helyen nem tudják elérni azt, hogy az ő véleményük figyelembevétele nélkül ne lehessen döntéseket hozni az adott munkahelyen vagy önkormányzatban.

A szakszervezeti pluralizmus véleményem szerint kiterjesztette a szakszervezeti jogokat, hiszen minden egyes apró kérdés olyan terület, amelyen keresztül a szakszervezetek egy-egy munkahelyen, egy-egy önkormányzatnál vagy országosan is bizonyítani akarják a talpraesettségüket, hozzáértésüket. Másrészt ennek révén több pedagógus kapcsolódott be a szakszervezeti munkába, és a közkeletű népi bölcsesség alapján, hogy több szem többet lát, jobban fölismerjük azokat a lehetőségeket, amelyeket például egy-egy önkormányzati döntés után ki kell használnunk. Ennek pedig a munkahelyeken is pozitív a hatása.

E: Milyen eredményeket ért el a PDSz?

P Z: Négy évvel ezelőtt változás történt: mindenki elmozdult a meglévő jogositványok jobb kihasználása irányába. Ez a folyamat nem pusztán a PDSz-hez köthető, akkoriban az egész ország próbált egy bizonyos jogállami mentalitást követni. Megszűntek a mindenkori párttitkár jog-mögötti hatalmától való félelmek, amelyek minden mozgást lefékeztek, tehát fölbolydult az egész intézményrendszer.

Volt olyan eset, amikor a két szakszervezet jelenléte negatív hatású volt, amikor az igazgató vagy az intézményvezető megpróbálta kihasználni a helyzetet, és megkísérelte egymás ellen kijátszani a szakszervezeteket. Ma azonban azt tapasztaljuk, hogy ahol kialakult a konszolidált együttműködés, a partneri kapcsolat az intézmény vezetése és a szakszervezetek között, ez hallatlan eredményeket hozott, mert nem csupán a szűken vett bérezési és jutalmazási kérdésekben, vagy a munkakörülmények kérdésében foglal állást a szakszervezet, hanem az intézmény szakmai sorsát és ennek révén a jövőjét meghatározó kérdésekben is.

Ezek a szakszervezetek az iskolai átalakulások minden területén, a tantervfejlesztés, a felvételek vagy elbocsátások kérdésében is véleményt formálnak. Mi kezdettől fogva azt valljuk, hogy ezek a szakmai kérdések is részét kell képezze a szakszervezeti munkának. Ez volt az alapfilozófiája a PDSz-nek, amikor 1988-ban elindult. Az ágazat pozíciójának javítása nélkül, vagy a munkahelyeken folyó munka minőségének javítása nélkül illúzió lenne magasabb bérekben, jobb munkakörülményekben reménykedni. Tehát két lábon kell állni. Egyfelől van a napi, aktuális érdekvédelem és bérharc, másfelől egy együttműködő, stratégiai gondolkodó ágazatfejlesztés, és helyi pedagógiai fejlesztés. Mind a kettőt vállalhatja a szakszervezet. Mi hosszú távon nem látunk ebben ellentmondást, sőt azt gondoljuk, hogy a valódi, modern szakszervezet mind a kettőt kell hogy művelje. Minden szinten, tehát helyi és intézményi szinten is.

Ezért elkezdtünk a – sokszor az intézményvezető kizárólagos felségterületének számító – szakmai kérdésekben is véleményt formálni. Ez néha konfliktusokat váltott ki, de aztán a vezetők közül sokan rájöttek, hogy érdemes hallgatni a szakszervezetekre, ill. az általuk képviselt munkavállalókra, mert így körültekintőbben tudják megtenni az intézményen belül azokat a lépéseket, amelyeket meg kell tenni, hiszen az iskolák és óvodák átalakulása – kisebb vagy nagyobb mértékben, de a csökkenő gyereklétszám és a szűkülő pénzforrások miatt – elkerülhetetlen.

Három évvel ezelőtt kezdődött el pl. a kollektív szerződések kialakítása munkahelyi szinten. Sok ezer kollektív szerződés született, amelyek lehet, hogy külön-külön nem mind jók, de már a pusztán létük is moderáló eszköz a munkahelyek működésében, arra készíteti mind a szakszervezetet mind az igazgatót, hogy ne szítsa, hanem megoldja a konfliktusokat. Arra készíteti a munkáltatót, hogy tegye átláthatóvá a működését.

Eredmény az is, hogy minden PDSz szervezet nagyon határozottan él az egyetértés, a véleményalkotás jogával, azzal, amit sokan nem tekintenek igazán komoly jogosítványnak. Annak ellenére, hogy a döntések a nem támogató vélemények dacára is megszülethetnek, ez a jog mégis egy komoly és fontos jog, amit ki kell használni, és ki is használunk, hiszen az intézmény munkájában való részvételnek az első feltétele a döntések átláthatósága. Alapvető jelentőségű, hogy tudjam, mi folyik körülöttem, az igazgatói szobában, vagy azt, hogy milyen tervek születnek az intézmény jövőjére vonatkozóan. Ezeket a jogokat mindenütt bevették a kollektív szerződésekbe.

Nagyon nehezen, de folyamatosan fenntartunk egy képzési rendszert, ami abból áll, hogy minden évben két egyhetes tábort szervezünk különböző csoportjainknak, illetve az újonnan alakult szervezeteknek és a frissen belépett tagoknak. Ezen kívül vannak speciális, jogi, pénzügyi kérdésekre kiterjedő képzések is.

Létrehoztunk még 1990-ben egy olyan hálózatot, amely hat nagyvárost érint. Egy olyan jogsegélyszolgálatot építettünk ki, amely nem elsősorban az egyéni peres ügyekben, vagy a munkahelyi problémákban segít, hanem annak felismerésében is, hogy milyen jogai vannak a szakszervezetnek, miben kérje az igazgató a szervezetek véleményét. A harmadik segítség a prevenció, tehát az ilyen témájú írásos anyagok készítése. 20–30 ilyen kiadványt adtunk ki és küldtünk szét szervezeteinknek.



További fontos területe volt a munkánknak a bérfejlesztés elveinek kialakítása, illetve az erre vonatkozó elképzeléseknek a véleményezése. Rengeteg munkánk van azzal, hogy a szervezetek ezt úgy valósítsák meg, hogy ne csupán egy-egy konkrét személy ügyében foglaljanak állást, hanem az intézmény sajátosságaihoz, a jövőre vonatkozó elképzelésekhez igazodva alakítsák ki mindenütt a bérezés elveit. Ezt minden évben újra kell tárgyalni, bár ha a közalkalmazotti törvény működésbe lép, ennek a jelentősége csökkenni fog.

A negyedik fontos terület az igazgatók választása volt. Itt konkrét elképzeléseink voltak, de majdnem másfél éves vita után azt kell mondjuk, hogy ezen a ponton nem értünk el sikert az önkormányzatokkal szemben. A korábbi egyetértési jogosítvány véleményezési joggá szűkült. Erre válaszképpen olyan rendszert formáltunk ki, amely konkrét megállapodást jelent az önkormányzatokkal. Elég sok ilyen megállapodás született már. Budapestre jött létre az első. Ez annyit jelent, hogy a szakszervezetek megállapodtak az önkormányzatokkal, hogy ha a tantestület nem ért egyet a javaslattal, akkor az oktatási bizottság nem terjeszti azt a közgyűlés elé. Így tehát tovább él valamiképpen a korábbi jogosítvány, visszacsempészve, de nem sértve a jogot. A közgyűlésnek természetesen joga van a saját bizottságát is leszavazni, de a tavalyi év tapasztalatai azt mutatták, hogy 56 esetből csak kettő olyan akadt, ahol a nevelőtestület ellenére született meg a döntés, és ott is csak egyéves megbízásról döntöttek. Tehát ha az arányokat tekintjük, azt lehet mondani, hogy ez a rendszer működőképes.

Az kérdés, és erről elméleti vita is folyik, hogy vajon vissza kell-e szerezni a korábban meglévő jogosítványt. Biztos, hogy olyan erős jogosítvány a tantestület kezében meglehetősen ritka a világban, mint amelyet az 1985-ös törvény adott, és az sem tagadható, ill. nem lehet kizárni, hogy lehetett kontraszelektív hatása is. Az is biztos, hogy hasznos, ha a helyi autoritást valamilyen más testület ellensúlyozza, például az iskolaszék, vagy a központi kormányzat. Mert az is ritka, hogy csak a helyi hatalom választja ki az iskolák vezetőit. Iskolaszék nálunk is volt a múlt század végén, de mégsem olyan erős ez a hagyomány, mint például az angolszász országokban. A civil szerveződések egyébként sem lehet erőszakkal, mesterségesen létrehozni. Ha létrejön, előfordul hogy megmarad az államosított közigazgatás keretei között is, de arra, hogy felülről hozzák létre, és működjön, nincsen példa.

A központi igazgatás részéről kellene valamiféle ellensúly, de ma azt tapasztaljuk, hogy a helyi hatalom minden kis lépésért, ami jogkörök visszavételét jelenti, centralizációt sikít, és félti a már megszerzett illetékességét. Azt mindenképpen szükségesnek tartjuk, hogy a nevelőtestület vagy a nevelőtestület által választott szakmai testület kontrollként működjön a munkavállalók érdekében. Tehát én azt gondolom, hogy vagy az érintetteknek, vagy az érintettek választott szakmai testületeinek kell kontrollálniuk a vezető kiválasztást. Ezt fontosabbnak gondolom, mint az eredeti rendszer visszaállítását mindenáron.

E: Milyen a szakszervezetek és az önkormányzatok viszonya?

P Z: Próbálkoztunk azzal is, hogy formalizált együttműködési eljárások jelenjenek meg a szakszervezetek és az önkormányzatok között. Egyrészt létrejöttek ilyenek már korábban is, az igazgatók és a szakszervezetek között, de új fázist jelent, amikor létrejönnek a közalkalmazotti tanácsok, és ez év szeptembertől elkezdenek működni. Új problémát jelent majd helyi szinten, hogy hogyan tudjuk elkülöníteni egymástól a szakszervezeti kérdéseket és az alkalmazotti tanácsra tartozókat, és hogy a három szereplő, a szakszervezet, a tanács és a munkáltató hogyan fog majd együttműködni egymással. Most dolgozzuk ki a közalkalmazotti tanácsok ügyrendjére, szabályzatára vonatkozó anyagokat.

Az érdekegyeztetésben a legnehezebb munkánk az önkormányzati választásokat követő egy évben volt. A félős szocializmus idején a tanácselnökök, oktatási osztályvezetők, érezve, hogy nincs mögöttük valódi politikai legitimitás, elfogadták az egyeztetés új rendszerét. Ez

a fajta kompromisszumkészség nem volt tapasztalható az új önkormányzatoknál. Többször előfordult, hogy a polgármesterek illetve a képviselők egycsapásra az új gazda vérlázító szemtelenségével közeledtek a szakszervezetekhez. Volt, aki tudta ugyan, hogy különbség van az egyes szakszervezetek között, de alapvetően inkább az érdekegyeztetés jogosultságát vonták kétségbe, mondván, hogy „mi vagyunk az első szabadon választott képviselők, amit mi mondunk, az lesz itt a törvény, és maguk ne beszéljenek bele”.

Ezt a fajta impertinenciát nagyon nehezen, lassan lehetett csak megtörni. Mára elértünk oda, hogy majdnem minden önkormányzatnál, ahol van szervezetünk, vagy formálisan, vagy még a formális aláírás előtti fázisban léteznek önkormányzati szintű oktatási érdekegyeztető testületek, csoportok, amelyekben ott vannak az érintett szakszervezetek és az önkormányzat képviselői. Ezt elég nehéz volt kialakítani, mert várni kellett arra, amíg az önkormányzatok beállnak egy olajozott működésbe, kitisztulnak a szerepek, és ebben megtalálja a maga helyét a szakszervezet. De előtte két éven keresztül borzasztó állapot volt. Volt olyan hely, ahol maguk a polgármesterek kívántak dönteni egy személyben minden kérdésben. Ma 1993-ra elértük azt az állapotot, amit 1990-ben, teljesen más okok miatt, a választásoktól féltő, és ezért mindenre hajlandó, mindenkivel egyeztető tanácselnökökkel már kialakítottunk. Persze ez, ami ma működik, egy stabilabb, megalapozottabb, legitim rendszer, de hogy kínkeservvel jött létre, az biztos.

Tudjuk, hogy ma az egyik legfontosabb feladat ezt az egyeztetési rendszert erősíteni. Sokkal könnyebb volt a kormányzati szintű egyeztetés konszolidálása, mint a 3100 önkormányzatnál az együttműködési kapcsolatok kezdeményezése. Ezt a folyamatot ráadásul megterhelte a közigazgatás és a kormány szokásos egymásra mutogatása. Ellenzéki önkormányzat kontra kormányzati központ, aminek következtében a szakszervezetek beleestek egy csiki-csuki helyzetbe. Azt tapasztalták, hogy minduntalan egymásra mutogat a kormány és az önkormányzat, és mindeközben nekünk egy fegyelmezett középszintű egyeztetést kellett folytatni. Az önkormányzatok nagyon sokszor joggal hivatkoztak a kormány felelősségére. Ennek ellenére következetesnek kellett lennünk. Ez elég nehéz helyzet volt a szakszervezet számára, mert sokan úgy értékelték, hogy amikor az önkormányzatokkal szemben lépünk fel, akkor demagóg úton jár a PDSz, amikor pedig a kormányzattal szemben, akkor a liberálisok köpenyébe bújjuk. Azok fogalmaztak így, akik elfelejtették, hogy a szakszervezet nem kormány és ellenzék pólusaiban gondolkodik, hanem a munkavállalók szempontjait képviseli, aminek következtében néha mind a két partner magával szemben találhatja.

E: Milyen a viszonyuk a kormánnyal?

P Z: Aránylag hamar kialakult egy érdekegyeztetési rendszer. Meglepődve láttuk, hogy Közép-Kelet-Európában a többi volt szocialista országokhoz képest a magyar érdekegyeztetési struktúra a leginkább kialakult. Mindhárom szinten, intézményi, helyi és kormányzati szinten is létezik, és nem csak ad hoc tárgyalásokkal tölti be a szerepét, hanem van valamilyen formalizált intézményrendszere is. Persze ezeket a testületeket a kormányzati oldal igyekezett néha meggyengíteni. Újabb és újabb testületek születtek annak érdekében, hogy gyengítsék a már meglévőket. Erre nagyon jó példákat mutatott az oktatási törvény újabb és újabb vitája, amikor a már meglévő érdekegyeztetési rendszert igyekeztek ellehetetleníteni, kiüresíteni, újabb érdekegyeztetési formák kitalálásával. Ma már többé-kevésbé letisztultan kettéválik kétféle megközelítés. A munkavállalói érdekképviselet, ahol az önkormányzatok, a munkavállalók és a munkaadók tripartit érdekképviseleti testületeket alkotnak, és emellett működik egy másik, szakmai egyeztetés, amibe már új szereplőknek is be kell kapcsolódniuk. Szülőknek, diákoknak, vagy például a nem önkormányzati fenntartású, ill. alternatív iskolák képviselőinek, a szakmai szervezeteknek, a kamaráknak is,



tehát ez már egy sokoldalú szakmai egyeztetés. Az, hogy melyik problémával melyik képviselőt jogosult foglalkozni, az nagyon nehéz kérdés, de ez a két érdekelttség, az oktatáspolitikai érintettség, és a munkáltatói érdekelttség kormányzati szinten kettévált, és szerintem ez a helyes út.

E: Mi a véleménye a kormány oktatáspolitikájáról?

P Z: A legtöbb szavazatot kapott párt programjának meg kellett volna jelenni a kormányprogramban. Ez nem történt meg. Komoly különbség van az MDF oktatáspolitikai pártprogramja és az Antall-kormány oktatáspolitikája között, de még nagyobb különbség van a minisztérium működése és a leírt programok között. Ezen túlmenően pedig, még inkább különbség van mindezek és a stratégiai programként felfogható közoktatási törvény között.

Úgy is lehet fogalmazni, hogy azért van 14 változata a közoktatási törvénynek, mert nem tudják, hogy mit akarnak. Az, hogy az oktatás stratégiai ágazat, az pusztán kijelentés maradt, illetve annyiban volt igaz, hogy ideológiai kérdésként fogták fel, ugyanúgy mint a médiákat. Az, hogy az oktatási programot nem hangolták össze a pénzügyi államháztartási programokkal, abból is látható, hogy a tárca elkezdett saját ágazati politikát folytatni, ez volt például a választások utáni első időszak különutas politikája. Sokáig nem tudták, mit is akarnak az oktatással. Aminek az alapvető oka az, hogy úgy fogták fel a dolgot, hogy ez egy könnyű, "soft" tárca, ahol ugyanolyan könnyű sikereket lehet aratni, mint az egyház kérdésében, vagy az utcanévtáblák cseréjével. „Ne menjünk bele túl mélyen, mert nem tudjuk, hogy mit is akarunk.” Ez volt az első időszak jellemzője.

Ma már a koalíció tudja, hogy mit akar az oktatástól. Központi célkitűzésének megfelelően az oktatást is annak a szolgálatába kívánja állítani, hogy Magyarországon létrejöjjön és megerősödjön egy középosztály. Ennek a törekvésnek a jelei jól kitapinthatók a magyar politikában, megjelenik a kárpótlási programban, és megjelenik most már az oktatás területén is, amikor bizonyos társadalmi csoportoknak lehetőséget adnak, hogy gyerekeik ne a többiekkel együtt nevelődjenek 14 éves korukig az egységes közoktatási rendszerben, hanem korábban kiválva az egységes iskolarendszerből, 10–12 éves kortól intenzívebb felkészítésre legyen lehetőségük, s ezáltal nagyobb eséllyel indulhassanak a kulturális, gazdasági és politikai pozíciók megszerzéséért. De ami érdeke egy csírájában létező rétegnek, nem biztos, hogy érdeke a társadalom egészének. Ez egy elég nehéz politikai értékválasztás. Zöld utat lehet-e adni bizonyos törekvéseknek, hogy legyenek olyanok, akik hamarabb kiválnak az egységes oktatási rendszerből, és külön intézménytípusban tömörülnek, megszerezve az elérhető legszínvonalasabb oktatást. Ez nagyjából az „Annak adatik, akinek van” jól ismert képlete.

Mi azon vagyunk, hogy ezt a dilemmát tudatosítsuk. A PDSz arra törekszik, hogy ezt a problémát racionálisan ragadja meg, hogy ne érzelmi és ne is csak egzisztenciális alapon ítéljen. Lehet gondolkodni, hogy melyik a jó választás. Végül is azt gondolom, hogy azok a politikusok, akik ezt választották, nem önös érdekeiktől vezérelve tették ezt, nem azért, hogy a proletárgyermekeket írástudatlanságba taszítsák, így biztosítva kizsákmányolhatóságukat. De azt gondolom, hogy mérlegelni kell, és dönteni.

Az iskolázást ma a világ legtöbb országban a társadalmi integráció fontos eszközének tekintik. Egy fejlett ország valamennyi polgárát közös nyelvhez kell juttatni, amelyen szót tud egymással érteni a képviselő és a munkanélküli, a szegényebb és a gazdagabb. Egy ilyen kulturális integrációra különösen nagy szüksége van egy olyan országnak, amely gazdaságilag erős differenciálódás előtt áll, és társadalmilag is erősen szegmentálódik. Különösen fontos ez most, amikor még a neheze előtt vagyunk, amikor munkanélküliek tömegei jönnek ki az iskolákból. Fontos azért is, mert a szélsőséges politikai irányzatok is nehezebben kezdenek ki meglévő kulturális közösségeket.

Azt gondolom, hogy az oktatás és az egészségügy kérdéseit semmilyen indokkal nem lehet alárendelni egy gazdasági kibontakozás és az azzal járó társadalmi differenciálódás programjának. Előre látható, hogy a megmaradó iskolarendszer 9–10. osztályaiban a marginalizálódó társadalmi csoportok gyerekei fognak összegyűlni, és azok egymást fogják szocializálni, miközben a vezető társadalmi csoportok elkülönülnek a maguknak teremtett intézményekben. Ezt politikailag is veszélyesnek ítélem. Nem az iskolák közötti választással kellene ezt a differenciálódást megteremteni. Egyazon iskolán belül kellene tartani a társadalom eltérő helyzetű csoportjait, annak ellenére, hogy nehezebb az iskolán belül külön utat biztosítani a tehetségesebbeknek, a gyorsabban haladóknak. A nehézségek ellenére is ezt tartom helyesebbnek, és igazságosabbnak, szemben az intézményes elkülönüléssel.

Mint mondtam, ez elsősorban politikai és társadalmi értékválasztás kérdése. Az igazi probléma az, hogy a kormány elrejtette ezt a tényt, és úgy tett, mintha a 10 osztályos iskola mindenkinek jó lenne, mintha valóban mindenkinek egyaránt szolgálná az érdekeit. Ez nem igaz. Aki ezt állítja, az tudatosan félrevezeti a választókat. Lehet ezt az utat választani, de nyíltan meg kell mondani, hogy miről van szó.

A pedagógusok pedig, a gyereklétszám csökkenése, a fejkvóta rendszer és egy sor ok miatt rákényszerülnek, hogy a gyereklétszám biztosításában lássák az iskola fennmaradásának esélyét. Ez számukra egzisztenciális kérdés, ezért sok esetben támogatói a fentiekben leírt elkülönülésnek.

A kormány kezdettől fogva a kialakult önkormányzati iskolarendszert akarja visszavenni, újra centralizálni. Ez bizonyos mértékben indokolt törekvés, hiszen tényleg sok kérdésben teljhatalomhoz jutottak az önkormányzatok. Azt, hogy kellenek valamilyen decentrumok, elvileg elfogadja mindenki. De ez a törekvés találkozott az oktatásban csak aktuálpolitikai lehetőségeket látó kormánypolitikával, amely a hittan kérdésében, a történelemtankönyvek kérdésében, a filozófia oktatásában és a regionális oktatási központok létrehozása kapcsán erős központi tartalmi kontrollt is ki akart építeni. Ez a törekvés az esetleges együttműködést leblokkolta, nem tette valódi mérlegelés, valódi kompromisszum tárgyává. A különböző szereplők besáncolták magukat, és ragaszkodnak ahhoz, amit egyszer már megszereztek. Ma az önkormányzatok semmilyen jogkört nem akarnak átadni a központnak, még azt sem, amely egyértelműen terhes a számukra. A központ pedig mindenféle csalafinta, és néha a jogszerűség határát súroló eszközzel megpróbálja ezeket a jogköröket megszerezni.

Az oktatási törvény egy új eszköz ennek a kormányzati törekvésnek a megvalósítására, s az oktatásfinanszírozás szintén egy ilyen eszköz. A minisztérium és a miniszter felügyeleti joga kiszélesedik, szinte minden kérdésben a miniszter jogosult véleményt formálni, kezdve a nemzeti alaptantervtől a közoktatás tartalmi kérdéseivel foglalkozó közoktatási tanács tagjainak a kinevezésén át a diákigazolvánnyal kapcsolatos vitás kérdések eldöntéséig. Ennek szervezeti formái a regionális oktatási központok. A vizsgarend, a vizsgakövetelmények meghatározása, a nemzeti tanterv összeállítása mind a miniszter által kinevezendő, általa irányítható tanácsokhoz kerültek, anélkül, hogy annak akár főbb szerkezetéről képet alkotott volna a parlament, vagy a pedagógusok szakmai közvéleménye.

Ami az új közalkalmazotti törvényt illeti – nagyon merev törvény. Az illetményrendszer életbeléptetése lényegében megszünteti a helyi bérgazdálkodást, és ezzel együtt talán a maradvány-érdekeltséget is, de ezt még nem lehet pontosan tudni. Az biztos, hogy a kötött létszámgazdálkodás átformálja a meglévő intézményi gazdálkodás rendjét. A kötött létszámgazdálkodás alapja egyértelműen a kötelező csoportlétszámból számított szükséges pedagógusmennyiség. Ezt törvény rendezi, de végrehajtási rendeletekben ez nyilván módosulhat vagy elmozdulhat. Azt lehet mondani, hogy itt a törvény által eldöntött keretekről van szó, egy nagyon merev, mindenben szabályozott keretről, ami alig ad módot a helyi



oktatási célok megvalósítására. Fedezetet pedig egyáltalán. A legtöbb kérdésben a központnak van joga meghatározni a legfőbb kereteket, és dönteni még az alapvető tartalmi kérdésekben is. Felelősséget azonban szinte semmiért nem vállal, hiszen a központi költségvetés egyetlen felelőssége a kötelező csoportlétszámok alapján számított átlagpedagógusok átlagos illetményeinek eljuttatása az önkormányzatokhoz.

Ez a rendszer még a mai finanszírozási rendszernél is merevebb. Számítalan konfliktust fog eredményezni helyi szinten, mivel itt átlagokról van szó és nem tényszámokról. Mivel az iskolák működési költségeit, a fenntartás költségeit, az iskola pedagógiai programjából fakadó plusz bérköltségeket mind a helyi önkormányzatnak kell vállalnia, ezért az várható, hogy a gazdag önkormányzatoknál működőképes lesz, a szegényebb önkormányzatoknál azonban nagyon gyors intézménykarcsúsítás következik. A kizárólag az előírt feladatok ellátására törekvés mellett is azzal kell számolni, hogy sok helyen a működő intézmények, iskolák, óvodák állagának óvására, korszerűsítésére sem jut majd pénz. Ennek hatása pedig előbb vagy utóbb meg fog jelenni a szolgáltatások minőségében is. Ez már ma is így van, de még sokkal markánsabban fog megjelenni. Lesznek olyan települések, ahol normális pedagógiai szolgáltatást kapnak az ott lakók, és lesznek olyanok, ahol csak nagyon lezüllött, fapados, csak bizonyítványt adó szolgáltatáshoz juthatnak.

Illúzió lenne azt hinni, hogy a pedagógusok hivatástudatuknál fogva, a szakma szeretete miatt ezt hosszú ideig ellensúlyoznák, vagy ellene tudnának tenni ennek a folyamatnak. Erre számítani, ebben bízni nem lehet. Nem látjuk, hogy a törvény nyújtana olyan rugalmas technikákat, amelyek ezeket a feszültségeket, például a kistélepeleknél, kezelni tudnák. Tehát még merevebb lesz a rendszer, mint a jelenlegi. Arról nem beszélve, hogy egy modern törvénynek nem annyira a központi kézivezérlés, tehát a tartalmi szabályozás eszközeivel kellene dolgoznia, mint jogszabályi keretekkel, és finanszírozással. Jogállamokban általában a finanszírozás az az eszköz, amivel a központi hatalom a tartalmi kérdésekbe bele tud szólni, tehát az általa kívánatosnak tartott változásokat finanszírozza. Amit nem tart ilyennek, azt sem tiltja, de nem ad rá plusz támogatást. Most azt látjuk, hogy ebben a törvénytervezetben a finanszírozás továbbra is egy passzív eszköz marad, még passzívabb, még merevebb mint a mostani, és ezzel szemben komoly tartalmi kontrollt kíván megszerezni magának a központi államhatalom. Vagyis egy régi elavult államigazgatási reflex aktivizálódott, és nem korszerű államigazgatás jött létre. Azt senki nem vonja kétségbe, hogy a kormánynak joga van oktatáspolitikát művelni. Műveljen. De azt a meglévő tapasztalatokra építve, modern eszközökkel tegye, tehát jogszabályokkal és finanszírozással, ne pedig intendánsok útján.

E: Mi a PDSz álláspontja az oktatásfinanszírozással kapcsolatban?

P Z: Nekünk megalakulásunk óta nagyon markáns elképzeléseink voltak a bérezésről. De meg kell mondani, hogy ezek a markáns elképzelések mindig változtak. Egyszerűen amiatt, hogy okosodott az a társaság, amely ezzel foglalkozott, s lassanként belejött a finanszírozás ügyeibe. A PDSz még nem volt 4 hetes, amikor már több ezer fős tüntetést szervezett – ez 1988-ban még nagy szó volt – annak érdekében, hogy a parlament az oktatásra fordított költségeket emelje meg. Ma visszanezve, és értékelve az akkori követelésünket, teljesen jogos volt és indokolt, csak éppen szakmai szempontból mérlegelve számárság.

Számunkra most az a kérdés, hogy mi az, amit elképzeléseinkből ma meg lehet valósítani? Az egyik a bértarifa, a közalkalmazotti törvény bevezetése vagy nem bevezetése. Ez ma már nemcsak technikai, hanem politikai kérdés is, és mi azon vagyunk, hogy 1994. január elsejétől, ahogyan a törvény mondja, legyen meg a pénzügyi fedezete annak, hogy a pedagógusok mint közalkalmazottak minimum a törvényben szereplő táblázatokban foglaltak szerinti bérüket megkapják. Ennek többféle eszköze lehet. Az egyik az, hogy ezt a központi

költségvetés garantálja. A másik eszköze az, hogy ezt részben garantálja, és valódi garanciákat ad az önkormányzatok számára. Nem vagyunk merevek, mindenféle kijelentéssel ellentétben azon vagyunk, hogy lehet kompromisszumot találni, és nyilván meg is fogjuk találni. Azért gondoljuk ezt, mert nagyon nagy a szóródás a pedagógusszakmán belül. Elég kevés szakmában fordul elő 50%-os különbség a legkisebb és a legmagasabb bérek között. Az átlagbér, tehát az oktatásban dolgozó fizikai és szellemi dolgozók átlagbére 23.000 forint. Ez nem túl rossz. Nem jó, nagyon nem jó, de a többi szakmához képest nem tűnik olyan kiugróan kedvezőtlennek. Ha azonban azt is megnézzük, hogy 50 százalékos a szóródás, akkor azt látjuk, hogy itt nagyon komoly feszültségek jöttek létre az egyes iskolatípusok között, vagy az iskolatípusokon belül földrajzilag, és több mint valószínű, hogy életkorok szerint is. Ráadásul ez egy teljesen véletlenszerűen kialakult állapot. Tehát ezt a bértarifátáblázatot abból a szempontból is helyesnek tartjuk, hogy kicsit rendet tesz ebben a "történelmileg" kialakult igazságtalanságban.

Amit a bértarifa eredményez, az nem lesz igazságos, de átlátható lesz, és rendezett. Hogy nem lesz igazságos, abban valamennyien biztosak vagyunk, de mégis igazságosabb lesz, mint a mostani. Mi azonban azt gondoljuk, hogy a bértarifa nem jelentheti magát az oktatásfinanszírozást, vagy a béreknél az egyetlen eszközt. Nem lehet elfelejteni azt, hogy az oktatásnak egy része már megjelent a piacon. Például a nyelvoktatás, a számítástechnika. Nem hisszük azt, hogy a tanárokat a munkaerőpiactól teljesen függetleníteni lehet. Ha másutt jobb állást, vagy magasabb bért kapnak, elmennek. A cél tehát az, hogy bizonyos fokig rugalmassá kell tenni ezt a rendszert. Mert ha merev rendszert hozunk létre, ami egyetlen elemből áll, a központi bértarifából, és semmi másból, akkor rövid időn belül azzal kell szembenéznünk, hogy a nyelvoktatás és a számítástechnikai képzés kivonul a piacra, mert az iskola nem tudja megfizetni az ott dolgozó, és a munkaerőpiacon jól eladható végzettséggel rendelkező szakembereket.

A cél mindenképpen az kell hogy legyen, hogy ezeket a szakembereket a közszolgáltatásokban benn tartsuk. Szerintem minden szülőnek és állampolgárnak az az érdeke, hogy a gyereke ezekhez az ismeretekhez mint közszolgáltatásokhoz jusson hozzá, és ne pénzért kelljen megvennie. De ez a munkavállalóknak is érdekük, mert csak ez biztosíthatja, hogy az oktatási közszolgáltatás értékes és magasra értékelt szolgáltatás legyen. Csak így lesz elfogadható a társadalom számára, hogy az ebben résztvevőket rendszeresen megfizesse. Egyszerűen szólva, ez a professzionalizálódás útja az oktatás számára, ami mondjuk az egészségügyben már körülbelül 80–90 évvel ezelőtt megvalósult. Ma már elfogadják az állampolgárok, az adófizetők, hogy az orvos nagyon komoly felkészültségű szakember, akit meg kell fizetni. Az a cél, hogy a pedagógust, – akinek a munkájához most legalább annyian értenek, mint a futballhoz, mert mindenki járt iskolába, és ezért mindenki tudja, hogy milyen a jó iskola – a szakmájához értő szakemberként fogadják el, és ne egyszerű gyermekmegőrzőként. Tehát a szakma felértékelése miatt elsőrendű cél, hogy ezeket a piacosiható végzettséggel rendelkező embereket bent tartsuk az iskolákban. Ez pedig ebben a merev közalkalmazotti rendszerben nem megvalósítható, csak olyan módon, ha kettős béralku alakul ki.

Mi a közalkalmazotti bérrendszer egyetlen pozitívumának azt tartjuk, hogy bárhol legyen az iskola az országban, Győrben vagy Nyíregyházán, mindenütt biztosít egy szakmai minimumbért, amit a pedagógusnak egy adott végzettséggel, adott életkorral meg kell kapnia. De ez hangsúlyozottan csak a minimuma az ő illetményének, amire az önkormányzat ezen felül a helyi munkaerőpiachoz, vagy a helyi pedagógiai célkitűzésekhez igazodva még a szükségesnek ítélt bérkiegészítést ráteheti, és rá is kell tennie. Ez azonban csak helyi alkuiban dőlhet el. Ezért mi azt gondoljuk, hogy a központi alku ki kell, hogy egészüljön helyi



béralkuval, amely a helyi bérekről, ill. bérkiegészítésekről folyik, és ebben a szakszervezetek nyilván jelentős szerepet fognak vinni. Ma ez tűnik járhatónak és előremutatónak. Az már egy másik kérdés, hogy az egész finanszírozásnak mi legyen a garantált forrása.

Az önkormányzati bevételeket ismerve az ma járhatatlannak tűnik, hogy mereven kettéválasszuk a dolgokat, és azt mondjuk, hogy a bérekre központilag, a dologi kiadásokra a helyi adóbevételekből kell fedezetet teremteni. Még akkor is, ha ez logikus lenne. Hiszen amennyiben a dologi kiadások az önkormányzathoz vannak rendelve, akkor az önkormányzat lesz érdekelt abban, hogy a felújításról ne feledkezzék meg, és ez neki jelent majd plusz költségeket. Amúgy is az ő tulajdona az ingatlan, őt oda mindenképpen be kell vonni. De hogy ez megtehető-e most, egy lépésben, vagy pedig fokozatosan kellene tenni, az még kérdés. Mi azt gondoljuk, hogy az utóbbi a célszerű. Fel kell mérni a tényleges működési kiadásokat, és nem azt az utat kell követni, hogy megnézzük, hogy mennyi a jelenlegi költség, és azt elosztjuk. A működési kiadásokban való osztozás arányát kellene rögzíteni. Mi ezt javasoltuk már nagyon régóta. Ezt az arányt lehet javítani fokozatosan, olyan módon, hogy a központi költségvetés tisztuljon, és a dologi kiadások fokozatosan terhelődjenek rá az önkormányzatokra. Két évvel ezelőtt, mi 80/20 százalékos arányt javasoltunk, de ezt nem valósították meg a két gazda egymással szembeni bizalmatlansága és a felelősség áthárítása miatt, és nem hiszem, hogy az idén megtörténne. Nekünk mindenképpen az az érdekünk, hogy a rendszer számunkra átlátható legyen. Nem csak az, hogy ki melyik elemet adja, hanem az is, hogy akihez ez szignálva van, az képes legyen ezeket a feladatokat ellátni, és ennek révén a rendszer ellenőrizhető legyen. Ilyen értelemben majdnem mindegy, hogy melyik elemet hova tesszük. Vannak bizonyos logikus elemek, de ma éppen ez az átláthatóság és egyértelmű garancia hiányzik. Ha az egészet az önkormányzatokhoz rendeljük, nem lehet kiszámítani ennek a hatását.

E: Mik a szakszervezet legaktuálisabb feladatai?

P Z: Legsürgetőbb feladatunk a bértarifa és a jövő évi költségvetés kapcsán egy korrekt, és a munkavállaló számára is garanciát jelentő megállapodást elérni. Mert nekünk nem elég, ha csak az önkormányzatok kapnak garanciát. Az önkormányzattól a munkavállalókig tartó utat is nyomon kell követni. Nem kevésbé fontos, hogy a közoktatási törvény elfogadása ill. bevezetése számtalan helyi, önkormányzati rendelet megszületését teszi kötelezővé. Hogy később melyik párt hogyan kívánja majd módosítani ezt a törvényt, azt jó előre tisztázni kell, elkerülendő, hogy újabb 2–3 évig tartó iszapbirkózásba keveredjünk. Ennek mindig az a kiváltó oka, hogy valaki többet akar annál, mint amihez politikai, társadalmi legitimitációja, illetve ereje van, és nem képes elfogadni, hogy kompromisszumot kell kötnie. Ezért halasztódik ez a törvényhozás már három éve. Annak érdekében, hogy az új kormány ne ugyanígy vágjon neki ennek a kérdésnek, ezt már a választások előtt fel kell vetni.

Ugyanilyen fontos kérdés az egész intézményrendszer, illetve az oktatás tartalmi modernizációja, egy olyan időszakban, amikor mindenekelőtt a gazdaság élénkítése a feladat. Tehát azt lehet mondani, hogy a szociális és az egészségügyi kiadások szinten tartásával kell számolnunk, vagy legalábbis nem számolhatunk jelentős nagyságrendű növekedéssel. Az a kérdés, hogy hogyan lehet egy ilyen, kvázi restriktív időszakban jelentős tartalmi és intézményi modernizációt véghezvinni. Ez gyakorlatilag az a stratégia, amit ki kell alakítani 2000-ig, és ami ma még hiányzik. Föl sincsenek vetve ezek a kérdések, és nem szembesültünk még ezekkel, pedig ezek a feladatok elodázhatatlannak tűnnek. Ehhez kapcsolódik a tartalmi fejlesztés, a tankönyvírás és az egész tanárképzés.

Meg fog jelenni, illetve már meg is jelent a közoktatás területén egy teljesen új fenntartói kör, az egyházak, amelyek ma a közoktatási intézményeknek csupán 2–3 százalékát irányítják, viszont tíz éven belül ez az arány megtízszereződhet, hiszen több ezer intézményt

kértek vissza, amit jelentős részben iskolaként akarnak használni. Arányuk később elérheti a ma iskolaként, óvodaként üzemelő intézményeknek a 30–40 százalékát. Az a kérdés, hogy ez hogyan alakul át, mennyiben szolgálja az adott település, környezet érdekét, mennyiben lesz része a közoktatásnak, vagy az egyházi iskolák köre inkább az oktatás piaci szektorát bővíti. Ezen belül maga az átvétel rengeteg konfliktust, feszültséget eredményezett már eddig is, mind a szülők, mint a pedagógusok körében. Ezt a problémát ketté kell választani. Egyrészt foglalkozni kell a folyamattal, ami lezajlik, másrészt, az azt követő időszakban a működés kérdéseivel, azzal, hogy ki milyen szerepet kap és milyen garanciákat.

E: Mit várnak az új kormánytól?

P.Z: Mi 1988-ban majd 1989/90-ben valamennyi jelentős pártot meghívtuk, hogy mondják el, mit akarnak az oktatás területén. Sok párt merített is a velünk lezajlott konzultációkból és vitákból, amikor szinte havonta több száz pedagógus gyűlt össze, és sorra vette a kérdéseket. Ezeknek a nyomai felfedezhetők az MDF soha életbe nem lépett pártprogramjában, az SzDSz kék könyvében, de a FIDESz kezdeti oktatási programjában is. Aztán ezekből az ígéretekkel és célkitűzésekkel gyakorlatilag semmi nem lett. Olyan üres frázisokkal fizették ki a pedagógusokat, hogy ők a nemzeti lét letéteményesei, meg hogy az oktatás stratégiai ágazat. Sok mindent megtanultunk az elmúlt négy év alatt. Mögöttünk a két éves törvényvita, és ma már nem lehet úgy nekifutni a 94-es választásoknak, hogy általános ígéretek hangzanak el arról, hogy majd minden jobb lesz, meg hogy mi szeretjük a pedagógusokat, és fontos dolognak tartjuk az iskolát. Azt akarjuk, hogy ilyen programokkal ne lehessen elkezdni a kormányzást. A politikusok mindig is idegenkednek attól, hogy világosan megmondják, hogy mit akarnak, hiszen minden egyértelmű mondat a választók egy megragadható körét kizárja a lehetséges támogatók köréből. Nekünk az a célunk, hogy minden politikai pártot arra vegyünk rá, ha úgy tetszik, arra kényszerítsünk, hogy világosan és a pedagógusok és szülők számára is érthetően, a konfliktusokat vállalva, válaszolja meg az alapkérdéseket. Az a célunk, hogy a pártok ne sumákolják el ezeket a kérdéseket, hanem tegyék le a garast az egyik vagy másik lehetőség mellé, hogy tisztán látva dönthessünk.

A PDSz nem fog közvetlenül egyetlen pártot sem támogatni. Az a célja, hogy elérje, hogy a pedagógusok tisztán láthassanak, és ne lehessen a szokásos semmitmondó általánosságokkal kifizetni őket. Azt gondolom, hogy erre jó esélyünk van, mert nem hiába telt el ez a három év a törvény vitájával. Hogy aztán a politikusok mennyire hajlandók belemenni abba az utcába, amit tudatosan és nyíltan megmutatunk, mennyire veszik majd komolyan a közel 200.000 pedagógust, azt nem tudom.

Mi azt akarjuk, hogy akik egymáshoz politikailag közel állnak, és ez nyilván a jelenlegi ellenzék és kormánykoalíció mentén bontakozik ki, azok már a választások előtt álljanak szóba egymással, és hangolják össze oktatáspolitikai koncepciójukat. Ne azon múljon a dolog, hogy sikerül-e államtitkári székhez jutni. Tehát ne a választások után rögtönözzenek, hanem ezeket a stratégiai kérdéseket most tárgyalják meg, és ne váljon később személyi kérdések függvényévé az oktatás ügye. A választások után ez lehet az alapja annak, hogy megnézzük, betartotta-e a szavát egy adott párt.

(az interjút Tót Éva készítette)



Kis Papp László, a Felsőoktatási Dolgozók Szakszervezetének elnöke

EDUCATIO: Hány tagja van az Önök szakszervezetének?

KIS PAPP LÁSZLÓ: 45 felsőoktatási intézmény tartozik az FDSz-hez, egyébként az Értelmiségi Szakszervezeti Tömörülésnek (ÉSzT) vagyunk az alapítótagja, és egyben legnagyobb létszámú tagszervezete. 30.000 fős tagságunk van, ez azt jelenti, hogy a szervezetségünk 60% fölötti. Vannak olyan intézményeink, mint például a Miskolci Egyetem, ahol 90%-os, de van olyan is, ahol 50%-os nagyságrendű. Jelenleg a közalkalmazotti tanácsok megválasztása kapcsán valamennyi intézményben reprezentatívak vagyunk, tehát jogosultak a kollektív szerződés megkötésére. Ezt mindenképpen sikerként könyveljük el. Egyrészt a felsőoktatási törvény kapcsán, másrészt pedig a felsőoktatási oktatókat és kutatókat érintő béremelés kapcsán újabb közeledés érzékelhető a szakszervezethez, több tagszervezetünk is jelezte létszámának növekedését. Hosszabb távon azt szeretnénk, ha valamennyi intézményben el tudnánk érni a 75%-os szervezetséget.

E: Mennyire aktív a tagság?

K P L: Úgy tapasztalom, hogy azoknak a kérdéseknek köszönhetően, amelyek az elmúlt időszakban a felsőoktatási törvény kapcsán napirendre kerültek, és amelyek elsősorban szakmai területet érintettek: az akkreditáció, a szerződéses illetve végleges alkalmazás, vagy a minősítés kérdése, lényegesen megnőtt a tagság aktivitása. Amikor a kezdeti szakaszban üdülőjegyek osztogatásával foglalkoztunk, akkor érezhetően passzívvá vált a tagság. A rendszerváltás óta új színe jelent meg az érdekképviselőnek, és minőségi fejlődést jelent, amikor szakmai kérdésekben tudunk véleményt alkotni. Ezt nagyon fontosnak tartom. Jelenleg a szakszervezeten belül egy kicsit kamarai szerepkört is betöltünk, hiszen ennek a területnek nincsen kamarája, illetve minimális a létszámunk a Pedagógus Kamarában. Az az érdekvédelmi szervezet vagyunk, amelyik lényegében az egész felsőoktatást átfogja, hiszen az ÉSzT-ben az agrár- és az orvosi felsőoktatás is jelen van. Ennek következtében egységes fellépést tudunk biztosítani.

A régi szakszervezethez képest 99%-ban megújult a szervezet. 1988-ban alakultunk, kiválva az akkori egységes, nagy Pedagógus Szakszervezetből, ebből adódóan mindenütt választásokra került sor, és gyakorlatilag teljesen új gárdánk van. Ez egyben azt is jelenti, hogy tisztségviselőink igen nagy része fiatal.

E: Mennyire homogén a tagság?

K P L: A kollektív vezetés, amit egyrészt az országos választmány, másrészt az intézőbizottság alkot, nagyon ügyel a főiskolák és az egyetemek egyenlő arányú képviseletére. A két alelnök kollégám közül az egyik egyetemen, a másik főiskolán oktat. A 13 fős intézőbizottság tagjai közül hatan dolgoznak főiskolán, és heten egyetemen. Az egyenrangúság érvényesítését fontosnak tartjuk, de természetesen vannak gondok, mert egyes intézkedések másképpen hatnak egy főiskolán és egy lényegesen nagyobb létszámú egyetemen. De ezeknek a konfliktusoknak a feloldásán munkálkodunk és nem az elmérgesítésén.

Ami a tagság összetételét illeti, 60%-a nem oktató. Ez egyébként megfelel a felsőoktatásban dolgozók összetételének, különösen az egyetemeken meglehetősen magas a nem oktatóként dolgozók aránya. Egy műszaki egyetemen vagy egy természettudományi karon nagy létszámú kiszolgáló személyzetre van szükség, nagyszámú a laboratóriumi segéderő.

Ez komoly problémát jelent, ami legutóbb éppen a bérfejlesztés terén jelentkezett. A parlament egymilliárd forint elkülönítését szavazta meg az oktatók és a kutatók bérfejlesztés-

tésére, a nem oktató dolgozók pedig a tízmilliárd forintos közalkalmazotti bérceretből részesülnek majd. Így körülbelül 1230 forintos átlag jön ki a nem oktatókra, igaz, hogy májustól számítva. Ezzel szemben az oktatókra mintegy 10.000 forintos átlagos emelés jut szeptembertől. Ez természetesen feszültséget okoz. Ezt úgy kívánjuk kezelni, hogy alapvető célként tűzzük ki 1994-re a közalkalmazotti bértáblázathoz való felzárkóztatást a nem oktató dolgozók számára.

E: Milyen eredményeket ért el a szakszervezet?

K P L: Az intézmények zömében nagyon egészséges partnerkapcsolat alakult ki a vezetők és a szakszervezetek között. Megalakultak a felsőoktatási érdekegyeztető fórumok, tehát az adott intézményben működő egy, két vagy három szakszervezet és az intézmény vezetése egy tanácsot alkot. Tapasztalataink szerint ezek jól működnek. Én a Műegyetemen dolgozom, ahol az érdekegyeztető bizottság havonta ülésezik, és az Egyetemi Tanács elé kerülő, a munkavállalókat közvetlenül érintő gazdasági kérdésekben előzetes egyeztetésre kerül sor. Ez azt jelenti, hogy sokkal jobban tudjuk az érdekeinket képviselni egy ilyen fórumon, mint az Egyetemi Tanácsban, ahol egyetlen képviselőnk van.

Országosan nagyon komoly eredményeket értünk el. A felsőoktatási törvény 13 változatának valamennyi vitájában részt vettünk, és véleményünket a parlamenti bizottsági üléseken is kifejtettük. A legfontosabb kérdésekben eredményt értünk el, tehát például az adjunktusok és tanársegédek határozott idejű munkaviszonyát nem fogadtuk el, a végösség tiltakoztunk ellene. A törvény úgy fogalmaz, hogy a jelenleg dolgozó adjunktusokra és tanársegédekre a határozott idő nem vonatkozik. Az újaknál egyetértettünk vele, de ott a minőségi követelményeket már előre meg lehet fogalmazni. Tehát nincs kész helyzet. Azt viszont elfogadhatatlannak tartottuk, hogy egy ötvenéves adjunktus ki legyen téve a főnöke kénye-kedvének, aki minden indok nélkül elbocsáthatja.

A másik, amit nagyon pozitív eredménynek tartunk, hogy az 1993-as évi költségvetési tervben külön egymilliárd forintos bérfelzárkóztatást kapott az oktatói-kutatói kar. Ez azt jelenti, hogy megkezdhetjük a felzárkóztatást, egyrészt a közalkalmazotti törvény bértáblájához, másrészt pedig el tudunk mozdulni arról az iszonyatosan alacsony bérszínvonalról, ami az elmúlt negyven év során kialakult a felsőoktatásban.

E: Mik a legaktuálisabb problémáik?

K P L: A legnagyobb problémát pillanatnyilag az jelenti, hogy a személyi kinevezésekbe nincs akkora beleszólása a szakszervezetnek, mint amilyenre szükség lenne. Tehát a személyzeti politika alakításában a jövőben valamivel nagyobb szerepet szeretnénk kapni intézményesített jogosítványok alapján. Úgy érzem, hogy egy adjunktusi vagy tanári kinevezésnél a szakszervezeti képviselő állásfoglalása nagyon fontos lenne, hiszen ez tudná közvetíteni a munkavállalók véleményét.

Az érdekképviselő hatékonyságát illetően a legnagyobb problémánk intézményi szinten van. Rendkívül különbözőek az intézményi feltételek, eltérőek az egyes szakszervezetek lehetőségei. Középszinten működik egy Felsőoktatási Érdekegyeztetési Tanács, a művelődési kormányzat államtitkárának vezetésével. Tagjai: a Rektori Konferencia, a Főigazgatói Konferencia és az érintett öt szakszervezet. Ez a fórum eredményesen működik. Középszinten látjuk jelenleg a legjobbnak az együttműködést. Van idő a felkészülésre, kapunk előre anyagot, nem kell kapkodni. Kisebb az értelmiség részvételének a hatékonysága az országos érdekegyeztetésben. Ezt az ÉSzT-en keresztül gyakoroljuk. Úgy látjuk, hogy az országos érdekegyeztetésben a legnagyobb probléma az időhiány. Mindig későn, kapkodva adódik lehetőség az állásfoglalásra. Az intézményeknél ennek nagyon sokat kell még javulni. Ott elsősorban abból adódik a probléma, hogy az állami intézményvezetés nem egyfor-



mán értékeli a szakszervezetek szerepét. Vannak akik világosan látják a törvényekből adódó lehetőségeket, másoknak viszont meg kell magyarázni.

Természetesen ebbe közvetlen beleszólásunk nincs, az durván sértené az intézményi autonómiát. Mi elsősorban középszinten és felső szinten alakítunk ki állásfoglalást, és ennek alapján adunk ajánlást az intézményeknek, de ott aztán már mindenkinek a saját csatáját kell megvívnia. Mi nem utasítunk egyetlen szakszervezeti tisztségviselőt sem arra, hogy mit csináljon, csak ajánlásokat fogalmazunk meg.

Intézményi szinten a legnagyobb probléma az együttműködés terén van, abban, hogy nincs meg a személyi kontaktus az egyetemi illetve főiskolai vezetés és a szakszervezet között. Ezek elsősorban személyi problémákból adódnak. Természetesen ez a mi hibánk is, nem mindenütt sikerült azt a legmegfelelőbb szakszervezeti tisztségviselőt megválasztani, aki az érdekeinket a legjobban tudná képviselni. Nagyon sok múlik a személyes habituson. Arra lenne szükség, hogy álljon kollektív vezetés a tisztségviselő mögött, és ő képviselje az álláspontjukat.

E: Mi a véleménye az új közoktatási törvényről?

K P L: E törvény minket elsősorban a gyakorlóiskolákon keresztül érint, hiszen mintegy 800 olyan pedagógus van, akik egyetemi státusban, de közép- és általános iskolai illetve óvodai intézményekben dolgoznak. Itt a kapcsolat egyértelmű és közvetlen. Ezen kívül a tanítóképző főiskolákon és a tudományegyetemek tanárképző karain is munkakapcsolatban vagyunk az általános iskolákkal és főként a középiskolákkal. De a legközvetlenebb kapcsolatot az a 800 kolléga illetve kollégánő jelenti, aki a gyakorlóintézményekben dolgozik. Rájuk közvetlenül vonatkozik a törvény. A közoktatási törvény vitája során erre helyeztük a hangsúlyt. Működik egy gyakorlóintézményi tagozatunk, ők javaslatokat fogalmaztak meg, amelyeket zömmel el is fogadtak. Alapvető problémát nem látunk a közoktatási törvényben, ellentétben a másik két nagy szakszervezeti tömörüléssel, mert minket az önkormányzatokkal kapcsolatos kérdések nem érintenek. Azért nem, mert az önkormányzatokkal mi nem vagyunk függőségi viszonyban, hiszen a gyakorló intézmények a felsőoktatási intézményekhez tartoznak.

Természetesen kritikus az álláspontunk. Nem látjuk teljesen megnyugtatónak a tízosztályos képzés bevezetését, úgy ítéljük meg, hogy fontosságához mérten alaposabban elő kellett volna készíteni. Nem látjuk a TOK-oknak a szerepét sem világosan. Én úgy vélem, az alapvető probléma az, hogy nincs meg a megfelelően erős kapcsolat a középiskolák és a felsőoktatási intézmények között. Hogy konkrét legyen: mi nagyon szeretnénk támogatni azt az elképzelést, hogy ne legyen a jövőben felvételi vizsga, csak néhány kiemelt, speciális intézményben, mint például a művészeti főiskolákon és az orvosegyetemeken, a többi helyen pedig aki jelentkezik, azt vegyük fel, és később legyen szelekció. De jelenleg az a probléma, hogy rendkívül eltérőek a követelmények, amit egyébként egy kétszintes érettségi megoldhatna. Nagyon szerettük volna, ha ez a felsőoktatási törvénybe bekerült volna.

E: Mi a véleménye a közalkalmazotti törvényről?

K P L: Jónak tartjuk, hogy végre rendeződtek a közalkalmazottakra vonatkozó jogi kérdések és hogy a közalkalmazotti réteg elnyerte végre méltó helyét a magyar hierarchiában. Mindenképpen jónak tartjuk, hogy nem lehet már packázni az egyetemen, főiskolán dolgozó kollégáinkkal, mert a törvény védelmet nyújt számukra.

Ugyanakkor természetesen vannak gondjaink. Az első számú, hogy a bérbesorolás a felsőoktatásban nehezen kezelhető. Rendkívül kevés a kategória a törvényben, és az egyetemi és főiskolai oktatók egyetlen kategóriában szerepelnek. Így nagyon nehéz különbséget tenni egy főiskolai tanársegéd és egy egyetemi professzor bére között. Éppen ezért azt javasoltuk,

hogy törvénymódosítással hozzanak létre egy új kategóriát. Ez egy kiemelt közalkalmazotti kategória lenne, amely lehetővé tenné, hogy a kiemelt oktatók és kutatók, vagy akár a kórházi vezető főorvosok ide kerüljenek, és ez megfelelő bérezési előrelépést is jelentsen. Ez a legnagyobb gondunk pillanatnyilag.

A bérezés területén a másik megoldandó probléma az, hogy nagyon nyomottak az átlagbéreink. A nem oktató dolgozók átlagbére továbbra is rendkívül gyatra, és ezzel a most várható 1200 forintos emeléssel sem sikerült jelentősen javítani. Ma egy nem oktatói átlagbér 20.000 forint alatt van, tehát rendkívül alacsony. Nagyon alacsony volt az oktatói átlagbérünk is, 26–28.000 forint között. Itt a jelenlegi emeléssel el tudjuk érni, hogy a nem vezető oktatók felkerülnek egy 85%-os szintre, és ha pótlékok formájában is, de tudunk valamit javítani a vezetői, tehát a docensi, tanári és professzori kategóriában is. Ugyanakkor nekünk az igazi megoldást az jelentené, ha egy, a két világháború között meglévő bérezési-osztályrendszer visszaállna. Próbálkoztunk is ezzel. Tizenegy osztályt dolgoztunk ki, de sajnos a Munkaügyi Minisztérium nem fogadta el, mert kilógott a jelenlegi rendszerből.

E: Mi az álláspontjuk a finanszírozással kapcsolatban?

K P L: A felsőoktatás egészének finanszírozását illetően az új törvény lényeges előrelépést jelent: megvalósítható lesz a felsőoktatás egységes költségvetési finanszírozása, tehát nem külön a népjóléti, külön a földművelési rovaton jelentkezik a felsőoktatás, hanem egyben.

A másik nagyon fontos kérdés, hogy a hallgatók létszámától függően adnak fejlesztési lehetőséget, és ez arra ösztönöz, hogy a hallgatói létszámot emeljük. Tehát alapvető érdekünk, hogy a hallgatói létszám tekintetében elérjük az európai mezőny középső szintjét. Ma ennek a mezőnynek a legvégén vagyunk, mögöttünk már csak Albánia található. Ez tarthatatlan. Az elmúlt években ezen a téren jelentős fejlődés volt. 20.000 fővel emeltük a hallgatói létszámot, de azt szeretnénk elérni, hogy 1998-ra a jelenlegi 160.000 helyett 200.000 fős egyetemi és főiskolai hallgatóságunk legyen. Ehhez viszont rendkívül jelentős fejlesztésre van szükség. Nem egyszerűen csak bér kell, hanem intézményi fejlesztés is. Nagyon szeretnénk épületeket kapni, vállaljuk, hogy a volt szovjet laktanyákat átalakítjuk, ha kapunk rá fedezetet. De ez sürgető, mert már nem férnek el a hallgatók. A Külkereskedelmi Főiskolán pl. reggel 7-től este 8-ig, több műszakban folyik a képzés. Erre a fejlesztésre egyébként kormányzati döntés van, csak meg kell teremteni a pénzügyi fedezetét. El kell dönteni, hogy beültetjük-e a gyerekeket az iskolapadba és tanítjuk őket, vagy hagyjuk, hogy az utcán kóboroljanak, kallódjanak. Az a személyes véleményem, hogy egy kiművelt emberfőt jóval könnyebb elmozdítani egy másik munkahely felé, mint egy kevésbé tanulat. Ezt nehéz megcáfolni.

Nem az oktatókat kell elbocsátani, mint ahogyan nem is olyan régen volt egy olyan irányzat, hogy küldjük el az oktatói létszám 30%-át. Ez alapvetően ellentmondana a hallgatói létszám emelésének. Kell egy stabil gárda, amelyik megfelel a minőségi követelményeknek. Az oktatói munka színvonalának emelése egyébként részben a tisztességes bérektől várható. A másik megoldás pedig a doktorandus-képzés. Ha ez beválik, a legjobb doktorandusokat tovább lehet képezni oktatónak, tehát megvan az utánpótlás.

A felsőoktatási intézményekben működő oktatói vállalkozások létezését tudomásul vesszük, de különösképpen nem támogatjuk, mert úgy gondoljuk, hogy a főhivatásból származó fizetést kell olyan szintre felemelni, hogy abból meg tudjanak élni. Támogatjuk a kutatási együttműködést, és támogatjuk azokat a megbízásokat, amelyek fejlesztési feladatokat oldanak meg, mert ez kapcsolatot jelent az iparral.

A tandíj kérdése is fontos, és ebben szorosán együttműködtünk a hallgatói érdekképvislettel. Ennek is köszönhető, hogy sikerült elérni, hogy a 93/94-es tanévben a tandíjat még



nem vezetik be. Az a véleményünk, hogy tandíjra szükség van, az egyetemeknek szükségük van ilyen pótlólagos forrásokra, de elő kell készíteni, hogy azoknak a hallgatóknak, akik nem tudnak tandíjat fizetni, megfelelő hitelfelvételi lehetőséget biztosítsanak. Erre számos példa van a nyugati országokban. Vagy a szülőket érintő adókedvezményeket, illetve az adóleírás lehetőségét kell bevezetni. Arra is figyelni kell, hogy a jól tanulóknak kevesebbet kelljen fizetni, a rosszabbul tanulóknak pedig többet. Ez a három dolog a feltétele a tandíj bevezetésének. De 1994-ben is csak fokozatosan; és nem lehet egyetlen egy hallgató sem, aki azért marad ki az egyetemről, mert a szülők nem bírják anyagilag. Ilyen nem fordulhat elő. Mi egyébként úgy látjuk, hogy a tandíj összege nem haladhatja meg a havi 2000 forintot, tehát a szemeszterenkénti 10.000 forint a plafon. Ez a képzési költségeknek a 6%-át fedezné.

E: Mik a legaktuálisabb feladataik?

K P L: Fontos számunkra a szakmai érdekvédelem. Hogy a képzési célok meghatározása hogyan történjen, az az illetékes egyetemi vagy főiskolai tanács feladata. De hogy ezek megfeleljenek annak, amit az ott dolgozók képviselnek, ebben a kérdésben hallatjuk a hangunkat. Tehát nem lehet például az oktatók képzettségével teljesen ellentétes irányba elmozdulni, mert ez a munkavállalók ellehetetlenülését okozza. Például nem lehetne Miskolcon csak bölcsészképzést folytatni, mert ott a bányamérnöki és gépészmérnöki képzésnek is komoly hagyományai vannak, és hiába nincs most rá olyan nagy igény, nem lehet teljes egészében elsorvasztani, legfeljebb egy kicsit visszafejleszteni. Az ott lévő kollégákat foglalkoztatni kell, mert van igény rá.

A legfontosabb feladatunk most az, hogy végre kell hajtanunk az oktatói-kutatói béremelést. Elindulni abba az irányba, hogy egy biztos megélhetést nyújtó bérrendszer alakuljon ki, és ne állandó háborúzás eredményeként lehessen csak bért fejleszteni. A másik nagyon fontos kérdés a nem oktatói besorolású dolgozók élet- és munkakörülményeinek rendezése. Nagyon-nagyon sok a bizonytalanság, őszintén fel kell tárnunk előttük, hogy mik a lehetőségeik. Nagyon sok olyan laboratórium van például, amit hosszú távon nem lehet fenntartani, tehát ott tisztességes lehetőséget kell keresni az intézményen belüli munkahely-változtatásra, ill. átszervezésre.

A Felsőoktatási Érdekegyeztető Tanácsban mind az öt szakszervezet együtt ül, együttműködés van az ÉSZT-en belül is az agrár- és az orvosi egyetemekkel, és a Ligán keresztül a többi szakszervezettel is kapcsolatban vagyunk. Ezt a munkakapcsolatot minden probléma ellenére meg akarjuk őrizni a jövőben is.

E: Mit várnak a választásoktól?

K P L: Ami az 1994-es választásokat illeti, nekünk az a legfontosabb, hogy a nyugodt légkör megőrizhető legyen. Nem szabad, hogy a választási harcok begyűrűzzenek az egyetemek és főiskolák falain. Meg kell őriznünk a pártoktól való függetlenségünket. Tartjuk a kapcsolatot szinte mindegyik párttal, ha odaadnak egy készülő anyagot, véleményt mondunk. Támogatunk minden célkitűzést, amely a mi munkánkat is segíti.

A választási küzdelmek kapcsán a politikai pártok acsarkodása várható, ezért a szakszervezeteknek ügyelniük kell arra, hogy továbbra is megőrizzék azt a józanságot, amire a szakszervezeti választások kapcsán példát mutattak.

(az interjút Tót Éva készítette)

DOKUMENTUM

A TANÁR MA FELADATOK, FELTÉTELEK, IRÁNYELVEK†

Mi az OECD?

Gazdasági együttműködési és fejlesztési szervezet [Organisation for Economic Co-operation and Development], amelyet az 1960. december 14-én aláírt és 1961. szeptember 30-án életbelépett 1. számú dokumentum szerint azért alkottak, hogy:

- elérjék a legmagasabb fenntartható gazdasági növekedést, foglalkoztatottságot és az életszínvonal növekedését a tagállamokban, mialatt fenntartják a pénzügyi stabilitást, és így elősegítik a világ gazdaság fejlődését;
- hozzájáruljanak egy egészséges gazdasági expanzióhoz a tagállamokban, csakúgy mint a nem tagállamokban a gazdasági fejlődés folyamatában; és
- hozzájáruljanak a világkereskedelem terjeszkedéséhez multilaterális, nem diszkrimináló alapon, összhangban a nemzetközi kötelezettségekkel.

Az OECD eredeti tagállamai Ausztria, Belgium, Dánia, az Egyesült Államok, az Egyesült Királyság, Franciaország, Görögország, Hollandia, Írország, Izland, Kanada, Németország Szövetségi Köztársasága, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svájc, Svédország és Törökország. A következő államok váltak később tagállamokká: Japán (1964. április 28.), Finnország (1969. január 28.) Ausztrália (1971. június 7.) és Új Zéland (1973. május 29.).

A tanítás szakmai természete

A tanár feladatának eltérő koncepciói

A tanítás hivatás? Néhány tanár habozik igenlő választ adni. Saját hovatartozásukról alkotott elképzelésüket a "tanári hivatás" általános címkeje tükrözi. Soraikon kívül a válasz kevésbé egységes, sem a nagy nyilvánosság, sem a potenciális pályakezdők nem ismerik el szükségszerűen szakmai státusukat. A tanárok maguk gyakran panaszkodnak, hogy az elismerés, amit kapnak, nem megfelelő. A tanárok szakmai státusának vitatott helyzetére mutat a terjedelmes irodalom. Ennek egyik képviselője úgy utal e pályára, mint a "félhivatások"

† The Teacher Today. Paris, OECD, 1990. Részletek, az OECD Head of Publications Service szíves hozzájárulásával, amit ezúton is megköszönünk. Fordította Pfsztner Gábor.)

egyikére. Az ellentmondást csak felerősíti, ha a perspektíva nemzetközi. Maga a kifejezés sajátos jelentéssel bír az angol nyelvben (lásd *Perkin* a későbbiekben). Ha tisztázni akarjuk a különböző igényeket és követeléseket, akkor lényeges, hogy különbséget tegyünk a munkahelyek jellemzői, az elismerés és jutalmazás részletezésének leírásakor.

A *nyílt professzionalizmus* elve, amelyet az 1970-es években az OECD munkáján belül fejlesztettek ki, jó, és illusztratív példát kínált a tanároknak a normatív és leíró megközelítés közötti különbségre.

A nyílt professzionalizmus fogalmának erősen tömörített megfogalmazása, mely inkább az általános gyakorlatra összpontosít, mint kiindulópont, semmint hogy a tanári kötelesek és felelőség teljes definícióját adná, a következőképpen hangzik:

„A tanárok feladatai és a vonatkozó órarend összeegyeztethető kell, hogy legyen olyan feladatokkal, mint: csapatmunka a kollégákkal; egyéni tanácsadás a tanulók számára; kapcsolattartás a szülőkkel és a helyi közösséggel; szakmai továbbképzés; kutatási tevékenység; a tanárok részvétele az iskola irányításában és a tervezésben, vagy az oktatási rendszer, mint egész fejlődését érintő párbeszédben.

Amíg a tanároktól egyre inkább megkövetelik, hogy tanulóikkal megértessék a felelőség és függetlenség elvét, nehéz átlátni, miért tagadják meg tőlük a lehetőséget, hogy ezen a területen magukra vállalják saját felelőségüket, és hogy hatékonyan részt vehessenek iskolájuk irányításában és az oktatási rendszert befolyásoló, általános fejlettségről szóló vitában. Mi több, a tanítás egyre egyénibbé válása azonos módon igényelné, hogy tükröződjék az ügyintézők viselkedésében a tanárok, mint egyének felé, kellő tekintettel reakcióikra, törekvéseikre és szakmai elkötelezettségükre”.

A nyílt professzionalizmus elve magába foglalja, hogy egy modern tanárnak a gyorsan változó és nagy igényeket támasztó oktatáspolitikai gyújtópontjában állva nyitottnak kell lennie a közösségi befolyás és együttműködés felé – a munkatársakkal, az iskolával, folyamatban lévő kutatásokkal és fejlesztésekkel, a szülőkkel és a közösséggel – és mint szakembernek, elismerést kell kapnia. Azonban a szándék, hogy e két elemet összeegyeztessék, nem mindig lehet nyílt. Ez együtt járna a külvilág befolyásának növekedésével, amely kiemeli az egyén elkötelezettség-érzését és felelősségtudatát.

Különböző elképzeléseket képviselnek az erről vitázók a tanítás természetével kapcsolatban. Az új megegyezés része, hogy mi a modern tanár szerepe és feladata. *Darling-Hammond* és mások felismerték a tanári munka koncepciójának négyutas tipológiáját:

- Tanítás, mint munka: a tanár munkáját az adminisztrátornak kell ésszerűen megtervezni és elvileg megszervezni, úgy, hogy a tanár csupán az oktatási program kivitelezéséért felelős.
- Tanítás, mint mesterség: ebben a koncepcióban a tanítás, mint speciális technikák készletének követelménye, másrészt, mint ezeknek a technikáknak az alkalmazása jelenik meg, a tanárnak mindössze el kell sajátítania ezek alkalmazását.
- Tanítás, mint szakma: a tanításnak nemcsak specializált technikák készletére van szüksége, hanem a döntéshozatal gyakorlásának képességére is, hogy ezeket a módszereket, és ennél fogva az elméleti tudást mikor és hogyan alkalmazza.
- Tanítás, mint művészet: nemcsak szakmai tudáson és képességeken alapul, hanem a személyiség által meghatározott; módszerek és alkalmazásuk lehet rendhagyó, szokatlan és kiszámíthatatlan.

Ezek az elképzelések a tanári munkáról idealizáltak, és nem találhatók meg így a valós világban. De a mód, ahogy politikusok, hivatalnokok és mások tekintik a tanítást, és ahogyan a tanárokat akarják értékelni, közelít azokhoz a koncepciókhoz, amelyeket ez a négy kategória magába foglal. Még egyszer hangsúlyozzuk annak szükségességét, hogy tisztázzuk

és világossá tegyük a “tanári munka” alapjául szolgáló feltételezéseket. Azok között, akik a tanítást “munkának”, vagy “mesterségnek” tekintik; és a tanárok között, akik azt akarják, hogy “szakemberként” vagy “művészként” tekintsék őket, burkolt ellentéteket szít a sok vita a tanárok keresetéről és a szolgálat körülményeiről.

A kötelezettségek és prioritások tisztázása és egyeztetése sürgető. A vita arról, hogy a tanárok “valódi” hivatás gyakorlóí-e, evvel ellentétben meddő lehet. A “hivatás” kifejezés eredetét vizsgáló Perkin kinyomozta, hogyan lépett egy “hamis kettősség” a modern gondolkodásba és a szókincsbe az angol nyelvben.

„A *hivatás* szó, amint azt sok nyelvben egyre gyakrabban használják egy különösen kívánatos és méltóságot parancsoló foglalkozásra, amely intellektuális képzésre és jobbára szellemi tevékenységre enged következtetni, a késő 18. illetve a 19. századi amerikai angol használatban történt félreértelmezés következménye. Addig, még az angol nyelvű országokban is, csupán foglalkozást jelentett és semmi többet, mint normálisan a francia *profession* és a német *Beruf* esetében. Nézzük például, ahogy Robert Campbell egy kalap alá veszi a tükészítőket, takácsokat, kereskedőket, bankárokat és biztosítási jegyzőket a papokkal, orvosokkal, és ügyvédekkel *London Tradesmen* c. könyvében, amelyben a státus óriási különbségeit az inaskodás díjában és a »mesterként való elhelyezkedéshez szükséges pénzüsszégben« méri, nem pedig a képzés hosszúságában vagy a feltételezett szakértelemben, de mindenképp a hivatás és az egyéb közötti választóvonal nélkül. Néhány foglalkozás: az anglikán pap, de nem a más véleményt valló lelkészek, ügyvédek de nem jogászok és ügyvédek, orvosok de nem sebészek és gyógyszerészek úgy ismertek, mint »tanult« vagy »szabad« foglalkozás... Hogyan és miért koptak ki e megkülönböztető szavak a használatból, az rejtély. Az elferdített szóhasználat a státust hajszólo foglalkozások számára hamis kettősséget teremtett az angol nyelvű világban a 19. században, ami örökölt maradt a 20. század szociológusaira és történészeire. Ahelyett, hogy a foglalkozásokat a díjazás és státus hierarchiájába helyezte volna, éles, fekete-fehér különbséget sugalmazott azok között, amelyek igényt tarthattak professzionális státusra, és azokra, amelyek nem... Az igazi hivatás meghatározó sajátosságainak és jellemző vonásainak kereséséhez óriási szociológiai irodalom vezetett, ez három, hat, vagy tizenégy lényeges elemre mutat rá, amely megkülönbözteti a hivatást a közönséges elfoglaltságoktól.”

A hivatás koncepciója nemcsak rossz lakmuszpapír, hogy megállapítsuk a tanító erőhelyzetét és pozícióját, de sok OECD országban ezt az erőt profiljában, feltételeiben és távlataiban belső megosztottság jellemzi. Döntő különbség van férfiak és nők pályalehetőségei között. Míg lehetőségeik formálisan azonosak lehetnek, a karrier távlatai már jelentősen eltérnek. Különbségek vannak a tanárok között a szintből és környezetből eredően, amely az egyes országok között eltérő. A jelenlegi oktatáspolitikák a szintek között elmosták az éles határokat: az általános iskola előtti képzés jobban integrálható az azt követő képzési körbe (például Hollandiában); az általános és középiskolai oktatást erősebben integrálják a kötelező periódus biztosítása érdekében (Skandináv országok); egyes országokban nagyobb hangsúlyt fektetnek az általános iskolai tantárgyak specializálására, máshol nagyobb elméleti részt építettek be a műszaki és szakmai programokba az alsó- és felső-középfokon; és egyéb más erőfeszítéseket tettek, hogy hangsúlyozzák az alkalmazotti világ és az akadémiai munka tudatosságát. Az integráció hasonló jelei ellenére megmaradnak a kultúra és a megközelítés nyilvánvaló különbségei, és ezek tükröződnek az egyes tanári testületekben.

Ezt az a helyzet illusztrálja, amelyet a gimnáziumokban és líceumokban elméleti tárgyakat tanító, felső középiskolai tanárok élveznek. Ők több jellegzetes vonásban hasonlítanak inkább az egyetemi professzorokra, mint az általános iskolai tanárokra, vagy a szakmai műhelyek specialistáira. Ez az OECD országokon belül leginkább a német nyelvterületen tapasztalható.



talható. Erősen megkülönböztetett szakmai szektorral rendelkeznek, és hátterüket és minősítésüket tekintve ők határolják el legerősebben a spektrum egyik végén elhelyezkedő kezdő tanárokat azoktól, akik a diákokat az egyetemi tanulmányokra készítik fel. Az általános iskola előtti szektor személyi állományának felkészítése Ausztriában és Németországban (és Olaszországban) még mindig inkább a felső középiskolai szintre van bízva, semmint a felsőoktatásra, mint más OECD országokban. A felső középiskolák diákjait oktató tanárok képzése Ausztriában és Svájcban megfelel a magiszteri vagy doktori tanulmányok magas szintjének.

A szakmai oktatás speciális esete

A szakmai szektor tanárait érintő fejlődés illusztrálja, hogy miért nehéz egységesen minden tanárt egy hivatás tagjaként kezelni. A legtöbb OECD országban újabban nagyobb prioritást tulajdonítanak a műszaki és szakmai szektornak, és a felismerésnek, hogy az oktatás és képzés kultúrája között létező eltérések csökkentik a diákok, tanárok, a tanulási lehetőségek biztosításának hatékonyságát. Így a kérdés, hogy a toborzás hagyományos forrásai és a képzési módszerek megfelelőek-e a szakmai oktatásban résztvevő tanároknak, hogy biztósíthassák a jó minőséget és a rugalmas programokat, sürgető problémává válik.

Néhány rendszerben – Európában Ausztria, Belgium, Franciaország, Hollandia, Írország, Luxemburg, Németország és Svájc az elsődleges példák – régóta létezik az iskolarendszeren belül alap a szakmai oktatás számára. Más rendszerekben elkülönített nyomvonalak vannak az intézményeken belül (az ún. senior high school az Egyesült Államokban rendelkezik *főiskolai, szakmai és általános* tantervi programokkal). Az újdonsült elsőbbség, melyet a műszaki és szakmai oktatásnak szánunk, eredhet különböző programok teremtéséből, mint pl. az Egyesült Királyságban. Ebben az esetben az iskolában a Műszaki és Szakmai Oktatási Kezdeményezés alkalmazása terjedt el, avagy aktív együttműködés képzési ügynökségek, munkaadók és iskolák, főiskolák között. A szervezés és az anyagi támogatás szintje változó. Sok országban, különösen, ahol a szakmai oktatás jól megalapozott hagyományokkal rendelkezik, az ilyen jellegű programok tanárai számára külön képzési követelmények léteznek. Norvégiában például a felső középszintű tanárok többféleképpen juthatnak diplomához. Vagy egyetemi általános képzés után (41 százalék), vagy magasabb szintű, szakmai oktatást nyújtó tanárképző főiskolán (34 százalék), vagy helyi, speciális szakfőiskolákon (25 százalék). A szakmát tanító tanárokat, eltérően más tanároktól, Írországban más hatóság alkalmazza nemzeti, mint helyi szinten, mégpedig az állami Szakmai Oktatási Tanács, nem pedig az iskolai vezetőtestület. A szakmai és műszaki tárgyakat oktató tanárok gyakran különös ethosszal és háttérrel rendelkeznek, mely az ipari és kereskedelmi területhez kötődik, ahonnan jönnek, és amelyre a diákokat felkészítik.

Ez a tendencia felvet néhány, az oktatási hatóságokat és a tanárokat érintő, összetett politikai kérdést. A hatóságok törekvése a képzés elméleti tartalmának növelésére – szemben a jó szakértelem iránti kereslettel és a modern gazdaság gyors változásával, melyhez kapcsolódik a külső nyomás, hogy jobban egységesítsék a tanárok pályakezdését és biztósítsák a megfelelő pedagógiai előkészítést – veszélyeztetheti a foglalkoztatottság fontosságának tudatát és törekvésüket a fejlesztésre. Sőt, Németország, az egyik legfejlettebb szakmai szektorral rendelkező OECD tagállam nemrég vonta vissza azt a követelményt, hogy minden tanár rendelkezzen egyetemi képesítéssel, annak érdekében, hogy bizonyos mértékben (20 százalék a jelenlegi cél) lehetővé tegyék a hagyományos szakmai megközelítést, a vállalkozásokon keresztül azt, hogy megőrizték a szokásos kapcsolatot a foglalkoztatottság világával. Kritikus kérdés, hogy hogyan oldják meg a jó minőségű tanárutánpótlást olyan területeken, ahol e képességek a tanításon kívüli munkaerőpiacon egyre nagyobb ázsióval bírnak.

A szakmai terület ilyen fejlődése a tanárok számára fontos következményekkel járhat a kiemelt státus utáni hajkurászásban. Sok fiatalot biztatott egy olyan reformelképzelés, hogy sokkal többen vegyenek részt az oktatásban és képzésben, mint korábban. Ez előre jelezte olyan fiatalok csoportjának érkezését, akik a hagyományos tudományos szellemi táplálék helyett másfajta tanulási diétára vágytak. Mindez a különféle alternatív programok fellendülését eredményezte, néhányat a hivatalos oktatási rendszeren belül, másokat – részben, vagy teljesen – azon kívül. A tanulás kínálatának ilyen választéka mellett az állami és magániskolákban a “képzési piac” kifejezést éppen azért alkották, hogy leírassák vele a jelenlegi ellátásszervezést. Mindebben a programok alakítása és szervezése több figyelmet keltett, mint a személyi állomány forrása, minősége és teljesítménye, amely hízalja az előbbieket. De minél inkább elfogadott része lesz a “képzési piac” az OECD rendszernek, annál inkább előtérbe kerülnek majd a szakmai háttér és a tanárok azon jellegzetességei, melyek ebben szerepet kaptak. Elérve egy bizonyos időszak csúcsára, amikor a tanári hivatás megkísérelte önmaga felértékelését, és amikor az oktatási szakemberek ragaszkodtak a szigorúbb felvételi követelményekhez, az új terjeszkedés magával hozta a tanári állomány változatosságának kiegyensúlyozó vonását. Hogy ez önmagában jó-e vagy rossz – mindenesetre olyan terület, amellyel még foglalkozni kell.

A tanárok szakmai helyzetét befolyásoló tényezők

Egy ilyen tényező a mennyiségi. A legtöbb OECD országban egyszerűen több a magas státusú tanár, mint amennyit a közvélemény elfogadhatónak tart. Ez a tényező jelentősen csökkenti a radikális változások lehetőségét a rövidtávú gazdasági döntésekben, amikor a közkiadások erősen korlátozottak.

A tanárok változó helyzetének másik fontos tényezője a képesítés szintje. Az a visszaszámítás uralkodik, hogy míg a képzés egy eddig soha el nem ért szintre emelkedik, a tanárok arról panaszkodnak, hogy a foglalkozás rangja hanyatlík, a kritika viszont azt állítja, hogy az iskolák és a tanárok minősége hanyatlík. Az eredmény, nem meglepő módon a rossz közérzet. Kétségtelen, hogy a tanári testület képesítése magasabb, mint az valaha is volt. Néhány országban a tanítás mindenféle diplomával gyakorolható foglalkozássá vált. Több, magasabb egyetemi fokozattal rendelkező diplomás tanít ma az osztálytermekben, mint azelőtt valaha. A képesítés nélküli munkatársak aránya hosszú távon csökkenő az OECD országokon belül, bár akad, ahol hiánytantárgyakat tanítanak, vagy ahol képesített munkatársak felelősek olyan osztályokért, amelyek hátrányos helyzetben vannak azokhoz képest, ahol olyan tanárok tanítanak, akiket eredeti képesítésük erre készített fel. És vannak olyan országok, ahol a képesítetlenség továbbra is komoly problémát jelent. Spanyolországban például, ahol az egyetemi szintű képzés hat különböző tantárgyi specializációt tesz lehetővé, csupán a helyek 41 százalékát töltik be olyan tanárok, akiknek a képesítése megfelel a tantárgyak követelményeinek. Portugáliából az 5. és 6. osztályt tanító tanárokról jelentik a spanyolországgal azonos arányban hogy nem megfelelően képzettek.

A visszasszámítást a felsőoktatás tartós, hosszú távú terjeszkedésének szélesebb kereteiben kell vizsgálni, összekapcsolva a Neave által leírt realitással: „Az 1975–85 közötti évtized a felsőoktatás fő, egyéni, alkalmazotti rétege, azaz maga az oktatási rendszer teljes mértékű szétesésének volt szemtanúja.”

A növekvő képzési szintek és a társadalmi helyzet érzékelt hanyatlásának egybeesése így részben magyarázható – a diplomás helyzet többé már nem kivételes privilégium. A tanárok népszerű percepciója, hogy ők a bölcsesség őrzői, ma már nem biztosított, amikor a magas szintű tudás sok foglalkozás esetében normális követelménnyé vált. Ha *Trow* háromutas típusa alapján alkalmazva nem általában a felső oktatási rendszerre, hanem az abból kikérülő



diplomásokra utalunk, akkor a tanár vagy tanárnő már nem az "elit"-hez tartozik, hanem a "tömeg"-hez, ráadásul, mint Észak Amerika esetében, közeledve egy "egyetem" tagsághoz. A bizonyítványok piaci súlya, akárcsak a képesítés tartalma, változik.

Egy harmadik, a társadalmat befolyásoló, fő tényező az elnőiesedés. A tanárok díjazása és helyzete, ahogy azt mások is megerősítik, egyenes arányban romlik a nők számának növekedésével és túlsúlyba kerülésével. Ez az állítás szöges ellentétben álló nézőpontokból következik: a szexista vélemény, miszerint egy ilyen ellentétes viszony normális, sőt természetes munkaerő-piaci mechanizmus; vagy fordítva, a "női munkát" rendszeresen alábecsülik. A munkahelyi megkülönböztetés és a nemek szerinti fizetési differenciálás megerősíti az utóbbi nézetet. Ugyanez a helyzet a női szakmabeliek nehéz viaskodásának bizonyítékával, hogy érvényt szerezzenek a jogos elvnek: „egyenlő fizetés, hasonló érték”.

A „növekvő elnőiesedés hanyatló társadalmi helyzethez vezet” tétel nehézsége abban rejlik, hogy megállapítja az okozati viszony irányát: valóban a nők növekvő jelenléte az, ami a csökkenő társadalmi elismeréshez vezet, vagy éppen fordítva, a státus további csökkenése vezet a „hímneműiek meneküléséhez”? Egy foglalkozás vonzerejét a közgondolkodás közvetlenül a férfiasághoz kapcsolja, akármilyen furcsa is ez a végkövetkeztetés. Példa erre a legutóbbi francia nemzeti propagandahadjárat, ahol a tanítás általános képe kapcsán szembeötökölően inkább férfiakat mutattak be, mint nőket. Egy férfikép ábrázolása – nyílt vagy burkolt formában – azt sugallja, hogy ez fokozza vonzerőt.

A tanárok felemás helyzetét így számtalan tényező befolyásolja az oktatáson belül, és a munkaerőpiac, a gazdaság és a társadalom szélesebb kereteiben is, amelyek közül mi hármat emelünk ki. Az első a romantikus túlzások iránti csábítás, amely a múlt tekintélytisztetéletének számlájára írható. A vidéki osztályfőnökök mint közösségük tartóoszlopai élvezték a tekintélytisztetéletet. Ugyanakkor azonban sok volt a rosszul képzett tanár, aki generációkon keresztül adta át a szűkös tananyagot az ifjaknak, akiknek többsége arra volt szánva, hogy az első lehetséges pillanatban elhagyja az iskolát. A munkahelyi presztízsről készült szociológiai tanulmányok lehetővé teszik a hosszú időt átfogó összehasonlítást, amely óv minket a megszakítás nélküli hanyatlás egyszerűsítő elméletétől: például a társadalom értékelése az általános iskolai tanárokról az Egyesült Államokban, közvetlenül a 2. világháborút követő évek és 1963 között, kimondottan javult. Megismételjük, óvatosan kell eljárni azokkal a túlzott elképzelésekkel, miszerint a tanárok hagyományosan magas társadalmi presztízt élveznek.

A tanítás vonzereje és a megfelelő utánpótlás biztosítása

A szakma vonzerejének javítása és a tanárutánpótlás biztosítása: két egymásba illeszkedő törekvés. Az természetes, hogy e kettőt együtt vesszük figyelembe. Nagy fontosságot tulajdonítunk a tanítás vonzereje növelésének, ami a leendő gyakorló tanárookra hason úgy, hogy új pályakezdők jöjjenek tanítani és a tehetséges gyakornokok ne ábránduljanak ki és ne távozzanak. Az irányelveknek és intézkedéseknek az a kettős célja, hogy javítsák a feltételeket, a tanárok díjazását, és, hogy támogassák a tanítás versenyképességét a foglalkozások munkaerőpiacán, ezáltal fenntartva vagy kiemelve az utánpótlás biztosítását.

Az ilyen törekvésekkel bíró irányelvek nagyjából átfedik egymást, de nem azonosak. Ha a cél, hogy a tanárokat megfelelően díjazzák és elismerjék, csak a jövőbeni utánpótlás biztosítása felett érzett aggodalom miatt támadna, azokat az ambíciókat el lehetne hanyagolni, ez nyilvánvalóan ellenkező előjelű eredménnyel lenne a motivációra, a morálra és az új pályakezdők minősítésére. A megfelelő tanárutánpótlás biztosítása túlmegy azokon a törekvéseken, amelyek elsősorban a vonzerő növelését érintik. Ez szorosan kapcsolódik azokhoz a törekvésekhez, amelyek rögzítik a tanárjelöltek felvételét, tanulási folyamatát és oklevél-

nek kiadását. Ezt intézkedések befolyásolják, már ahol ezek léteznek, például bizonyos hiánytantárgyak esetében, kevésbé vonzó földrajzi területeken és a lehetséges pályakezdők bizonyos köreit érintőleg. Ennél fontosabb, hogy az utánpótláshoz csak a tanárok aktuális, jövőbeni és áhított igényeivel kapcsolatban lehet fordulni. Ezt az igényt exogén tényezők határozzák meg (mint például a diákok számának demográfiai meghatározói), de más fontos irányelvek és választások is, melyek a diákok emlékezőtehetségéhez és részvételéhez, a tantervhez és a helyek betöltéséhez kapcsolódnak.

A tanárok iránti kereslet és kínálat analízise

Nem kívánjuk a tanárok iránti kereslet és kínálat technikai elemzését nyújtani. Az egy külön, jól megalapozott kutatási terület. Az oktatási szakemberek sok OECD országban alkalmaznak olyan modelleket, amelyek elősegítik a rövidtávú tervezést, vagy a hosszú távú előrejelzést, bár változó előfeltételekkel és különböző változókkal. Hogy az eredményekről beszámolhassanak, még egy kis ország esetében is, óvatos dokumentációt és elemzést követel.

A következtetések, amiket le kell vonni, nem csupán technikaiak. Először is a tanárok iránti kereslet és kínálat meghatározó elemei a tényezők komplex hálóját foglalják magukba, túl a legjobban népszerűsítettek, mint a kereslet a kínálat oldalán, és a demográfiai változások a kereslet oldalán, bármily fontosak is ezek. Másodsor, maguk a meghatározó tényezők is politikai választásokból és opciókból támadnak. Ezek nem csupán kívülről adóttak. Sőt, bizonyos értelemben félrevezető a tanárok iránti keresletről és kínálatról beszélni, amikor oktatási szakemberek akkora hatalommal rendelkeznek, hogy az egyenlet mindkét oldalán beavatkozhatnak. Harmadsor, a mennyiségi számításokkal szemben nem lehet elfeledkezni a minőségről sem. A kínálat biztosítása tulajdonképpen a jó tanárok számának fenntartását, és nem csupán a szabad posztok betöltését jelenti. Végül, fontos, hogy különbséget tegyünk a rövidtávú tervezés és a hosszú távú előrejelzés között. Az előbbi lényeges és normális eleme minden ügyintézésnek. Míg hosszú távon a legtöbb, amit elérhetünk, hogy kiemelünk néhány előre látható, lehetséges vagy valószínű fejlődési irányt, és azok politikai jelentőségét, amelyek együtt komoly figyelemre tarthatnak igényt. Ha az ilyen hosszú távú analízisek olyan válaszokat hoznak, amelyek enyhítik az előre látott problémákat, akkor a "jóslatok" hibásnak bizonyulnak, de értékük megmarad.

Hiány vagy többlet? Eltérő helyzetek az országokon belül

Az információs dimenzió valószínűleg sokkal inkább megfelel a jól látható és a szabványosítottól eltérő eljárásoknak, mint az iparból és kereskedelemről történő belépés. Hogy a mért hiányt és többletet összegyűjthessék, ahhoz a figyelmet nemcsak a probléma egy részére kell összpontosítani. Az új jelentkezők és a gyakorló tanárok szakmai minőségének fontosságát már hangsúlyoztuk és még részletesebben fogunk róla beszélni. Sajátos utakon képes a hiányt finom, de nagyon is létező látszatot öltetni, amely rejtve marad a nyilvánosság tekintete előtt. Az egyik ország háromutas osztályozást alkalmazott a következők leírására:

- a) Nyilvánvaló hiányok. Ez a hiány klasszikus formája, a tanárok különleges típusai számára van szabad hely, amelyet nem lehet betölteni.
- b) Rejtett hiány. Ebben az esetben a tárgyat olyan tanár tanítja, aki erre nincsen kellőképp felkészítve.
- c) Elnyomott hiány. Ebben az esetben a nyilvánvaló vagy rejtett hiányt úgy leplezik, hogy az órárend bizonyos tárgyainak oktatását nem a megfelelő módon látják el.

Úgy tűnik, különösen az utóbbi kategória felülmúl minden mértéket. Ezt képviseli a rejtett, de potenciálisan drámai esetet, amikor az iskola ellátását vagy egy ország politikáját egészen irányváltoztatásra kényszerítik, és kockáztatják megfelelő testület hiányában. Ez



vonatkozhat idegen nyelvekre, informatikai technológiai bevezetésre, kémiára és zenére nemzeti szinten. A tiszta, átfogó információk a területi hiány dimenzióiról, ahol azok nyilvánvaló vagy rejtett formában jelentkeznek, fényt derítenek a tanítás jelenlegi körülményeire. Hogy az “elnyomott” hiányt érintő helyzetet megérthessük – ott, ahol a meglévő, képzett tanári testület egyszerűen nem felel meg a hivatalos elvárásoknak –, minden valószínűség szerint a létszámmellenőrzésnél komolyabb szintű elemzést igényel.

A tanítás vonzereje

Kereset

Hogy a fent idézett folyamatok jó része pénzügyi ingerektől és ösztönzőktől függ, aláhúzza, hogy a pénzügyi juttatások szintje bármely foglalkozás általános vonzerejének lényeges aspektusát alkotja. Ez sokkal inkább vonatkozik a mai költséges társadalmakra, amelyet a társadalmi törekvések, fogyasztói elvárások növekedése jellemez. A távoli és közeli múltban az OECD országokban a tanárok fizetése érzékenyen reagált a gazdasági eseményekre: az 1960-as években sok országban a tanárok díjazásának relatív emelkedését lehetett megfigyelni, ami, úgy tűnhet, hajlamos volt később lecsökkenni, különösen, ha bizonyos munkahelyi csoportokéval hasonlítjuk össze, különösen a kereskedelem, üzlet és az ipar területén. Ez a csökkenés is az általános kényszer egy aspektusa volt, amely a közszolgálati szektorra nehezedett.

A kereseti szint az egész költség és juttatáscsomag egyik eleme csupán, mely meghatározza egy foglalkozás vonzerejét. Az országos elemzések ezen a területen azonban messze járnak az átlagostól. Az összehasonlítások a módszertani és politikai problémák aknamezejét mutatják. A pénzügyi juttatások, nem anyagi jellegű juttatások, munkaórák és napok sora, ami a tanárok díjazását jellemzi, olyan mértékben különböznek, hogy a fizetési szint egyszerű összehasonlításai – amely jól ismert és bárki rendelkezésére áll minden országban – ugyanolyan valószínűséggel táplálhatnak rosszindulatú összehasonlításokat, mint ahogy megvilágítást nyújthatnak a tanárok életszínvonalát illetően. A módszertani bonyolultság sokkal inkább felnagyított, ha az a cél, hogy az irányvonalakat hosszabb időn keresztül demonstráljuk, mintsem egy pillanatfelvételt készítsünk.

Nem kevésbé tanulságos megvizsgálni a tanárok anyagi díjazásának részletes aspektusait. Az egyik alapvető változó a fizetési szint növekedése a karrier során. Az országok között nagy az eltérés, mind a fizetési számlétra tetejének eléréséhez szükséges idő, mind a kezdő fizetés és az elérhető legmagasabb szint tekintetében.

A kereseti görbe, tehát a csúcspont és a legalsó pont közötti különbség, és a kor, mely alatt az előbbi elérhető, között nem szükségszerű a kapcsolat. Például Angliában és Walesben relatíve nagy rés van a legalacsonyabb és a legmagasabb fizetések között, mégis a csúcspont már viszonylag fiatal korban elérhető. Az ellenkezője igaz Olaszországra. A különbségek skálája azt mutatja, hogy van hely az elvi választások gyakorlására, nemcsak a tanári fizetések szintjének tekintetében, hanem abban is, hogy mennyire strukturáltak és mennyire alakulnak ki a pályafutás során. Az alternatív struktúrák mérlegelése esetén azok a lényeges megfontolások esnek nagyobb súllyal a latba, amelyek a vonzó, fiatal pályakezdőket vagy a jó tanárok visszatartását érintik, továbbá ösztönzik a hosszú pályafutást. Mennyire előnyös például a gyakorlott tanárnak, hogy gyors iramban jutalmazza fizetésemeléssel, ha ezt a maximumot hamarosan eléri és a további fejlődés egyetlen alternatívája az előléptetés az osztálytermen kívül.

A pénzügyi díjazás vitája felveti az “érdem” szerinti pénzügyi pótlék, mint járulékos ösztönző vitatott problémáját is. Az ebben a kérdésben tanúsított magatartás jelentősen eltér

az országok között és az egyes országokon belül. Néhány országban a tanárok és a szakemberek a “mester” vagy semlegesebben fogalmazva a “szakértő” – vagy “vezető” – tanár fogalmát idegennek tekintik. Más országokban a szaktudás fogalmát különleges státussal ismerik el, de nem járulékos anyagi díjazással. És megint más országokban a pénzügyi ösztönzők nyújtásának fogalma vagy komoly viták tárgya, vagy különböző kezdeményezések vannak folyamatban, vagy épp már lezárva. Ez az ügy volt az újabb viták középpontja Franciaországban. Az Egyesült Királyságban az új fizetési szerkezet, melyet 1987-ben vezettek be, első esetben tartalmazott ösztönző juttatásokat, melyeket azoknak szántak, akiket kiemelkedő teljesítményüként ítélnék meg, bár az ösztönző díjak ezen eleme az írás időpontjában még nem valósult meg. A “vezető” tanárok meghatározása Új Zélandon az oktatási rendszer jelenleg megvalósítandó, folyamatban lévő átszervezésének egyik eleme. És sok kísérlet van az érdem szerinti fizetés sémájára (és az ehhez kapcsolódó “számárlétra” koncepciójára) az Egyesült Államokban, a vele járó és gyorsan gyarapodó irodalommal.

Számos általános megfigyelést lehet készíteni ezekről a sajátos intézkedésekről és javaslatokról. Először is a nyelv és a terminológia iránti érzékenységet nem szabad elhanyagolni ezen a területen: számít, hogy az ösztönző juttatást kizárólag fizetési csekkhez adják-e, vagy hogy létezik-e új cím, és ha igen, akkor az “szakértő”, “mester” vagy “vezető”. Másodsor, az ösztönző juttatásokat a fáradozás járulékos sarkantyúinak tekintik-e, vagy ehelyett a határon túli fizetések alternatívájaként az elfogadhatóságukat és valószínű sikerüket fogja jócskán befolyásolni. Harmadszor, ilyen ösztönzők valószínűleg sokkal inkább láthatóak lesznek a gyakorló tanárok részére, mint akik szakmán kívül vannak. Ha törvénybe iktatják őket, akkor céljuk sokkal inkább a minőség hangsúlyozása és a motiváció növelése lesz, és nem új pályakezdők vonzása. Az ilyen díjazás mértéke, és hogy ez mennyire vehető igénybe, befolyásolja fogadtatásukat. Ha kis anyagi extrák vagy alig jutalmazottak, akkor hatásuk is minimális lesz. Az Egyesült Királyságban a már korábban említett példa szerint a tanárok körülbelül 55 százaléka számára van lehetőség arra, hogy 1989 őszéig ösztönző juttatásokat kapjanak (bár ez sokkal nagyobb területet ölel fel, mint csupán a “kiemelkedő” tanítás díjazása).

Összefoglalva, ha az “érdem szerinti fizetés” rendszere ösztönzőként működik, akkor elfogadható kell legyen azok számára, akiknek szánták – azaz maguknak a tanároknak. Ha a nyílt ellenkezés megmarad, akkor valószínűleg célját fogja téveszteni. Mégis megfigyelhető, hogy a differenciált fizetés elve a tanári fizetési struktúrának ha rejtett is, de elfogadott eleme. Az igazságosság kérdése és annak problémája, hogy az érdemet hogyan állapítják meg, nem kevésbé fontos, mint az, hogy a differenciálás további rendjét be kell-e vezetni a már meglévő fizetési skálába. A különböző célú pénzügyi juttatásokat érintő sémák és javaslatok sorának növekedésével az ezek különböző vonásait és hatásait vizsgáló részletes elemzések és értékelések készítésének értéke is nő.

Nem anyagi jellegű díjazások és feltételek

Minden ország rendelkezik saját tanulmányok és adatok sokaságával olyan tanárokról, akik rámutatnak munkájuk olyan aspektusaira, melyet ők frusztrálnak vagy eredményesnek, kiábrándítóan vagy ösztönzőnek találnak. A nem anyagi jellegű díjazások és feltételek különböző szempontjait felfedhetik az intézményes rendelkezések és olyan mutatók, mint a tanárok betegség miatti hiányzása (minden OECD országban növekvő), a veszteség aránya (még mindig alacsonyabb, mint azt riasztó újságcikkek jelentik), bár mindkét mutató a tényezők szélesebb körét tükrözi, mint azok, amelyek az iskolákhoz és osztálytermekhez kötődnek. Vagy a kérdőívek és a mélyebbre hatoló megfigyelések “puha” adataira számíthatnak, hogy az adminisztratív adatok és nyers számok mögé pillanthassanak. Mindezek az

anyagi és nem anyagi, objektív és szubjektív tényezők egymásra kölcsönösen hatnak. Egyetlen tényező elkülönítése – legyen az fizetés, mellékjuttatás, osztályméret, iskolai munka és munkaóra – valószínűleg félrevezető, ha nem vesszük figyelembe a realitásokat és a tanítás percepcióját, mint egészet.

Sok nemzeti jelentés hangsúlyozza a tanárok legfőbb aggodalmait: az „erőtlenség” és a „képtelenség, hogy a munkát a kielégítő végeredményen keresztül szemléljék”, ami munkájuk legproblematikusabb aspektusa.

A tanári munka természetének számos általános vonását lehetne hangsúlyozni, mely bár nem alkalmazható egyenlően minden iskolára, főiskolára, közösségre és országra, segít körvonalazni a tanítás szakmai és társadalmi feltételeit. Először is vegyük azt a relatív elkülönültséget, amelyben mindegyikük dolgozik. Az a tanár, aki az osztályban a gyerekek előtt áll és egyedül felel tanulmányaikért, ő a norma az OECD országokban. A kísérletek, hogy csökkentsék ezt az izoláltságot, gyakran heves ellenállásba ütköznek, nem ritkán épp azok részéről, akik az ilyen erőfeszítéseket szakmai önállóságuk csorbításának tekintenék. Nagyon kevés más munka helyez ilyen kötelező bizalmat a magányos szakemberbe.

A pálya másik sajátossága, hogy milyen kevésbé változik a munka jellege a pályafutás kezdetétől egészen annak végéig, amikor elbúcsúznak az osztályteremtől. Ez elrettenti azt, aki szakmailag fejlődni akar és eltökélten a tanítás területén szeretne maradni. A „vezető” tanár különböző koncepciói központi kérdéssé kell tegyék a szakmai és munkahelyi fejlődést. (Még visszatérünk a kérdéshez, hogyan lehet a tanári munka vonzerejét növelni.)

A tanári munka további vonása, hogy fizikailag és szellemileg valójában mennyire kimerítő a tanítás. Ezt a kimerültséget tovább növeli, ha a tanár „nehéz” diákokkal kerül szembe, vagy rossz körülmények között dolgozik. A tanítás száz, ezer interakciót kíván naponta. A tanár kifáradásának valósága minősítés a merész következtetésekkel szemben, melyeket néha az iskolai kutatási irodalomból vonnak le, amely támogatja a „feladattal eltöltött idő” maximalizálását. Ezt úgy kéne tekinteni, mint az osztályterem tanításra fordított effektív használatának támogatását, sem mint olyan feltevést, mely szerint a tanításra fordított idő és a nem tanítással töltött munkaidő egyensúlyát fel kellene borítani az előbbi érdekében, vagy hogy az egyén túlóra-kapacitása határtalan. A fáradtság és a megújulás igénye kell, hogy elősegítse a szabadságról és a tanítás alatti képzésről hozott döntéseket. De azon is el kellene gondolkodni, hogy nem minden időt fordítanak az osztályteremben tanításra, akár egy munkanapon, vagy egy naptári évben. Különösen azokban az országokban, amelyeket viszonylag rövid tanév, hosszú vakáció (főleg nyáron) jellemez, és ahol a tanítást tartják a fő tevékenységnek, az az érv, hogy a nem tanítással eltöltött idő alatt járulékos felkészítést és képzést kéne szervezni, csak részben hárítható el a pályával járó megpróbáltatásokra és a kimerültségre hivatkozva. Ebben az esetben, amikor a diákok még nyaralnak, az iskolaév keretein kívül van lehetőség a szakmai, tanítástól eltérő feladatok kiterjedésének kutatására. A népesség nagy része, különösen az újabb generációkban, vállalkozott arra, hogy átfogó oktatásban vegyen részt, az egyetemi tanulmányokat is beleértve. Az univerzális oktatás azzal is jár, hogy mindenki igényt tarthat oktatási „szakértelemre” saját tapasztalatai alapján, nem számít, hogy az ítélet mennyire részleges, vagy a tapasztalat mennyire elavult. Ezt megerősíti az oktatási eredmények lényegében szubjektív jellege – tudás, képességek, értékek, szokások és viselkedés. Bár kétségtelenül fontos a szülői részvétel a döntéshozatalban is, a tanár mégis különleges ellentmondásba kerül, mely a szakmai izoláció és a nyilvánossággal való együttműködés között feszül. A kollektív érzések és burkolt célzások, melyeket a tanárok iránt a közvélemény mutat, eddig kevésbé szerepeltek az oktatásszociológiában.

Fejlesztések a jövőben

A tanárutánpótlás korlátozó erői

Négy átfogó változást ismertetünk az alábbiakban. Kettő közülük úgyszólván “bizalmas” az oktatási és képzési rendszer számára, kettő a szélesebb gazdasági és társadalmi környezetből következik, amelyben ezek találhatóak.

Az első az OECD országok tanári állományának öregedését érinti. A levont általános következtetés szerint „öregedtek, de nem voltak öregek”. A kiegészítő következtetés, hogy a szakma “szürkülésének” következményei egyre nyilvánvalóbbak lesznek (az egyik nemzeti jelentés, amelyet egy OECD kutatáshoz küldtek, részletes elemzést nyújt az előre látott nyugdíjazási sémáról és az újak toborzásának szükségességéről).

A második a demográfiai irányvonalak és az oktatási kereslet közti komplex és előre meg nem jósolható kölcsönhatást érinti. Ezek befolyásolják a tanulókat, a diákokat, a képzendők számát az egyik oldalon, és a diákok számát, akik az OECD országok felsőoktatási rendszerén jönnek keresztül, hogy csatlakozzanak az új tanárok potenciális érdekszövetségéhez a másik oldalon. A születések hosszú távú csökkenésének szerény visszafordulása, amelyet most néhány országban tapasztalni lehet, elkerülhetetlen. Ha vonatottan is, de az általános iskolai tanulók számának növekedését okozza, míg a középiskola alsóbb osztályainak lajstroma sok országban továbbra is csökken. Időközben a női részvétel növekvő aránya erős befolyást gyakorolt az általános iskola előtti előkészítés iránti keresletre, míg a gyorsan gyarapodó, iskolakötelezettség utáni szektor továbbra is igényt fog tartani az új munkaerő jelentős részére. Ezekkel a változatos igényekkel egybeesnek a demográfiai és beiskolázási trendek, hatással vannak a felsőoktatási rendszerbe lépő diákok számára, az új tanárkínálat forrására.

Ha a jövőbeni kereslet és kínálat kérdését tisztán az oktatási és képzési rendszer belső tényezői alapján kellene eldönteni, akkor a toborzási irányelvekre vonatkozó kihívás máris hatásos lenne. De a változó “külső”, munkaerő-piaci környezetnek szentelt figyelem a nehézségek egy másik forrását is sugalmazza. A bekezdést, amiből a fenti idézet származik, a következő mondat zárja: „a gazdaság más szektorainak versenye ilyen munkaerő iránt, különösen a műszaki tárgyak diplomásai iránt, nagyfokú”. Ez a legkomolyabb gond okának bizonyulhat a tanárutánpótlás fenntartásában. A gazdaság javulásával és a munkaerőpiacra kerülő diplomások kisebb csoportjaival a sokszor ismételt nehézségek, hogy hogyan csábítsuk a pályakezdőket tanításra az ipar és kereskedelem vonzásából, csak rosszabbá válhatnak. Az intézkedések, melyek a tanári hivatás vonzerejének növelését célozzák, ha sikeresek is, csak arra elegendőek, hogy megóvják attól, hogy még jobban háttérbe szoruljon.

Vajon a változás mértéke hiányt okoz az általános szakértelem terén, vagy az élesedő versenyt a munkaerőpiac bizonyos területein fogják csupán érezni, továbbra is vita tárgya marad. Az OECD *Munkavállalási Kitekintés* címet viselő konkrét elképzelése – összehasonlítva jelenlegi és jövőbeni munkaerő-piaci és népességi adatokat – támogatást nyújt az oktatási és képzési rendszerek, mint a munkaadók és más alkalmazási szektorok új pályakezdőkért folytatott nagyobb versenyének általános elméletéhez. Mert minden országot tekintve, amelyre adatok találhatóak, a 15 és 45 év közötti tízéves csoport 2000-re jósólva 15–25 évet öregszik. Ennek a csoportnak a nagysága minden esetben kisebb lesz, mint 1987-ben volt, és a számok a csoporton belül, melyre munkaerőként számítanak, ugyancsak esni fognak. A verseny valószínűleg fokozódni fog. Ennek lehetséges hatása aggodalom tárgyát képezi nemcsak az oktatás, hanem a közhivatalok más területein is, melyek a fiatalok felnőttek áramlására számítanak (ezek közé tartozik a katonai szolgálat és az egészségügyi szektor). A verseny így nemcsak az iparral és kereskedelemmel áll fenn, hanem más szolgálati szektorokkal is, melyek hasonló toborzási nehézségekkel küzdenek.

A negyedik fő tényező szintén tekinthető külső befolyásként, mely az oktatási rendszer dinamikájára, azaz a nők munkaerő-piaci viselkedésére és tapasztalataira hat. A nők nemcsak a tanári testület mindenkori fő arányát képviselik, de akik egy idő után, míg családi vagy más okok miatt távol voltak a tanítástól, visszatérnek, életadó forrását alkotják az utánpótlásnak. A nők éltető szerepe nem kérdéses. Miért kell, hogy ez a szerep az elkövetkezendő években mégis aggodalomra adjon okot?

A már bekövetkezett változások óvatosságot sugallnak a női tanárok kínálatának bőségét tekintve. Amint a nők munkaerő-piaci magatartása és tapasztalata egyre inkább kezd hasonlítani a férfiakéra, különösen azokéra, akik főiskolát végeztek, ugyanazok a tényezők, melyek elbátortalanítják a férfiakat, hogy elkezdjenek tanítani és a pályán is maradjanak, hasonlóan hathatnak a nőkre is. Ilyen konvergencia a mutatók számában látszólagos. Az általános női munkaerő-részvételi arányok még mindig növekednek, az életciklus-részvételi sémák nagyobb hajlandóságot mutatnak hivatalos szolgálatra, vagy a múltbelinél rövidebb szünetekre a munkában, emellett a női jelenlét növekedett a különböző tekintélyes foglalkozási területeken, mint pl. jog és gyógyászat (néhány OECD országban ráadásul drámaian). A női főiskolai hallgatók véleménye a munkával és karrierrel szemben hasonlóságot mutat a férfiakéval. Ha az 1990-es évek munkaerő-piaci helyzete a nagy szakértelmet igénylő szektorban a hiányok és a pályakezdőkért folytatott heves harcok terévé fejlődik; amint ez valószínű, akkor a nők munka- és karrier-ambíciói várhatóan nagy arányban fognak növekedni. A tanítás aligha szerepel majd a tehetséges és jól képzett nők döntése között, hacsak nem változik számukra sokkal vonzóbb távlatá.

Kulcsfontosságú politikai következtetések

Hogy ez a fejlődés hogyan következik be az OECD országokban a következő évtizedben, azt előre nem lehet látni. Nem várható, hogy a tanári utánpótlás bizonyos fokú összeomlásához vezetnének az események. A legrémisztőbb figyelmeztetések mindig túlzóak voltak, a jövő viszont egyszerűen túl sok ismeretlent tartalmaz. De a fejlődés összes konzekvenciája sem lesz mind negatív. Az idősebb tanárok nyugdíjazásával például előlépési lehetőség nyílik a fiatalabb munkatársak számára. A fent említett foratókönyv szerinti változások mindazonáltal arra figyelmeztetnek, hogy komolyan törődjünk a szakma vonzereje növelésével.

Ami a tanárképzést illeti, az a végkövetkeztetés, hogy mind a szolgálat előtti, mind a szolgálat alatti képzés az eddigieknél is nagyobb fontossággal bír majd. A szolgálat előtti oktatás kapacitása és minősége életfontosságú, hogy létező és jövőbeni hiányokat oldjon. Ez a kapacitás mégis drasztikus csökkenéseket szenvedett a közelmúltban sok OECD országban, míg a minőség, ahogy arról a következőkben szó lesz, olyan terület marad, ahol a javítások megvalósíthatóak. Továbbra is fontos, hogy ellenálljunk a kísértésnek: ha a tanárihiány súlyosabbá válik, nehogy azt higgyük, hogy a képzési színvonal csökkentése járható, abban a reményben, hogy ezáltal több pályakezdőt lehet toborozni. A törekvés, hangsúlyozzuk, a jó tanárok megfelelő utánpótlásának a biztosítása.

A tanárok még kiterjedtebb szakmai továbbképzésének érvei sürgetőbbek, mint valaha. A gyakorló tanárok nagy számának biztosítása mellett, akiket arra szántak, hogy a szakmában maradjanak, a következő 10–15–20 évben kettős a törekvés: növeljék az oktatás rugalmasságát a változásokra, és javítsák a tanárok szakmai helyzetét és megelégedését. Ezek a törekvések azt sugallják, hogy fordítsunk komoly figyelmet a felsőoktatás előkészítésére és minősítésére, ez felruházza a diákokat a "többértékűség" eszközével, amely jobb mozgásképességet enged, egyrészt a tanítás felé, másrészt el ettől a területtől. A tanári testület új forrásának keresését tovább kell folytatni és támogatni. Mégis, amíg ez a hivatás az elismerés és megjelenés problémáitól szenved, ahogy sok országban ez a helyzet, addig nem feltételezhető, hogy

ezeknek a forrásoknak lecsapolása nyílt lesz, se nem fogja szükségszerűen eredményezni a tanárok főállású alkalmazását. Részmunkaidős és a munkát megosztó intézkedések hatásosabbak lehetnek. A lehetséges csapdákat jelezni kéne. A "többszörös" szolgálat előtti képeztetés nem szabadna, hogy a tanárok felkészítésének elfogadhatatlan felhígítását jelentse, és azoktól a tanároktól, akik nem hagyományos úton kerülnek a pályára, sem várható el, hogy ellenálljanak az osztálytermi élet keménységének, anélkül, hogy megfelelő felkészítést és folyamatos támogatást kapjanak. A munkamegosztási és mobilitási sémák, különösen a műszaki és szakmai területen, nagy foglalkoztatási lehetőségekkel máshol, valójában egy hálózatot eredményezhetnek, amely a tanári testületből ered, nem pedig fordítva. Fonák módon a jó kapcsolatok eredménye más foglalkoztatási szektorokkal, mobilitási, és munkahely-megosztási intézkedésekkel és megfelelő továbbképzési programokkal, az lehet, hogy az oktatási rendszer úgy viselkedik, mint egy munkaközvetítő ügynökség. Iskolák és főiskolák így „saját sikerük áldozataivá” válhatnak. A célok, amelyekre elősorban akkor törekednek, amikor a kulcstantárgyak elégtelenségeivel akarnak szembeszállni azáltal, hogy a hagyományostól eltérő utakat létesítenek az eltérő háttérű és tapasztalatú munkásoknak és szakembereknek, igazodhatnak a tanerő minőségének javulása érdekében is. Hogy rendelkeznek-e avval a hatással, az csak a gyakorlatban elfogadott kritériumok és konkrét bizonyítékok alapján dőlhet el. A változatos háttér önmagában még nem garancia a minőségre, amely a diákok számára a tudás és szakértelem hatásos továbbadását szolgálja. Másrészt viszont valószínű, hogy az érettség, a különböző élethelyzetek megtapasztalása és a szakmai motiváció, melyet egy jelentős karrierváltozás megvalósítása tartalmaz, eleve hajlamossá teszi a nem hagyományos pályakezdeket, hogy jó szaktanárokká váljanak. Ha már egyszer kiválasztották őket, kulcsfontosságú követelmények az ilyen pályakezdekről a hasznos és jól szabott bevezetés az oktatásba és tanításba valamint a garantált lehetőség, hogy igénybe vehetik a szakmai támogatást.

Végül, a törekvés, hogy jobbjítsák a tanárok karrierjét, különleges megfontolást követel. A tanárutánpótlás fenntartása legalább annyira jelenti a jó tanárok megtartását, mint az újak vonzását. Ezért figyelmet kell fordítani a kereset mértékére, a fejlődés lehetőségére és az előlépésre.

Annak a lehetsége, hogy a tanítás, mint karrier vonzerejét fokozzák, túlmutathat azon, hogy átalakítsák az adminisztratív vázat, amelyen belül a tanárokat fizetik és előléptetik. Ez magában foglalja például, hogy helyrehozzák a szembeszökő egyenetlenségeket a nemek között, vezetői pozíciókban. Ha a nők továbbra is a jövőbeni tanárutánpótlás első forrását alkotják, akkor ez igényt fog teremteni arra, hogy vonzó karrier-lehetőséget lássanak benne, ne csak munkát.

A javuló karrierszerkezet megkérdőjelezheti azt a gyakorlatot, miszerint a tanárok továbbra is egész éven keresztül, teljes munkaidőben dolgoznak a nyugdíjkorhatár eléréséig. Az osztálytermi munka rugalmasabb kombinációi egyéb szerepekkel és feladatokkal az iskolán belül, csakúgy mint a részidős intézkedések oktatási ügyintézésével és más vállalkozásokkal, a tapasztalt tanárok számára adminisztratív összetettnek bizonyulhatnak, de kedvező eredményekkel szolgálhatnak. Jelentősen csökkenthetik a tanárok kimerültségét és kiegészését, lehetővé téve, hogy a nyugdíjkorhatár után, aki kívánja, tovább dolgozhasson. Bizonyos feladatok és lehetőségek "lefelé" is hozzáférhetővé válnának, ösztönzőleg hatva a fiatalabb tanárookra. Ezek lehetővé tennék a "vezető" tanár működését különleges helyzetekben anélkül, hogy az az "első az egyenlők közt" gondolatát tartalmazná.

A tanárok oktatása és képzése

Ellentétes következtetések a kutatásból

Ha közvetlen, feltételes tanulságokat vonunk le az áttekintett kutatásokból, felmerülhet egy nehézség, mégpedig az, hogy ezeket ellentmondásos következtetések alátámasztására lehet használni. A tanárok jellegzetes vonásaival foglalkozó irodalom általánosan negatív következtetése az, hogy csupán néhány következetes kapcsolat azonosítható a szakmai oktatás és képzés különböző aspektusai és a diákok teljesítménye között. Ezt néhányan úgy értelmezték, mintha a kutatások sugalmazták volna, hogy nem nyújtanak egyértelmű támogatást azoknak a javaslatoknak, hogy a leendő tanároknak vagy a kezdeti oktatás bizonyos magas minimum szintjére van szükségük, vagy gondosan tervezett programokra, melyek tárgyi tudás vagy pedagógiai ismereteket és gyakorlatot foglalnak magukba. Evvel szemben a tanárok alkalmasságának kutatása erősen támogatja a tanítandó tantárgyak szilárd megalapozottságának igényét, míg a tanítási stratégiákról szóló irodalom kezeskedik a pedagógiai tudás és technikák jó irányító szerepének fontosságáért.

A tananyag ismerete

A jelenlegi kutatási irodalom áttekintése és a logika alátámasztják annak szükségszerűségét, hogy a pályakezdő tanárok jól tudják a tananyagot. E tudás mélysége és szélessége egy bizonyos területen kritikus azok számára, akik avval vannak megbízva, hogy megadják a diákoknak a lehetőséget, hogy részt vegyenek összetett kognitív tevékenységekben. Hogy mennyire kellene meghatározni a megkövetelendő színvonalat, az teljesen világos. A tanárok jellemző tulajdonságaival foglalkozó tanulmányok eredményei óvatosságra intenek, hogy ne fűzzünk reményeket a könnyű válaszokhoz.

A problémák, a gyakorló tanárok számára sokkal súlyosabbak. A tárgyi tudás az elmúlt években nőtt, különösen a természettudományok, a nyelvészet, a kognitív tudományok, a fejlődépszichológia, a történelem, a szociológia, a közgazdaságtan és a matematika területén. Annak szükségessége, hogy lépést tartsanak ezzel a fejlődéssel, maga után vonja a jó minőségű, folyamatos szakmai fejlődés igényét. Elméleti kritikusaink az Egyesült Államokban mégis olyan messze mennek, hogy kijelentik: „a szakmai továbbképzés valószínűleg az egész oktatási vállalkozás leggyengébb láncszeme”. A továbbképzés fontossága minden OECD ország számára visszatér az egész jelentésben.

Az igény, amely a kutatásokból és a folyamatos vitákból következik, hogy a tanárok legyenek jól felkészültek abban a specifikus témában, amelyért felelősek, és ugyanúgy legyenek általánosan kompetensek – olyan szükség, mely sokkal gyorsabban alkalmazható középiskolai szaktanárok esetén, mint az általános iskolai tanárnál, bármi is legyen az ő szakterülete. Ez arra emlékeztet minket, hogy csupán annak biztosítása, hogy a tanárok bizonyos szintű képesítéssel rendelkezzenek, távol áll a jó tanítás kielégítő feltételeitől. Az alábbiakban a tananyag tudásával foglalkozunk, nem pedagógiai szervezési szakismeretekkel. Ez magában foglalja azt, hogy a tanár tudása a tanítandó tárgyra vonatkozik. A nyilvános vita gyakran hajlamos volt a tanárok háttérképesítésére összpontosítani, elkülönítve a szolgálat előtti vagy a szolgálat alatti képzés minőségétől, annyira, hogy a képesítéseknek a tanításra vonatkozó jelentőségét meglehetősen elhanyagolták. Némelyik OECD ország arra törekszik, hogy helyreállítsa ezt az egyenlőtlenséget. Ez azt is magába foglalja, hogy a tanárképzési irányelveket jól össze kellene hangolni a tantárgyiakkal, már ahol ez lehetséges. Ebben akkor támad komoly nehézség, ha a tananyag állandó, gyors változás tárgya. A változásnak ez a forrása kellemetlen, kiemelkedő kihívás a mai tanárok számára, amit a következőkben részletesebben is tárgyalunk.

Pedagógiai képzés, a tanultak megértése

Míg néhányan nem értenek egyet avval, hogy a tanároknak szükségük van arra, hogy tudásuk szilárd alapokon álljon még akkor is, ha ez az alap sok tanár számára nem könnyen definiálható; sokkal kisebb az egyetértés a pedagógiai képzés fontosságát és a tanulók, az ő tanulási folyamatuk megértését illetően. Létezik egy közös és megfontolatlan nézőpont, amely szerint bárki, aki megfelelő tárgyi tudással rendelkezik, az tanítani is tud. Ezt az Egyesült Államok néhány államában egyre inkább átvisszik a gyakorlatba azáltal, hogy olyan irányelveket fogadnak el, amelyek szerint a leendő tanárok kisdiplomát szereznek egy tantárgyi főszakkal, és ezzel a képzettséggel a gyakorlati tapasztalatokat az iskolában szerzik. A kutatás különleges óvatosságot sugall annak feltevésénél, hogy a tananyag elsajátításának erős szorgalmazása hangsúlyozandó a pedagógiai és tanítási szakértelem kárára.

A tanári gondolkodást vizsgáló tanulmányok alábecsülik a tárgyi és pedagógiai/pszichológiai tudás közti éles kettősség hamis jellegét. A tanároknak szükségük van a tanítási stratégiák készletére, amelyek mélyen ágyazódnak a tartalmi környezetbe. Az általános tanítási stratégiákról készült kísérleti tanulmányok eredményei eleget ígérnek ahhoz, hogy sugallják: ezeket a tapasztalatokat bele kéne foglalni a megfelelő tárgyakat tanító tanárok szolgálat előtti és szakmai továbbképzésébe. A tanárokat tájékoztatni lehetne a különböző kutatáson alapuló tanítási stratégiák erősségeiről és gyengeségeiről, és hogy mely körülmények között hatásosak. Ez például felbátorítaná a tanárokat, hogy készletük tartalmazzon "aktív" tanítási stratégiát. Minden szinten hasznukra válna, ha ismernének olyan módszereket, mint a tanulás elsajátítása, párok és eltérő korúak egymást segítése, kooperatív és csoportos tanulás; és tudhatnák, hogy mikor alkalmazzák ezeket. Mi több, a pályakezdekőknek érteni kell néhány megközelítésnek a megvalósításában működő kényszereket, annak érdekében, hogy elkerülhessék mechanikus alkalmazásukat és a nemkívánatos mellékhatásokat. Nem minden iskola, vagy közösség tudja elfogadni a törést, amely a páros korrepetálással, a csoportos tanulás néhány formájával és azokkal a stratégiákkal jár együtt, amelyeket arra terveztek, hogy a tanulókat belevonják az aktív problémamegoldásba. A tanítás szempontjából fontos továbbá, hogy a tanárok tudatában legyenek az egyéni különbségeknek, melyekkel minden valószínűség szerint találkozhatnak munkájuk során; és a megfelelő pedagógiai stratégiáknak, hogy ezekhez a diákokhoz fordulhassanak.

Néhány oktatáspolitikai fejlesztés

Az aktuális fejlesztések az OECD országok széles körében bizonyos egységes irányzatot mutatnak, amelyek megfelelnek a kutatás által javasolt irányoknak. Például a tanári felkészítés idejét általánosan kiterjesztették, bár nem szükségszerűen egyforma súllyal a tárgyi és a pedagógiai képzés terén.

A CERI (Oktatáskutatói és Innovációs Központ) beszámolója a tanárképzés irányzatairól megjegyzi, hogy a továbbképzésben résztvevő tanárok számára nyitott marad a kérdés, hogy milyen sokáig tartson a teljes képzésük, tartalmazzon-e szakmai/pedagógiai elemeket. Sokfelől elhangzott a javaslat, hogy azt ki kellene terjeszteni, különös hangsúlyt helyezve az osztálytermi tanítás felkészítésére, mely magába foglalja azt a képességet, hogy az iskolai tanulás kapcsolni tudják a külvilág fejlődéséhez. A jelentkezők alacsony száma elbizonytalaníthat egyes szakembereket és intézményeket, hogy elfogadják ezeket a javaslatokat.

A szakmai továbbképzésről közismerten nehéz részletes információkat szerezni. Ezek nagy része informális keretek között, magukban az iskolákban és főiskolákon zajlik. Ezek közül sok rövidtávú. A szervező hatóságok is sokfélék. A statisztikák hiányosak, bár javíthatók. Mindazonáltal maradnak a szembeszökő különbségek az egyes országok gyakorlatában, és



a nyers számok mögött számos megválaszolatlan kérdés marad a leendő és gyakorló tanárok részére kínált kurzusok minőségét és relevanciáját illetően. Néhány ország beszámol arról, hogy megköveteli a tanárok felkészítésében a pedagógiai képzés részarányának növelését. Ez magába foglalja a tanegységek körülbelül negyedét, ötödét, amelyet 5–6 év alatt kell megszerezni, ennyi szükséges pl. Finnországban, hogy valaki szaktanárrá váljon, ellentétben pl. Görögországgal, ahol az egyetemi, vagy avval egyenértékű diploma birtoklása önmagában elég.

Nem kevesebb a szembetűnő ellentét a tanítási gyakorlatra, mint a szolgálat előtti felkészítés elemére szánt időt illetően sem, akár mint a program integrált részét, vagy mint kész beiktatási szakaszt tekintjük. A tanárok felkészítése még mindig túlnyomórészt felsőoktatási gyakorlat, kevés összefüggő tapasztalattal az iskolai helyzetről. Van, ahol eltérő utat követnek. Németországban például a tanítási gyakorlat már régóta beépült az alapképzésbe. A próbaidőszak, amely tizennyolc hónaptól két évig tart, magában foglalja a tanítást felügyelet alatt és kurzusmunka keretében, és teljes tanári státus csak a próbaidőszak végén, a második államvizsga teljesítése után érhető el.

Van néhány ország, ahol – ellentétben az Egyesült Államok gyakorlatával – a középiskolai tanárok részére szervezett képzés pedagógiai részének nagyobb fontosságot tulajdonítanak. Ez tükrözi azt a felfogást, hogy a felkészítés, amely túlságosan magas szintű, nem valószínű, hogy eléggé összehangolható a diákok és az iskolák szükségleteivel. A középiskolák felsőbb osztályait tanító tanárok előkészítésének reformja Hollandiában például a felső szintű tanulmányok 6 évről 4-re történő csökkentését eredményezte, továbbá egy haladó, egyéves kurzus bevezetését, aminek legalább a felét a tanítási gyakorlatra szánják.

Kutatási tapasztalatok szerint a tantestületnek szüksége van arra, hogy jó alapokkal rendelkezzen azokon a területeken, amelyeket tanítani fog és jólétesült legyen a pedagógiai elméleteket és technikákat illetően. Ez felveti a tanárképzés és az egész oktatási rendszer közötti összefüggés kérdését. Dániában és Svédországban például a kötelező iskolázást érintő reform fő irányát az általános és középiskolai képzés közötti merev határok lebontása jelenti. Néhány országban, mint például Hollandiában az általános iskola előtti és az általános iskolai szint nagyobb integrációjára törekednek. Sok országban a szakmai oktatás fejlődését a nagyobb fokú elméleti és általános rész bevezetése jellemzi, de azt nem feltétlenül tanítja ugyanaz a tanár. Ésszerű összefoglalni, hogy a tanárokkal szemben támasztott követelmény, miszerint a diák korához kapcsolódó speciális tudással és a tananyag szakszerű ismeretével rendelkezzen, annál megerőltetőbbé válik, minél szélesebb körű a tanár megbízatása.

Mennyire kell egy tanárnak szakosodnia? E tekintetben szerteágazó irányzatok vannak jelen a különböző tagállamokban. Függetlenül azoktól az érvektől, melyeket az egyes tantárgyakra fordított figyelem mellett felvonultatnak, a nagyobb specializáció nyilvánvaló járulékos következménye – különösen amennyiben ez a tanulók korára és osztályára utal – annak a mozgástérnek a csökkenése, amely a tantestületek mobilitását, átcsoportosítását érinti, dacára például a beiskolázás állandó változásainak. Ez a mozgástér nem minden esetben lehet nagyon széles; talán kisebb a lelkesedés azoknak a tanároknak a munkájáért, akik a különböző iskolai szintek határán, hol itt, hol ott tanítanak, köszönhetően a diákok beiskolázásának apályára és dagályára. Természetesen mindig lesz rá mód, hogy a szakmai továbbképzés hosszabb periódusait a tanárok áthelyezésére és átképzésére használják. Aki azt feltételezi, hogy a legtöbb tanár egyenlő módon alkalmas a tanítás minden típusára, az komolyan alábecsüli a szakmai tudást. Ez nem kevésbé igaz a szakértő elemi iskolai tanárra, aki rendelkezik avval a kreatív képességgel, hogy átadja a tanterv teljes skáláját, jó alapot teremtve evvel a tanuláshoz és a gyerekek fejlődésének megértéséhez; csakúgy, mint a szak-
tanárok a maguk speciális területén.

A tanár értékelése

A kutatások ironiája, hogy a tanárok jellemzőivel foglalkozó irodalom legnagyobb része – amely felfedhetne néhány konzisztens kapcsolatot ezen jellemzők és a diákok eredményessége között, és segítene táplálni a konkrétabb értékelés iránti igényt – képtelen megmutatni, hogy mit kellene ennek az értékelésnek tartalmaznia. Egyetértés hiányában, hogy mi is alkotja a “kompetenciát”, “tehetséget”, vagy az “alkalmatlanságot”, két alapvető módszert támogatnak a kezdő tanárok minőségének meghatározására az Egyesült Államokban. Az első az írásbeli tesztelés előre megállapított ismérvek alapján, avval a szándékkal, hogy a kezdő tanárok tudásszintjét ellenőrizzék. A második, hogy megállapítsák képzésük természetét, tényanyagát és minőségét. Mindkettő problematikus. Az eredményeket rutinszerűen igazítják ahhoz, hogy a folyamatokat a tanárok utánpótlásához és keresletükhöz illesszék. Noha képesek voltak arra, hogy megváltoztassák a kezdő tanárokkal szemben támasztott követelményeket, a tanárképzés minőségének javítása nem mindig egyértelmű. Fellengzősebben: tekintettel a tesztelésre, soha nem létezett egységes logika vagy elmélet, amely által strukturálni lehetett volna az értékelési eszközöket, sem az eszközök nem bizonyultak jónak, hogy megjósolják a diákok tanításának jövőbeni minőségét. A tanárok verbális eredményei és a diákok teljesítménye közötti szerény kapcsolat alapján mégis van egy kis közvetlen empirikus bizonyíték a tesztelési irányelvek támogatására.

A fenti két módszer, bármennyire is lehetnek kétségek megbízhatóságukról és érvényességükről, nyilvánvalóan érvényesebb a pályakezdők osztályozására, mint a gyakorló tanárok értékelésére, hacsak nincs valami jó okunk azt gyanítani, hogy az írásbeli teszt által értékelt tudás valójában értékcsökkenést szenved a tanár karrierje során. A kutatás javasolja, hogyan kellene az értékelési módszereket megtervezni a már munkába lépett tanárok számára. Az elmúlt néhány évben az Egyesült Államokban számos állam és iskolai körzet rendelt el tanári kompetencia-értékelést, ezeket a módszereket gyakran az alkalmazás feltételeként használva.

Bár értékes ez a munka, nagyon is reális korlátai vannak a vizsgálat közvetlen alkalmazhatóságának – a jó gyakorlat ígéretes mutatói nem azonosak a tanítás egységes szabályaival. Először: azok az elemek, amelyeket hatékonyan ítélték meg, korlátozott általános relevancia korrelációján alapulnak; a legjobb esetben is csak az olvasás és matematika jól strukturált tananyagának tanítására vonatkoznak, a korai iskolai években. Másodsor: alternatív megközelítések lehetnek hasonlóan hatékonyak. Nemcsak, hogy jól taníthat két tanár egymástól eltérő módszerekkel, de a jó tanár folyamatosan adaptálja technikáit és módszereit a diákokhoz és körülményekhez. Harmadsor: a megfigyelésen alapuló megközelítések alacsony megbízhatóságot és még alacsonyabb tartósságot mutatnak, abban az értelemben, ahogy ezeket konstruálták, azaz, hogy növeljék a diákok teljesítményének mutatóit. Sok múlik azon, hogy mi is az értékelés, ki irányítja, hogyan fogják a későbbiekben fejleszteni, és nem utolsósorban, vajon ez az egyedüli alapja-e minden döntésnek, amely a tantestületet érinti. A tanári kompetencia értékelésének definitív összefoglalásáért folytatott kutatás meglehetősen eltérő vállalkozás ahhoz a számtalan értékeléshez és méltatáshoz képest, melyet naponta végeznek az oktatási gyakorlat normális menetében. Ezért valószínűleg érdemes megkülönböztetni az “értékelést” és a “méltányolást”, ahol az előbbi a tanári feladatok, munka és produkció értékelésének sokszerűségéből bármelyikre is utal, sokféle kritériumot használva, míg a “méltányolás” általában a tanár kvalitásainak teljes értékelését jelöli, bár mindkét kifejezést használják váltakozva, hogy különböző keretek között és különböző országokban az eltérő eljárásokat jelöljék velük.

Egy megfontolás, amelyet a néha heves ellentétek közepette hajlamosak elhanyagolni, az a fok, ahol az értékelés, sőt még a méltányolás is az oktatási élet velejárója lesz. Ez érvényes

akkor is, ha a kérdésben forgó ítélet akár a leendő tanárok alkalmasságát érinti, akár a jelenlegi pályakezdőt és az ő kezdeti tevékenységét, akár egy szakosztály vagy egy iskola vezetését, vagy a testület tagjainak kiválasztását az előléptetésre. Az értékelések minden esetben eltérőek. Néhány lehet csupán az intézet belső ügye, míg mások külső ellenőrt igényelhetnek, aki megfigyeli a gyakorlati idejüket töltő tanárokat, vagy tagként részt vesz az új iskolaigazgató vagy helyettes kiválasztásában. De ezekben az esetekben az ítéleteknek és értékeléseknek pontosnak kell lenniük. Valóban, bizonyíték van arra az észrevételre, miszerint a tanári értékelést alaposabban, sőt hozzáértőbben kellene elvégezni, annak érdekében, hogy biztosítsák a szabályszerűséget a testületi tagok számára, akik ebben részt vesznek; és, hogy védjék a tanulók és diákok oktatási érdekeit.

Ezek a példák arra szolgálnak, hogy megdöntsék azokat az érveket, hogy a tanítás túl bonyolult ahhoz, semhogyan értékelni lehessen, és hogy óvatosságra intsenek az egész tantestület rendszeres méltányolásának primitív követelését illetően. Ezek a követelmények hajlamok komolyan alábecsülni a ráfordított költségeket. A teljes méltányolás, amely osztálytermi megfigyelést, a tanári tudás értékelését, a rangidős kollégák és a kérdéses tanár aktív részvételét és a méltányolás implikációinak alapos vitáját tartalmazza, akár szakmai fejlődéshez, akár előléptetéshez, költséges vállalkozás lesz. Sokkal inkább igaz ez, ha a méltányolás eredménye az a döntés, hogy a tantestületi tagnak szakmai továbbképzésen kell részt vennie, ami magával hozza a saját költségeit is. Az alapos méltányolás, mely kiterjed az egész rendszerre, minden valószínűség szerint költséges vállalkozásnak bizonyul.

A méltányolás egyik fajtája, amely széles nyilvánosságot vonz, az a minimumkompetencia-sémák választéka, amelyet az 1980-as években iktattak törvénybe az Egyesült Államokban, hogy teszteljék az olvasási és számolási készség alapvető szintjét a tanárok, sőt még az oktatási ügyintézők körében is. Becsmérlői fenntartották, hogy a tesztek nem a tanításban követelt szakismeretek és tudás szintjét tükrözik, amire az volt a válasz, hogy a követelt színvonalat alacsony szinten állapították meg, a sikeres vizsgák aránya kielégítően magas, kevesen tudnának ellentmondani a gyerekeket tanítók ilyen alacsony követelményeinek. Valójában jogosabb az aggodalom azért, hogy ez az értékelés egyáltalán azóta szükséges, amióta a kezdeti kiválasztás módszerei voltak olyan hanyagok, hogy azoknak, akik ismétletlenül megbuktak a teszten, megengedték, hogy elfoglalhassák helyüket.

Hogy a gyakorló tanárok méltányolása irányítható-e a tanítási szakértelem és képességek megfelelő tükröződése nélkül, ellentétben a háttértudással, az bizony kérdéses. Ahogy azt *Bolton* kifejezte: „a tanárok méltányolása a közvetlen megfigyelésen alapuló osztálytermi, vagy előadói tevékenység értékelése nélkül, minden valószínűség szerint veszett ügy”. Nem meglepő módon vannak kétségek, melyek kifejezésre jutnak az Egyesült Államokban a Nemzeti Tanári Vizsga – írásos, többféle választást megengedő teszt – mint a jövőbeni tanárok alkalmasságának érvényes és megbízható mutatójának használata miatt, még akkor is, ha csak mint az új, pályakezdő tanárok induló osztályozási eszközeként használják. Más állami szintű tesztek is hasonló korlátozásokat szenvednek. A problémák nagyobbak, ha gyakorló tanárok értékelésére szánják őket. E vizsgabizottság három különböző időben fogja értékelni a tanárokat, avval a szándékkal, hogy megállapítsák azt a minimális kompetenciát, ami az állami engedélyezéshez szükséges; míg a hivatásos tanárok standardjának tanácsa a tanárokat néhány évi tapasztalatszerzés után, önkéntes alapon fogja értékelni. Túl korai még arról beszélni, hogy ezek a változások mennyire felelnek meg a kritikusok aggodalmainak.

Hogy az értékelések mennyire fognak az iskolákon alapulni, vagy igénybe vesznek-e külső méltányolást más testületektől, az a kérdéses ország hagyományaitól függ. Bizonyos OECD országok, elsősorban a skandináv régióban, ellenállást mutatnak azt az elképzelést illetően, hogy az iskolákat megnyissák a külső felügyelet számára (a felelősségre vonás és a tüzetes

vizsgálat ugyanazon funkcióinak némelyikét a szülők és a közösség aktív részvételével is be lehetne tölteni az egyes iskolák működésében). Más esetekben – mint Belgiumban, az Egyesült Királyságban, Franciaországban, Hollandiában, Írországon, Olaszországban, és Új Zélandon – a felügyelőség egy megalapozott, bár nem szükségszerűen ellentmondásmentes eleme a rendszernek. A tanárok számára a gyakorlati időszak végén általános felügyelőségi feladat az alkalmassági vizsgálat a teljes státus betöltéséhez.

A gyakorló tanár számára a felügyelőségi szerep messzebbmenő következményeket rejt, magába foglalva a pályafutást és a résztvevő személyzet előrelépési lehetőségeit. Franciaországban például a felügyelőség pedagógiai teljesítményük alapján időszakonként osztályozást ad az egyes tanároknak az iskola által elvállalt köteleességek adminisztratív teljesítésének értékelése mellett. Ez határozza meg, hogy a tanár követi-e a három pályagörbe valamelyikét a kereseti skálán (gyors, közepes, lassú) és végül hatással lehet-e a további előléptetési lehetőségekre, ha a maximumot elérte. Manapság Új Zélandon a tanár kérheti egy felügyelő értékelését, ha bizonyos számú évet elért, amelyet aztán úgy ismertetnek, mint az előléptetésért való jelentkezés részét. A közös igény, hogy a méltányolás szakmai fejlődéssel kellene, hogy járjon, nem díjazással, amire a külső szándék hajlamos, másfelől viszont az értékelés néhány formáját kellene magába foglalnia. A kérdés újra visszatér oda, hogy ebbe hogyan lehetne belefogni, és hogy az érvényesség és méltányosság kritériumait mennyire teljesítik.

Ha egyszer a minősítési eljárás majd túlmutat a szakmai ismeret általános jellemvonásain, hogy a tanárok bizonyos csoportjaira irányulhasson, azonnal nyomasztóvá válnak majd az objektivitás és méltányosság követelményei, különösen, ha a minősítés eredménye az alkalmazotti státus vagy az előléptetés döntéseiben fog szerepet játszani. Mivel a tanárok nagy része nő, a vezető pozícióban lévők pedig férfiak, ezért nagy gondot kell fordítani arra, hogy bizottságok a megkülönböztető ítéletek elkerülését. A tanárok törvényes státusa és kinevezése erősen befolyásolja a minősítés mechanizmusainak potenciálját, akár időszerű, akár tervezett. Ahol a tanárok közszolgálati tisztviselők, garantált kinevezéssel, mint sok európai országban, a minősítés radikálisan új formái nem egykönnyen férhetnek meg a gyakorlattal. Másrésztől viszont, ahol ezeket a feltételeket revízióknak vetik alá - például ahol a kinevezés többé már nem biztosított (mint Hollandiában és Svédországban), vagy kötelező az újrarendezés (mint az Egyesült Államok néhány államában), bizonyos eljárások a tanárok képességeinek minősítésére, hogy megfeleljenek bizonyos szabványoknak – szerves eleme lehetnek a változásoknak.

Egy elv, amellyel mindenki egyetért, de amelyik számtalan buktatót képez a gyakorlatban, hogy a gyenge tanárok további működése senki érdekeit nem szolgálja. Egyes országok az eltávolítás mechanizmusával extrém esetekre rendelkeznek, de ezek jobbára csak a bűnügyi vagy erkölcsi vétségek elítélteire vonatkoznak. A célból, hogy megőrizzék a kompetens tanárok jó hangulatát, és hogy egyúttal védjék a fiatalok ésszerű oktatáshoz való jogait, kellenének olyan mechanizmusok, hogy azokat, akik nyilvánvalóan cserbenhagyták diákjaikat és kollégáikat (és amikor már az újraképzés vagy áthelyezés ésszerű törekvései kudarcot vallanak), más beosztásba helyezték, lehetőleg az oktatáson kívülre. Bolton szavai szerint ezek a tanárok: „...a tanári testület teljesen reménytelen, mindig apró kisebbsége, az oktatás bármilyen említésre méltó fejlődésének teljes csődjei. Soha nem lett volna szabad tanárrá válniuk, nincs érzékük hozzá, semmiféle viszonyuk nincs vele, és ezen nem is lehet javítani.”

A megoldás itt bizonyára a kielégítő bürokratikus procedúrák fejlesztése, átképzés vagy végleges elbocsátás, amelyek egészében elfogadhatóbbak a szakma számára, mint az avval való azonosulás. Ennek az eljárásnak az utolsó menedékhely lehetőségének kellene maradnia és el kellene kerülni, hogy árnyékot vessen a gyakorló tanárok nagy többségére, akik kompetensek és megfelelően lelkiismeretesek.



Eltekintve a tanárok e nagyon gyenge csoportjától, nehéz megmondani, hogy a minősítést hogyan kellene kidolgozni. Ahol a szakmai és testületi fejlődés, az oktatási jobbítása a cél, ott talán a tanárok nagy többségére kellene koncentrálni, akik a "kiválótól" a "nagyon gyengéig" terjedő spektrumnak egyik végén sincsenek (e két terminust azért alkalmazzuk, hogy azok, akik ebbe beletartoznak, azonnal felismerhetőek, azonosíthatóak legyenek). Ahol azonban az a szándék, hogy a lehetséges igazgatókat és az előléptetés jelöltjeit azonosítsák, vagy másképp becsüljék a tanárok különleges kvalitásait az elismeréshez, vagy díjazáshoz, ott a gyűjtőpont szükségszerűen különböző.

Ezek közül a kérdések közül számos a jelenlegi oktatáspolitikai napirendjén található. Néhány országban a tanári értékelés és minősítés bizonyos formái már a régóta megalapozott gyakorlat körébe tartoznak. Másokban, mint például az Egyesült Államokban, viszonylag új sémákat vezettek be, és még több ezeket érintő felülvizsgálatot. Az Egyesült Királyság most fejlesztí egész nemzetre kiterjedő rendszerét, mely számos kísérleten alapul bár, végső formája még nem eldöntött. Általánosságban elmondható, hogy mindenütt szakmai megoldásokra törekednek ezen a területen, hogy felváltsák a csupán ideológiai vitát. Ellentétek természetesen maradnak, de az alapvető egyre inkább elfogadják, ahogy a feladat komplexitásainak elismerése és az oktatási feladatok iránti állandó igény is elismerendő. Végső soron a tanári elemzés, amely megfelel ezeknek a kritériumoknak, inkább erősítheti, mint aláaknázhatja a tanári szaktudást.

Új feladatok és kihívások

A tanár kiterjesztett szerepe

Az oktatás felelőssége – és ennél fogva a tanároké is – sokkal kiterjedtebb és összetettebb lett, mint a múltban. Követelik tőlük, hogy járuljanak hozzá, vagy éppenséggel oldják meg a gazdasági, szociális, és kulturális problémák egész sorát. Ezeken a különböző területeken az érzékelt hiányosságok általánosan sugalmazzák az „iskola és a tanár által cserben hagyott fiatalok” vádját. A tanár jobban ki van téve a kritikának és mégis adva van neki az örökké növekvő szemrehányás-jegyzék. Kérdés ezért, hogy ez a kiterjesztett szerep, miközben hivatalosan irányítják, mennyire lesz a gyakorlat által elismert; és vajon a tanárok körülményeiben, díjazásában és felkészítésében bekövetkezett változások ennek megfelelőek-e.

Elszámolni ezzel a fejlődéssel annyi, mint észrevenni a késő huszadik század társadalmának összetettségét és egymásrautaltságát. Ezeket a társadalmakat az oktatási funkciók növekvő specializációja jellemzi, amelyben a gondnoki és nevelési felelősség a szülőkről, a családról, a közösségről és az egyházakról fokozatosan az oktatási rendszerre szállt. A családok egyre növekvő arányát jellemzi, hogy mindkét szülő dolgozni jár. Ugyanakkor sok társadalom szemtanúja a gyermekét egyedül nevelő szülők szembeszökő növekedésének. Erre vonatkozó becslések szerint az Egyesült Államokban minden negyedik család, más OECD országokban legalább azok egytizede tartozik ide. Várható, hogy ez a tartós nyomás folytatódni fog a jövőben; az általános munkaerő túlkínálat eltolódása a hiányok felé, a házasságok felbomlásának folytatódó tendenciája kétségtelenül fenn fogja tartani az iskola fontosságát a gondnokság és a szocializáció területén, ami meglehetősen távol van attól a nyilvánvaló funkciótól, hogy a tudást terjessze. Ennek a helyzetnek sokkal közvetlenebb oktatási jelentősége is van: az általános iskola előtti intézmények iránti kereslet rohamosan növekszik szerte az OECD országokban (ahogy ez a kötelező oktatás utáni oktatásra-képzésre is vonatkozik); az iskolarendszerrel szemben felmerül az igény a tanrendek újraszervezésére, a napirend hozzáigazítására a szülők munkarendjéhez. Mindez további zavart idéz elő: az iskolától elvárják, hogy vezető szerepet vállaljon a fiatalok nevelésében egy olyan időszakban,

amikor a szülők és közösségek arra törekednek, hogy részük legyen a felelősségvonnás és a képviselő területén az oktatási döntéshozatalban.

A tanárookra nehezedő ellenkező nyomás másfelől is jelen van. A média szétáradó növekedése azt eredményezte, hogy a fiatalok számára alternatívák nagy választéka áll rendelkezésre, amelyekből inspirációt, tudást, értékeket meríthetnek, amelyek közül nem mindegyik egyeztethető össze az iskola ethoszával és az osztálytermi tanulás stílusával. Az írott szó bizony leértékelődött a kommunikáció más lehetőségeivel szemben. A felnőttvilággal és a tanárok autoritásával szembeni magatartás kétségtelenül megváltozott. A fiatalok tanulási és viselkedési hiányosságai miatti felelősség egyoldalúan az oktatás – és végső soron a tanárok – vállán fekszik, habár valós befolyásukat alaposan megnyirbálták vagy helyettesítették ezek az alternatívák. Jóformán soha nem történt meg a média hatásának megfelelő társadalmi értékelése a fiatalok nevelésére és szocializációjára, még kevésbé ennek hatása a tanárok feladataira és felelősségére.

A tanárok nem menekülhetnek a változások modern kényszerétől, a társadalom a legmagasabb szintű kompetenciát és elkötelezettséget várja el tőlük. De ahogy tovább szélesítik és változtatják az oktatás idejét, a megfontolt társadalmi erőfeszítéstől meg lehetne követelni, hogy az oktatási kötelezettségek sokkal összpontosítottabb kiterjedését érje el. Ez tartalmazná annak tisztázását, hogy mire kellene a kezdeti oktatásnak törekednie, és mi az, amit alá kell támasztani az egy életen át tartó tanulás különböző formái által. Ebben az újraértékelésben kulcsfontosságú lenne, hogy igényes, de reális felsorolást adjanak arról, amit a tanároktól elvárnak; felismerve, hogy a folyamatosan gyarapodó kötelezettségek ellentétben állhatnak a tanári feladatok és tanítási kompetencia világosabb definíciója utáni kutatással.

A még világosabban definiált, szerződésben foglalt feladatok megállapítása szembe kell, hogy kerüljön a széleskörű feladatokkal és kihívásokkal, amelyeket most alkalmaznak a fiatalok nevelésében és oktatásában.

Sajátos feladatok és kihívások

A kivitelezés kérdése soha nem szerepel a reformjavaslatokban. De megfigyelhető, hogy a megvalósítást a körülmények azonosításán keresztül közelítik meg, amelyek ahhoz szükségesek, hogy felismerjék a különálló reformok törekvéseit a diákok és a tanulási szükségletek szempontjából, inkább mint az, hogy hogyan hangolják össze azokat a törekvéseket az összes többi igénnyel, amelyeket az iskolákkal, a tanárokkal és a tanárképző programokkal szemben támasztanak. Minden egyes stratégia önmagában véve úgy tekinthető, mint ambiciózus, de végül is megvalósítható. Az iskolák és a gyakorló tanárok számára a legfontosabb megfontolás azonban az, hogy a javaslatok mit adnak hozzá a tanárok feladatahoz az egyéni teljesítmény és a kollektív szervezés szempontjából. Egyetlenegy reformstratégia sem javasolható reálisan megfelelő megfontolás nélkül: a tanárok munkaideje, felkészültsége és a közös munka maximálása szempontjából. Ez az az átfogó perspektíva, amelyen belül a speciális reformstratégiákat körvonalazni kell.

Tantervi reform és a tanulók értékelése

A tanterv és a diákok értékelésének reformja általában felszólítja a tanárokat, hogy rendelkezzenek a szakismeretek nagyobb repertoárjával és fejlettebb szakmai tudással, mint a múltban. A hagyományos tanterv tanítása sok tekintetben nagyon egyszerű dolog volt: enyhén karikírozva, a tanár rendelkezett bizonyos mennyiségű tudással (legtöbbször tényszerű információval), amelyet a tanulónak át kellett venniük és aztán reprodukálniuk. A tanár feladata volt, hogy befogadható egységekben átadja az információt, amit a tanulók



memorizáltak, aztán kis idő elteltével a tanár tesztelte a tanulók emlékezőképességét. A helyes és helytelen válaszokat könnyen lehetett azonosítani, és a tanulókat nehézség nélkül lehetett osztályozni.

A megreformált tantervek és értékelési eljárások sokkal kihívóbbak – a tanárok és a tanulók számára. Kisebbségi hangsúlyt fektetnek a tartalom memorizálására és többet törődnek a megértéssel. A történelemben például sokkal kisebb hangsúlyt fektetnek az évszámokra és az elbeszélő részre és nagyobbat a történeti események és a más korszakokban élt emberek életstílusa közötti kapcsolat megértésére. Ahhoz, hogy az ilyen tanulás hatásos legyen, a tanárnak nagyon jól kell ismernie a tananyagot, ami részben a tantárgy vagy tanszak „struktúrájába” való betekintés kérdése, magába foglalva a kulcskoncepció, ötletek, és általánosítások felismerésének képességét. A tanároknak képesnek kell lenniük arra, hogy átadják ezt a sokkal elvontabb tudást, ami szintén nehezebb, mint az adatok szimpla ismertetése. Néhány új tanterv együtt jár a tanulók aktív tanulási stílusával, ami például a történelmi szaktudás megszerzését és gyakorlását jelenti, semmint a másodkézből kapott anyag passzív tanulását. Az, hogy a tanulóknak megadjuk a „történeti problémamegoldás” lehetőségét azáltal, hogy dokumentumokkal dolgozhatnak, problémát jelenthet a pedagógia és az osztálytermi szervezés és ellenőrzés számára. Tetejébe a tanárok még a szülők, és a nyilvánosság más tagjainak a kritikájával is szembekerülhetnek, hogy elmulasztják megtanítani a „valódi” tananyagot. A tanárokat, egyénileg és csapatban, egyre gyakrabban kéri fel, hogy legyenek vezető személyek a tanterv megtervezésében. Az általános irányzat következtében, hogy helyettesítsék, vagy egészítsék ki a vizsgát folyamatos értékeléssel, a tanárok is sokkal aktívabban működnek közre az osztályzási és bizonyítványoztatói eljárásban. A diákok értékelésének más formái, mint például profilok, amelyek a képességek és a teljesítmény széles terét ölelik fel, a diákok érdemeinek sokkal teljesebb tükrözését kellene kínálniuk, mint a vizsgajegyek.

A tantervi és értékelési reform az Egyesült Királyságban a tanárok kooperatív képességeinek és szakértelmének jól illusztrált példáját kínálja, amit nem nagyon kívántak meg a múltban. Egy új nyilvános vizsga bevezetésével (General Certificate of Secondary Education) Angliában és Walesben az iskolákat sokkal inkább befogják a tanterv részletes tervezésébe, a diákok munkájának értékelésébe, amit előzetes külső vizsgálatnak kellett volna alávetni. A „belső szakképző” programok fejlesztése Skóciában, alkalmazva a kritériumra hivatkozó értékelési módszereket és számítva a tanárok, munkaadók és különböző képzési ügynökségek nagyon aktív együttműködésére a programtervezésben, világosan mutatják a szakképzettség és kötelezettségek kiterjedtségét, amelyet a tanároktól megkövetelnek.

A CERI nemrég revíziót végzett a tantervi irányzatokról számos OECD országban. Nehéz iskolák és országok között általánosítani, de meg lehet különböztetni az alábbi négy tényezőt, különösen az általános iskolát illetően, ami nagy hatást fejt ki a tantervi reformok irányára.

- A sebesség, amivel az információs technológiai forradalom és a számítógépek használata az iskolákban fejlődik.
- A széleskörű megállapodás arról, hogy a tágran definiált kognitív szakértelmet ápolni kellene az egész tantervben.
- Az emberélet bizonytalanságának növekvő tudatosodása a Földön, és az iskoláztatással szemben támasztott igény, hogy gondozzák a gyermekekben az értékek, a környezeti és esztétikai érzékenység tudatosságát, és más személyes/kulturális fejlesztési kezdeményezéseket.
- A hajtóerő a nagyobb struktúra és koherencia felé, sokkal szigorúbb értékelés, az eredmények számonkérhetősége, és több formális eljárás a tanításban.

Ugyanez a CERI-szemle kimondta, hogy ugyan átfogó, jelentős tantervi reformok születtek, de nem eléggé vették figyelembe a jelen évtized strukturális, gazdasági és szociális változásait. Még többet lehetne elvárni a tanároktól a jövőben. A reform az általános iskolákban volt a legészrevehetőbb, melyet az innovatív tanulási stratégiák fejlődése, új tárgykörök egyesítése (pl. számítógépes ismeretek, integrált természet- és társadalomtudományok), és a problémaközpontú tanulás felé fordulás jellemezte. Középfokon a reform kevésbé volt szembeszökő, bár itt a szemle megjegyzi, hogy “a legnyilvánvalóbb és legérdekesebb változások” a szakmai és általános oktatás közötti határterületen történtek. Ez nemcsak a programok formális tartalmának kérdése, hanem a tanár közeledésé a gazdasági és munkáltatói tényezőkhöz, ami áthatja az iskola vagy a főiskola teljes életét. Ott állandó igény a tanárokkal szemben – különösen a középiskolákban –, hogy figyeljenek a foglalkoztatottság és a munka világára, hogy átadhassák a pozitív viselkedésformát diákjaiknak, arra az esetre, ha dolgozni kezdenek. Ez ráadásul egy nagyobb szakmai alkotóelem formális kiegészítése, ami alig működőképes szervezettebb és alaposabb kapcsolat nélkül az egyik oldalon a tanárok és az iskola, a másikon a munkaadók és a munkaerőpiac között. A kötelezettség itt kettős: a tanári szakma kifelé nyitottabb legyen, ugyanígy a munka világának is aktív módon az iskolák rendelkezésére kell állnia, megadva ezzel a tanároknak a lehetőséget, hogy ápolhassák a külső kapcsolatokat.

A további példák is lényegesek. Például fontos prioritás a “nemzetközivé tétel”. A közelgő európai integráció csakúgy, mint a tágabban definiált politikai és kulturális változások szerte Európában ennek legnyilvánvalóbb bizonyítékai között vannak. A nyelvek fontossága, a kulturális megértés, a nemzetközi ügyek tudatossága sokkal tartósabb és általánosabb. A határok megnyitásával, egyes nemzetek szorosabb egymásra utaltságával az oktatásnak kiemelt szerepe lenne annak tudatosításában, hogy az általános életszemlélet megváltozása, a nyelvtanulás iránti nyitottság nélkül súlyos gazdasági és politikai következményekre lehet számítani. Nyilvánvaló, hogy a tanárok lényeges szereplők ezeknek a változásoknak a végrehajtásában. A további kötelezettségek sem elhanyagolhatóak, mint pl. a környezetvédelem, környezetszennyezés beépítése a tananyagba, az új szexuális, erkölcsi kihívások kezelésének ismertetése (AIDS, drogfogyasztás). Ami ezekben a példákban közös, hogy az iskoláknak, a tanároknak szerepet kell vállalniuk abban, hogy a tanulók felelős, aktív állampolgárokká váljanak, nem egyszerűen az ismeretek passzív fogyasztói, befogadói.

Reformstratégiák

A tervbe vett reformok további három területére kell különös gondot fordítani, mint a többkultúrájú társadalom, a nemek közötti egyenlőség elve, és a csökkent képességű tanulók integrációja. Ezek nem elsősorban a tanterv, sokkal inkább a tanári gyakorlat és a tanulás-szervezés területét érintik. Bár a célok nagyon különbözőek, mégis lehet párhuzamot állítani közöttük. Az egyik, hogy minden egyes irányelv abból a szükségből fakadt, hogy foglalkozzanak azokkal az oktatási hátrányokkal, amelyekről a diáknépesség bizonyos részei szenvedtek. Ahogy a programok fejlődtek és az egyes intézkedéseket kipróbálták, a törekvéseket gyakran sokkal tágabbra vették. A “különleges szükségletű intézkedések” megközelítése, jóllehet értékes, korlátozottnak és részlegesnek tekinthető, mivel inkább kiegészítő próbálkozásokat foglal magában, mint tantervi integrációt. A távlatok így kiszélesedtek, azon az alapon, hogy a többkultúrájú társadalomnak, vagy a nemek egyenlőségének, vagy a csökkent képességűek integrációjának irányelvei csupán marginális jelentőségűek lesznek, és még céljukat is elvetik, hacsak nem vonnak bele minden diákot. Az új kihívás a tanárok számára így kettős. Először: a stratégiai megfontolások és a tervbe vett programok száma növekvő; másodsor: minden egyes stratégiát sokkal ambiciózusabban határoztak meg az elmúlt



évtizedben. A különleges igények kielégítése helyett (amely megfelelő szakértő testületek dolga lett volna) a perspektívák a tantervi integráció irányába mutattak, ütköztetve így minden tanár munkáját.

Míg a párhuzamok léteznek ezek között a szelektált irányelvek között, addig természetesen döntő különbségek is vannak közöttük, és mindegyik külön vizsgálatot érdemel. Ami a *többkultúráságot* illeti, az iskolák és tanárok számára a probléma a kulturális, nyelvi és etnikai népesség száma és változatossága a különböző OECD országokon belül és az országok között. Milyen messzire juthat az oktatás, hogy megfeleljen mindegyik csoport különleges igényeinek és szükségleteinek? Mennyire vannak a jelenlegi tanárok felkészítve arra, hogy rugalmas multikulturális programokat tanítsanak, és mennyire felel meg a tanárok létszáma a kulturális és etnikai csoportok jelenlegi változatosságának? Bár harsány követelések és igények közhelynek számítanak ezen a területen, a tanároknak meg kell birkózniuk avval, hogy megvalósítsák a multikulturális oktatást az általánosan elfogadott elképzelések alapján. Jóllehet az iskola és tanárai értelmezik feladataikat ebben a kérdésben, néhányan azonban mégis elégedetlenek maradtak.

A *nemek közötti egyenlőség* kérdése újabb kihívásokat és bizonytalanságokat jelent a tanárok és az oktatáspolitikák számára. Azok a minták, amelyeket a tantestület adott a diákoknak – tanárnők túlnyomó többségben az általános iskola előtti és az általános iskolai oktatásban és a “női” tantárgyakban; férfiak a vezetői pozíciókban és a “férfi” tantárgyak tanításában – lényeges akadályt képez a diákok választásainak és magatartásformáinak alakítása szempontjából. Így a nemek közötti egyenlőség politikája a tanárokról szól, a legközvetlenebb módon, nemcsak a tanításon keresztül, de az iskolák mindennapi gyakorlatában is. A nemek közötti egyenlőségért érzett aggodalom számtalan tudatos és spontán eszközt vett igénybe a fiúk és lányok eltérő kezelésében. E tekintetben a tanároknak – a nehezen változó viselkedési minták miatt – nagy az ellenállás a változásokkal szemben. Evvel részben a tanárképzés folyamán lehet foglalkozni, bár az önmagában aligha elegendő, hogy megváltoztasson egy ilyen mélyen rögződött fenomént. A reform védelmezői arra jutottak, hogy nagy figyelmet szenteljenek a koherens, egész iskolát átfogó stratégiák iránti igénynek, ha a nemek közötti egyenlőséggel kapcsolatos kezdeményezések nem kell, hogy az elkötelezett testület egyéni törekvéseitől függenek. E kezdeményezések közül a legelterjedtebbek azok voltak, amelyek arra törekedtek, hogy eltüntessék a szex-sztereotípiákat a tankönyvekből és a tanításból, eltávolítsák a különbségeket a női és férfi hallgatók között a tantervi és órarendi lehetőségekben, és támogassák a hagyományostól eltérő választásokat és programokat a lányok és fiatal nők részére, különösen a tudományokban és azon belül is a szakmai és technikai tantárgyakban.

A *csökkentett képességűek integrációja* hivatalos politikai cél, melyben sok OECD ország osztozik. Az “integráció” többé kevésbé kiterjedt lehet: minél inkább törekednek teljességre, annál valószínűbb, hogy nagyobb lesz az igény a testület és az önálló tanár szervezési szak tudásával, szakértelmével, együttműködésével, valamint a segédeszközök alkalmazásával szemben. A szintek egy lehetséges osztályozása vagy az integráció “modellje” a megvalósítás foka szerint a következő.

- A *sziget integrációs modellje*: a “különleges igényű” tanulókat különálló osztályokban oktatják, melyeket a rendes iskolán belül részükre elkülönítettek.
- A *tanár – alku modell*: az integráció informális egyezkedésekkel történik, és a forrásokat csak *ad hoc* alapon kínálják.
- A *feltétel nélküli modell*: az integráció magába foglalja az átlagos iskola minden aspektusát. Az integrációra nem egy osztályteremben, vagy csak a szünetekben kerül sor, hanem úgy tekintik, mint az iskola folyamatos és mindent átható vonását.

Hogy az integráció az oktatás elfogadott és normális vonásává válhasson, a védelmezők az utóbbit tekintik egyértelműen ideálisnak. Túl az osztálytermi gyakorlat különleges változásain, az intézményi szintű újrászervezés az egész iskolára kiterjedő tervezést igényel, szisztematikus eljárásokat, hogy pl. belefoglalja a különleges igényű diákok szüleit gyermekeik képzésébe, a megfelelő eszközök fejlesztését, hogy értékelni lehessen a tanuló és az osztály fejlődését, csakúgy, mint a támogató struktúrákét és felszerelését. Természetesen mindegyik nagy igényeket támaszt a tanárok idejével és szakértelmével szemben.

Az integráció jelentősége nagy horderejű a tanár, az oktatás, a tanárképzés számára. A szakmai továbbképzés kulcseleme a sikeres megvalósításnak.

Az információs technológiák kihívása

Egy specifikus, új kihívás, ami a tanárok nagy számát érinti, az információs technológiák (IT-k) terjedése és használata az oktatásban. Egy CERI jelentés, amit korábban, az 1980-as években készítettek, kategorizálta azokat a különböző sémákat, amelyeket az országok követtek az IT-k bevezetésekor: "szakmai" megközelítés (ahol az IT-ket elsősorban mint a szakosodott humán eszközökre adott választ vezették be); "átfogó" megközelítést (ahol az informatikát az általános képzés elemének tekintik); "felszerelés" (elsősorban a felszerelésbe való beruházásnak adnak – a "szakmai" megközelítés variációja); "tantervi" megközelítés (tisztán oktatási, tantervfejlesztési problémaként jelentkezik). Egy újabb tanulmány a mikroszámítógépek iskolán belüli bevezetésének mértékéről tovább finomította a képet, eszerint jobb a felszerelés a középiskolákban, mint az általános iskolákban, és a használat sémái is gyakran különböznek e két szinten. Az általános iskolában főként a hagyományos tantárgyak és alapkészségek tanítására vonultatják fel, a középiskolákban sok (de nem minden) országban a mikroszámítógépek elsősorban új tantárgyak kialakításához vezettek, mint például számítógép-ismeret az alsóbb osztályokban, és számítástechnika a felsőbbekben és a szakmai iskolákban.

Míg az IT támogatói lelkesen tekintenek a forradalmi változások felé a tanításban és tanulásban, alá kellene húzni, hogy az új technológia valós hatása nem csupán egyirányú. Nagyon is függ a döntésektől, amelyeket a használatáról hoztak. A lehetséges használat köre széles. A mikroszámítógépek alapul szolgálhatnak új tantárgyak tantervi bevezetéséhez, vagy létező tantárgyakon belül új témák kialakításához. A tanítás eszközeként használhatóak arra, hogy csökkentsék az ismert tanítási módszerek fáradságos munkáját, mint például az állandó ismétlés és a gyakorlás, vagy még radikálisabban kizsákmányolva, hogy struktúrálja a tanulást, ami kutatáson és felfedezéseken alapul. Ezek a diákok fejlődésének megfigyeléséhez és értékeléséhez nélkülözhetetlenek lehetnek. Legradikálisabban: új megközelítéseket nyithatnak a tanuláshoz, amelyet a számítógépes technológia hiányában nem lehetett előre látni.

Az új megközelítések praktikussága és sikere döntően függ a tanárok helyzetétől és kapacitásától. Anélkül, hogy alulértékelnénk a "tanári tényezőt", a számítógépek használata attól függ, hogy a tanár kész-e és képes-e megtanulni az osztálytermi vezetés új tartalmát és módszereit. Ebben az összefüggésben új, koordináló struktúrákra lehet szükség, hogy biztosítsák a tanárok megfelelő továbbképzését, párhuzamosan a mikroszámítógépek oktatásban történő növekvő használatával és a hardware-ek és software-ek rendelkezésre bocsátásával az iskolákon belül. De az is a különös valósághoz tartozik, hogy ez a terület nagyon gyors változások alanya. A tanár számára jelentkező egyik probléma, hogy a több száz rendelkezésre álló alternatív software tanuló-csomag közül melyiket válassza, egyedül nem lévén elegendő, hogy mindegyiket megnézzék és kipróbálja. Ez is magában foglalja az összehangolt struktúrák potenciális értékét, hogy információt és tanácsot adjanak a tanároknak.



Decentralizáció

A tanárok kiemelt szakmai szerepét olyan kérdésekben, mint tantervi tervezés és kivitelezés, valamint tanulók értékelése, úgy lehetne tekinteni, mint az oktatási döntéshozatal decentralizációja általános kérdésének egyik specifikus aspektusát, és azt a hatást, amit ez gyakorol a tanárok szerepére és kötelezettségeire. Mindamellett fontos, hogy hangsúlyozzuk: a “decentralizáció” kifejezés a változás sok eltérő formájának kifejezésére használható, amelyből nem mindegyik eredményez nagyobb döntéshozatali erőt a tanár szintjén. Ez utalhat az erők “regionalizálására”, amelyet központi autoritások vallottak (mint például Franciaországban és Spanyolországban), amely nem szükségszerűen változtatja meg a tanárok szakmai tevékenységének gyakorlatát. Ez vonatkozhat a helyi számonkérhetőség erősítésére, a szülői és közösségi részvételre, amely – bár gyakran kiterjesztve értelmezi a tanárok kötelezettségeit (különösen az iskolai vezetőket) – nem foglalja szükségszerűen magába a hatalom evvel megegyező mértékű kiterjesztését. Nem mozog minden egyes ország ugyanazon pálya mentén a decentralizáció felé, éppenséggel lehetnek egyidejű centralizálási tendenciák is, különösen a tantervek, a tartalom és a teljesítmény értékelése terén (Ausztrália, az Egyesült Királyság és Svédország mutatnak ilyen drámai fejlődést).

A változás ezen különböző formái szintén számítanak a “tanári tényezőre” sikerük érdekében. A vezetés új kötelezettségei és a közösségekkel való viszony – különösen az igazgatók és helyettesek számára – igényli a kompetenciát és a szakmai megközelítést, amit meg kell tanulni és ki kell próbálni. Ezek súlyos igényeket támaszthatnak inséges időkben, ami viszont bizonyos intézményi átszervezést sugalmazhat. Régi szokások és munkamódszerek nehezen halnak ki; az innováció és kísérletezés igényt tart a toleráns, sőt bátorító viselkedésre a felelős szaktekintélyek és a közösség részéről (nem pedig a nyomásra, hogy alkalmazkodjanak a jól bevált kipróbálthoz, letesztelthez). Számot kell vetni a jelentős változásokat okozó követelményekkel, ez esetben a decentralizációval. Annak a felismerésére van szükség, hogy a decentralizáció különböző formái akkor lesznek sikeresek, ha a tanárok – egyénenként és együttműködő csoportok tagjaiként egyaránt – informáltak az új lehetőségekről, és a korábbiaknál sokkal jobban tájékozottak. Ez viszont azt jelenti, hogy a tanulás és újratanulás állandó feladat a tanárok számára.

Ügyelni kell arra, hogy ne önmagában a tanárképzésben vagy a továbbképzésben lássuk minden reform és stratégia megoldását. Az iskolán belül szervezett kurzusok, szemináriumok látogatása jóllehet lényeges a tanárok számára, de egyedül nem képes biztosítani az oktatás sikeres változását és jobbítását. Ambiciózus, ugyanakkor reális tájékoztatás követelendő meg, nemcsak a modern tanár feladatairól, hanem a tanárképzés lehetőségeiről és kapacitásáról is. Ez a sikeres változás fontos, természetesen egyik legfontosabb, de nem kielégítő feltétele. A tanítás intézményes és szakmai szervezése csakúgy, mint a megfelelő támogatás és az eszközökkel való ellátottság szintén életfontosságú.

A kooperáció, koordináció, és a viták nélkülözhetetlenek az oktatás régóta fennálló missziója szempontjából, és azért is, hogy megfeleljen az új feladatoknak és kihívásoknak. Ennek nemcsak a tanárok között kell megtörténnie, de nagyobb szülői és közösségi részvételt is kíván. A tanároktól nemcsak azt várják el, hogy felelősek legyenek a jó tanításért, de arra is kéri őket, hogy vegyenek részt az oktatási törekvések elhatározásában, a dilemmák és problémák megoldásában, és tartsanak lépést a korrallal. Más szóval, a nyílt professzionalizmus koncepciója éppúgy érvényes marad az 1990-es évekre, mint ahogy az 1970-es években, amikor kifejlesztették.

KUTATÁS KÖZBEN

FELSŐOKTATÁS ÉS TANÁRKÉPZÉS

Az Oktatókutató Intézet 1992. május 21. és június 20. között 685 felsőoktatásban dolgozó oktató részvételével kérdőíves véleménykutatást végzett a felsőoktatási törvénytervezet koncepciójának ismertségéről, annak fogadtatásáról, s a tervezet legfontosabb pontjairól.[†]

A vizsgálat kitért a felsőoktatás szerepének, funkciójának vizsgálatára, s külön foglalkozott a tanárképzés „bázisával”, a főiskolákkal. Az alábbiakban ezekről adunk rövid összefoglalót.

A felsőoktatás szerepe, funkciója

A felsőoktatás több – gyakran egymástól jelentősen eltérő – funkciót is elláthat. A kérdezettek arra kértük, hogy egy kártyacsomagból – ahol a kártyalapokon különféle szempontokat soroltunk fel – válasszák ki azokat, amelyeket a felsőoktatás első, második illetve harmadik legfontosabb funkciójának tartanak. Az eredményt az alábbi táblázat szemlélteti.

I. TÁBLA

„A kártyalapon található szempontok közül Ön szerint melyik a felsőoktatás három legfontosabb funkciója?”

	1.	2.	3.
	említés		
Az ország szellemi potenciáljának növelése	29	24	17
Nagy tudású szakemberek képzése a munka világa számára	23	16	10
A tudás átörökítése, az igazság keresése	18	6	9
A jövő értelmiségi elitjének kiképzése	14	17	11
A nemzeti műveltség őrzése és gyarapítása	8	10	11
A továbbtanulni kívánók igényeinek kiszolgálása	2	4	7
Tudományos eredmények létrehozása	2	14	25
A társadalmi esélyegyenlőség növelése	1	5	5

Az első és a második helyre egyaránt legtöbben az „ország szellemi potenciáljának növelését” állították, míg a rangsorban harmadikként leggyakrabban a „tudományos eredmények létrehozása” szerepelt. Mind az első, mind a második helyen viszonylag sokan említették még a felsőfokú képzés felkészítő szerepét a munkaerőpiacra, a „munka világának” kiszolgálását.

[†] A kutatás koncepcióját és kérdőívét Biro Lajos, Csanády Márton, Lukács Péter és Setényi János állította össze. Készült *A felsőoktatás-politikai döntési mechanizmusok vizsgálata* című OTKA kutatás keretében

A szemléltetés kedvéért a rangsorok gyakoriságaiból átlagokat képeztünk, ahol a legfontosabb szempont a 9-es, a második legfontosabb szempont a 6-os, a harmadik legfontosabb pedig a 4-es értéket kapta, az egyáltalán nem említett tényezők pedig 0 súllyal szerepelnek.

II. TÁBLA

„A kártyalapon található szempontok közül Ön szerint melyik a felsőoktatás három legfontosabb funkciója?” (átlagok)

Az ország szellemi potenciáljának növelése	4,68
Nagy tudású szakemberek képzése a munka világa számára	3,39
A jövő értelmiségi elitjének kiképzése	2,72
A tudás átörökítése, az igazság keresése	2,34
Tudományos eredmények létrehozása	2,05
A nemzeti műveltség őrzése és gyarapítása	1,76
A továbbtanulni kívánók igényeinek kiszolgálása	0,62
A társadalmi esélyegyenlőségek növelése	0,61

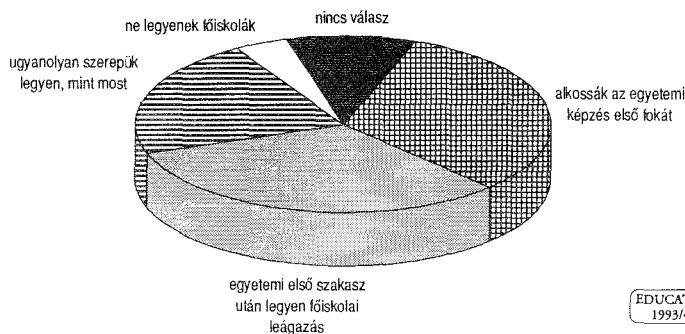
Az adatokból kitűnik, hogy a gyakorisági értékeknek megfelelően a felsőfokú képzésben dolgozó oktatók legfőképpen a felsőoktatás három funkcióját – az elit-, a tudományos illetve szakemberképzést – kívánják ötvözni, amely elvezet egy általánosabb megfogalmazáshoz: az ország szellemi potenciáljának növeléséhez.

A főiskolai képzésről

A főiskolák felsőoktatásban betöltött szerepére vonatkozó kérdés esetében a megkérdezettek 22 százaléka a “változatlanúságot” képviselte, a többiek a jelenlegi struktúrához képest kisebb-nagyobb módosításokat szeretnének.

1. ÁBRA

„Ön szerint mi legyen a főiskolák szerepe?” (a válaszok megoszlása)



A változásokat kívánók között ugyanolyan mértékben találjuk azokat, akik a főiskolákat az egyetemi képzés első fokozataként önálló intézményként szeretnék látni, mint azokat, akik

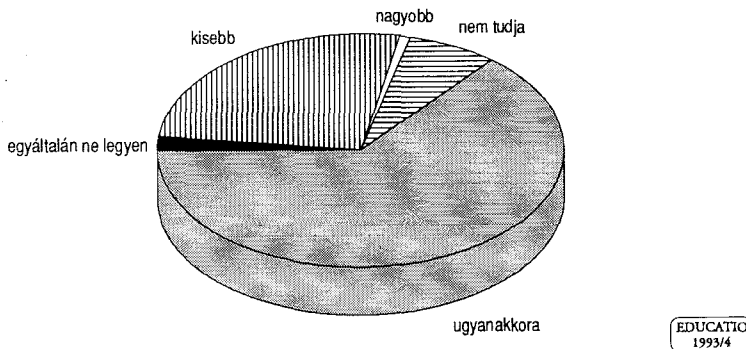
a főiskolai képzést az egyetemi képzés egyfajta „leágazásának” képzelik el (amelyre egyébként már a gyakorlatban is van példa), s azzal az állítással értenek egyet, hogy „az egyetemi képzés első szakasza után legyen mód főiskolai szintű leágazásra”. Természetesen e két megoldás közül az önálló intézményi léte jóval nagyobb arányban támogatnák az érintettek, azaz a főiskolákon, különösképpen a tanárképzésben résztvevő oktatók (59 százalék), míg a másik állásponttal főként az egyetemeken, különösen az orvosi egyetemeken oktatók értettek egyet (52 százalék). A változások mellett kiállónak csak 5–6 százaléka vélte úgy, hogy nincs szükség főiskolai szintű képzésre, s az így válaszolók között főként egyetemi oktatókat találunk.

Érdekes a főiskolák szerepéről kialakított elképzeléseket a főiskolák autonómiájának szemszögéből is megvizsgálni. Azok, akik a főiskolák szerepét a jelenleginek megfelelően szeretnék szabályozni, többségükben (72 százalékuk) ugyanakkora autonómiát kívánnak nekik adni, mint amilyennel az egyetemek rendelkeznek, s ugyanezt tapasztaljuk a főiskolákat az egyetemi képzés első fokozataként, önálló intézményként elképzelők körében is (74 százalékuk ugyanakkora, vagy nagyobb autonómiával ruházná fel a főiskolákat.) Azok esetében viszont, akik úgy vélik, hogy az a leghelyesebb, ha a főiskolák az egyetemi képzés „leágazásai”, ez természetesen általában kisebb autonómiát (32 százalék), vagy akár az autonómia teljes hiányát is jelenti (3 százalék).

Az alábbi ábra a főiskolák egyetemekhez viszonyított autonómiájának kívánatos mértékét mutatja valamennyi megkérdezett körében.

2. ÁBRA

„Milyen autonómiájuk legyen a főiskoláknak az egyetemekhez képest?” (a válaszok megoszlása)



Ebből adódik persze a kérdés, hogy ki mit ért az intézményi autonómia fogalmán. Az oktatók 26 százaléka nem tudott, illetve nem akart az erre irányuló kérdéseinkre válaszolni. Az egyetemi, illetve főiskolai autonómia fogalmát sokan tautologikusan – az önállóság, önrendelkezés, önszabályozás szavak említésével – magyarázták, a konkrét választ adók pedig leggyakrabban az oktatás, az oktatói önállóság irányából közelítették meg. Ezen belül a kérdezettek 21 százaléka említette a tananyag és a számonkérés módjának szabad kiválasztását, meghatározását, 7 százaléknian a személyi autonómiát (kutatási és oktatási szabad-



ság), míg néhányan a felvételi rendszer és a vizsgarendszer oldaláról közelítették meg a kérdést. A kérdezettek 12 százaléka tartja fontosnak az intézményi autonómia szempontjából a gazdálkodás önállóságát és 4 százaléknyan a vezetők, vezetőtestületek szabad kiválasztásának jogát. 9 százaléknyan voltak, akik az intézményi önállóságot úgy fogalmazták meg, hogy az állam csak fizesse az intézményeket, s ne szóljon bele az ott folyó munkába.

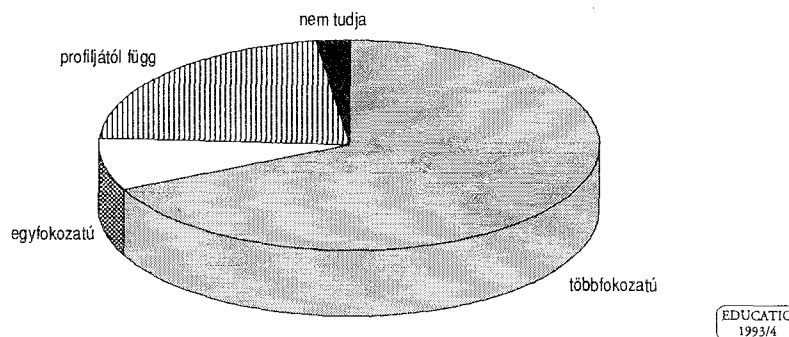
Az egyetemi képzésről

A felsőoktatásban dolgozók véleménye teljesen megosztott abban a tekintetben, hogy törvényben kell-e szabályozni az egyetemi képzés belső szerkezetét, azaz az egyfokozatú illetve többfokozatú képzés rendjét. 46 százaléuk szükségesnek vélte ezt – a mezőgazdasági szakirányokban oktatók 65 százaléka –, míg 50 százaléuk nem tartja fontosnak a törvényi szabályozást, közöttük is elsősorban a műszaki (60%), a művészeti (63%) és az orvosi (55%) szakirányokban oktatók. (4 százaléknyan nem tudtak válaszolni kérdésünkre.)

A pedagógusok egy része tehát úgy érzi, hogy nem feltétlenül kell a felsőfokú képzés minden mozzanatát törvény szintjén szabályozni, esetenként szükség van a képzés profiljának figyelembevételére is, amint azt a 3. ábra is mutatja.

3. ÁBRA

„Ön az egyfokozatú, vagy a többfokozatú egyetemi képzést tartaná jobbnak?”
(a válaszok megoszlása)



Érdemes megfigyelni, hogy azok, akik a törvényi szabályozást nem tartják szükségesnek, általában (82 százaléuk) többfokozatú képzést szeretnének, míg azok, akik szükségét érzik a törvényi szabályozásnak, az átlagosnál gyakrabban adták voksukat az egyfokozatú képzésre (14 százalék), vagy válaszoltak úgy, hogy az egy- illetve többfokozatú képzés az egyetem profiljától függjön (30 százalék).

A törvényi szabályozást nem támogatók tehát valószínűleg éppen amiatt nem látják szükségét egy ilyen szabályozásnak, mert úgy vélik, hogy egy több lehetőséget is magában foglaló többfokozatú képzési szerkezet sok esetben eleve kizárja a szigorúbb, minden részletre kiterjedő törvényi előírást.

III. TÁBLA

„A többfokozatú egyetemi képzésen belül a kártyalapon szereplő lehetőségek közül Ön melyiket tartaná optimálisnak?” (a válaszok megoszlása a többfokú képzést támogatók körében)

4 éves alapképzés alapidiplomával, majd 2 év képzés után szakdiploma, és posztgraduális képzés után doktori diploma	34
3 éves alapképzés alapidiplomával, majd 2 év képzés után szakdiploma, és posztgraduális képzés után doktori diploma	42
5 éves szakképzés szakdiplomával, és posztgraduális képzés után doktori diploma	19
Egyéb válasz	3
Nincs válasz	2

Ezt támasztja alá az is, hogy a többfokozatú képzést jónak tartók nem igazán tudtak dűlőre jutni abban a kérdésben, hogy pontosan milyen szerkezetű képzés is lenne a legoptimálisabb. 42 százalékuk azt az elképzelést támogatná, hogy a hallgatók először egy 3 éves alapképzésben részesüljenek, s ezt egy 2 éves szakképzés majd posztgraduális képzés kövesse, egyharmadnyian ugyanezt a szerkezetet követnék, csak az alapképzés időtartamát növelnék meg 1 évvel, míg a válaszolók egyötöde 5 éves szakképzést, s ezt követően doktori képzést látna helyesnek.

Szemerszki Mariann

A SZAKKÉPZŐ ISKOLÁK TANTESTÜLETEINEK KÖZÉLETI AKTIVITÁSA

A szakképző iskolák tantestületeinek közéleti aktivitásáról az 1992/93-as tanévben a Munkaügyi Minisztérium megbízásából az Oktatáskutató Intézetben és az ELTE Szociológiai Intézetében folytatott empirikus szociológiai vizsgálat során szereztünk információkat. A kutatást egy szakmacsoportokat figyelembe vevő országos reprezentatív minta alapján végeztük 90 (főként szakmunkásképző) iskolában, esettanulmányok segítségével.

Az iskolák településtípus szerinti megoszlása lényegében megfelel a szakképző iskolák országos eloszlásának.

I. TÁBLA

Az iskola székhelye

	N	%
Kisváros	9	10,0
Város	24	26,7
Megyeszékhely	38	42,2
Budapest	19	21,1
Összesen	90	100,0

Az iskolák többsége főként szakmunkásképzést folytató szakképző iskola, de 92%-uk már nevében is szerepelteti a szakközépiskolai képzési profilt, ami azt jelenti, hogy legalább egy szakközépiskolai osztályt is indított.

III. TÁBLA

„A többfokozatú egyetemi képzésen belül a kártyalapon szereplő lehetőségek közül Ön melyiket tartaná optimálisnak?” (a válaszok megoszlása a többfokú képzést támogatók körében)

4 éves alapképzés alapidiplomával, majd 2 év képzés után szakdiploma, és posztgraduális képzés után doktori diploma	34
3 éves alapképzés alapidiplomával, majd 2 év képzés után szakdiploma, és posztgraduális képzés után doktori diploma	42
5 éves szakképzés szakdiplomával, és posztgraduális képzés után doktori diploma	19
Egyéb válasz	3
Nincs válasz	2

Ezt támasztja alá az is, hogy a többfokozatú képzést jónak tartók nem igazán tudtak dűlőre jutni abban a kérdésben, hogy pontosan milyen szerkezetű képzés is lenne a legoptimálisabb. 42 százalékuk azt az elképzelést támogatná, hogy a hallgatók először egy 3 éves alapképzésben részesüljenek, s ezt egy 2 éves szakképzés majd posztgraduális képzés kövesse, egyharmadnyian ugyanezt a szerkezetet követnék, csak az alapképzés időtartamát növelnék meg 1 évvel, míg a válaszolók egyötöde 5 éves szakképzést, s ezt követően doktori képzést látna helyesnek.

Szemerszki Mariann

A SZAKKÉPZŐ ISKOLÁK TANTESTÜLETEINEK KÖZÉLETI AKTIVITÁSA

A szakképző iskolák tantestületeinek közéleti aktivitásáról az 1992/93-as tanévben a Munkaügyi Minisztérium megbízásából az Oktatáskutató Intézetben és az ELTE Szociológiai Intézetében folytatott empirikus szociológiai vizsgálat során szereztünk információkat. A kutatást egy szakmacsoportokat figyelembe vevő országos reprezentatív minta alapján végeztük 90 (főként szakmunkásképző) iskolában, esettanulmányok segítségével.

Az iskolák településtípus szerinti megoszlása lényegében megfelel a szakképző iskolák országos eloszlásának.

I. TÁBLA

Az iskola székhelye

	N	%
Kisváros	9	10,0
Város	24	26,7
Megyeszékhely	38	42,2
Budapest	19	21,1
Összesen	90	100,0

Az iskolák többsége főként szakmunkásképzést folytató szakképző iskola, de 92%-uk már nevében is szerepelteti a szakközépiskolai képzési profilt, ami azt jelenti, hogy legalább egy szakközépiskolai osztályt is indított.



II. TÁBLA

Az iskola típusa

	N	%
Szakkunskásképző	7	7,8
Szakkunskásképző és szakközépiskola	71	78,9
Szakközépiskola	12	13,3
Összesen	90	100,0

A tantestületek átlagosan 56 főállású pedagógusból állnak.

III. TÁBLA

Főállású pedagógusok száma

	N	%
30 alatt	9	10,0
31–50	24	26,7
51–70	22	24,4
70 fölött	31	34,4
Nincs adat	4	4,4
Összesen	90	100,0

Az iskolák átlagos tantestülete az országos arányokhoz hasonlóan 40%-ban közismereti tanárokból, 27%-ban szakelméleti tanárokból és 33%-ban szakoktatókból áll.

IV. TÁBLA

A pedagógusok nemek és tantárgycsoportok szerint

	Férfi		Nő		Összes	
	N	%	N	%	N	%
Közismereti tanár	11	27	17	59	28	40
Szakelméleti tanár	12	29	7	24	19	27
Szakoktató	18	44	5	17	23	33
Összesen	41	100	29	100	70	100

A pedagógusok érdekvédelmi szervezetsége

A szakképző iskolák 67%-ában vannak tagjai a hagyományos pedagógus szakszervezetnek (PSz). Egy-egy iskolában a pedagógus szakszervezethez tartozók aránya átlagosan 40%. Minél kisebb a tantestület, annál több tagja van a hagyományos pedagógus szakszervezetnek (A 30 fő alatti testületekben átlagosan 52%, a 70 fő fölötti testületekben átlagosan 33%). A szakközépiskolai oktatást is folytató intézményekben lényegesen magasabb a PSz-hez tartozók aránya (46%), mint a hagyományos szakkunskásképzőkben (26%). A hagyományos szakszervezeti tagok aránya az átlagosnál ugyancsak magasabb a mezőgazdasági szakkunskásképzőkben (49%), a vegyes szakmai profilú iskolákban (48%) és a szolgáltatóipari szakkunskásképzőkben (50%). Az átlagosnál lényegesen alacsonyabb viszont az építőipari (24%) és a gépipari (26%) szakkunskásképzőkben. A PSz-hez tartozó pedagógusok aránya szoros összefüggést mutat a településekkel is. Minél urbanizáltabb a település, annál kisebb

a hagyományos pedagógus szakszervezethez tartozó pedagógusok iskolánkénti aránya (a kisvárosi iskolákban átlagosan 49%, Budapesten pedig átlagosan 22%).

A hagyományos pedagógus szakszervezet tehát az iskolák több mint kétharmadában jelen van, de viszonylag kis (átlagosan 40%-os) szervezettséggel. Az átlagnál magasabb az ide tartozó pedagógusok aránya a kisebb települések kisebb iskoláinak szakközépiszkolai képzést is folytató, főként mezőgazdasági, szolgáltatóipari és vegyes szakmai profilú intézményeiben.

A tantestületek 29%-ában találtunk olyan pedagógust, aki a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének (PDSz) a tagja. A PDSz tagok aránya egy-egy tantestületben átlagosan 5%. A PDSz tagok aránya az átlagnál lényegesen alacsonyabb (1%) a kifejezetten kicsi (30 fő alatti) tantestületekben, és az átlagosnál valamivel magasabb (7%) a közepes nagyságú (31–70 fő közötti) tantestületekben. A PDSz-hez tartozó tanárok aránya az átlagosnál valamivel magasabb (8%) azokban a szakképző iskolákban, amelyeknek a fő profilja a szakközépiszkolai képzés. Ugyancsak az átlagosnál magasabb a szolgáltatóipari szakmunkásképzőkben (8%) és az átlagosnál lényegesen alacsonyabb (2%) az építőipari valamint a mezőgazdasági szakmunkásképzőkben (itt gyakorlatilag nem fordul elő). És végül a PDSz-hez tartozó pedagógusok aránya az átlagosnál magasabb a budapesti iskolákban (8%).

A PDSz tehát lényegesen kevesebb (29%) iskolában van jelen, mint a hagyományos pedagógus szakszervezet és iskolánként is jóval kisebb (átlagosan 5%-os) szervezettséggel. Ezt a szakszervezetet a szakképző iskolák közül főként a budapesti közepes méretű, szakközépiszkolai képzést is folytató szolgáltatóipari iskolák pedagógusai preferálják.

Az iskolák 16%-ában fordultak elő az MSzOSz valamelyik ágazati szakszervezetéhez tartozó pedagógusok. Egy iskolában átlagosan a pedagógusok 8%-a tartozott ilyen szakszervezethez. Az ilyen szakszervezetekhez tartozó pedagógusok aránya az átlagosnál lényegesen kisebb a kifejezetten kis tantestületekben (3%) és az átlagosnál valamivel nagyobb a kifejezetten nagy tantestületekben (10%). Az MSzOSz-hez tartozó tanárok az átlagosnál lényegesen gyakrabban (13%) fordulnak elő olyan iskolákban, amelyeknek a fő profilja a szakmunkásképzés. Ezen belül az átlagosnál magasabb az MSzOSz-hez tartozó szakszervezeti tagok aránya a mezőgazdasági (24%), a gépipari (13%) és a könnyűipari (12%) iskolákban. Az átlagosnál valamivel kevesebb az ilyen szakszervezeti tag az elit szakmákat oktató iskolákban (5%) és a szolgáltató szakmákat oktatókban (itt gyakorlatilag nem fordul elő). Az MSzOSz-hez tartozó szakszervezeti tagok az átlagnál gyakrabban fordulnak elő a kisvárosok iskoláiban (16%) és Budapesten (12%).

Az MSzOSz ágazati szakszervezetei tehát még a PDSz-nél is kevesebb (16%) iskolában vannak jelen, ahhoz hasonló nagyságrendű (8%-os) iskolánkénti szervezettséggel. Ezeket a szakszervezeteket a szakképző iskolák közül főként a budapesti és kisvárosi, nagy létszámú, hagyományos szakmunkásképzést folytató, mezőgazdasági, gépipari és könnyűipari iskolák pedagógusai preferálják.

Miután egyéb szakszervezetekhez tartozó pedagógust is csak az iskolák 9%-ában találtunk, a szakképző intézmények pedagógusairól elmondható, hogy érdekvédelmi szervezettségük megosztott és viszonylag csekély mértékű. Arányaiban a legnagyobb súlyú érdekképviselőlet változatlanul a PSz jelenti. Ami a szakszervezeti tagok megosztottságát illeti, ez lényegében a szakképző intézményrendszer belső tagoltságát fejezi ki. A hagyományos típusú és szakmai profilú szakmunkásképző iskolák még őrzik a szakmai-ágazati szervezettség hagyományait, a PDSz-hez pedig főként a tercier szektor budapesti szakközépiszkoláinak pedagógusai csatlakoztak. Jelentősebb tagsága azonban csak a PSz-nek van. Az ágazati szakszervezetek már nem, a PDSz pedig valószínűleg még nem vonzza a pedagógusokat.



A pedagógusok politikai magatartása

Arra a kérdésre, hogy foglalkoztatja-e a politika a tanárokat, az iskolák 39%-a nem válaszolt, az iskolák 43%-ából pedig egyértelműen nemleges választ kaptunk. Mindössze az iskolák 8%-ából kaptuk azt a választ, hogy “kevesen”, de politizálnak, és ugyancsak az iskolák 8%-ából, hogy sokan politizálnak.

Az iskolák 88%-ában nem kideríthető, hogy milyen a tantestületek politikai beállítódása, ill, hogy milyen pártokkal szimpatizálnak. Kifejezetten kormánypárti többséget mindössze az iskolák 1%-ában találtunk, ellenzéki többségű tantestületet pedig az iskolák 4%-ában. Arra a kérdésre, hogy van-e aktív párttag a tantestületben, az iskolák 96%-a nemleges választ adott. Helyi önkormányzati képviselő mindössze a tantestületek 3%-ában található. Parlamenti képviselő pedig az iskolák 2%-ában akadt.

Ezekből a számokból az olvasható ki, hogy a szakképző iskolák pedagógusai politikai-közéleti szempontból teljesen passzívak: nem vállalnak politikai funkciókat, nem lépnek be politikai pártokba, nem politizálnak és nem szívesen nyilatkoznak politikával kapcsolatos kérdésekről. Természetesen nem tudjuk, hogy mit takar ez a passzivitás: pusztán érdektelenséget, esetleg a múlt rendszer iránti nosztalgiát, csalódottságot, vagy újkeletű félelmeket és bizalmatlanságot. Talán árnyalja a képet, ha hozzátesszük, hogy esettanulmányaink készítése során több olyan önkormányzati képviselő is akadt, aki határozottan kifogásolta, hogy politikai kérdésekről egyáltalán tudakozódjunk az iskolákban. Mintha a politika valamiféle takargatni való, “bűnös” dolog lenne, és mintha félneni kellene az iskolákat a pedagógusok politikai megosztottságától. Kutatásunk alapján úgy tűnik, hogy éppen ellenkezőleg: a politikai passzivitástól kell félni őket.

Jelenlegi kutatásunkat megelőző évben a szerkezetváltó gimnáziumok problémáit vizsgáltuk hasonló módszerekkel. Ott pl. azt találtuk, hogy az iskolák 43%-ának esetében a tantestület valamelyik (esetleg több) tagja személyesen képviselte az iskola érdekeit a települési önkormányzati testületeiben. Nem véletlen, hogy a vizsgált iskolák többsége különösebb fenntartások nélkül megkapta az engedélyt az önkormányzattól a pedagógusok által ambicionált szerkezetváltó kísérlet beindításához, és a vizsgált 40 iskola közül 35 kapott az önkormányzattól a kísérlet céljaira többlételemű támogatást.

Valószínűleg a szakképző iskoláknak is tudomásul kell venniük, hogy demokratikus körülmények között az ágazati és csoportérdekek érvényesítése politikai alkudozások függvénye. Amíg pedagógusai érdekvédelmi szervezettsége ilyen alacsony szintű marad és amíg a tantestületek tagjait ilyen mértékű politikai passzivitás jellemzi, vagyis amíg ilyen mértékig maradnak távol az érdekvédelem terepéről szolgáló szervezetektől, senki sem számíthat arra, hogy az oktatásirányításon belül akár a szakképző iskolák pedagógusainak érdekei, akár az iskolák ágazati érdekei érvényesüljenek.

Tantestületi konfliktusok

Az iskolák 12%-a nem adott választ a tantestületi konfliktusokra vonatkozó kérdéseinkre, 57%-uk viszont arról számolt be, hogy vannak ilyen konfliktusok. A tantestületeken belül a leggyakoribbak az anyagi természetűeket, amelyek a testületek 27%-ában fordultak elő. Szakmai jellegű konfliktusok az iskolák 12%-ában osztották meg a testületeket, az iskolafejlesztés kérdésében pedig az iskolák 7%-ában fordultak elő nézeteltérések. Az iskolák vezető pozícióiért gyakorlatilag nem folyik harc. Ilyen típusú összeütközés mindössze az iskolák 1%-ában akadt. Ugyanígy jelentéktelenek a politikai jellegű nézeteltérések, amelyekről ugyancsak az iskolák 1%-a számolt be. Egyéb (számunkra ismeretlen forrású) konfliktusok az iskolák 12%-ában vannak.

A tantestületi konfliktusokban összeütköző felek az iskolák 22%-ában különböző tantervcsoportokat (közismereti, szakelméleti, szakmai gyakorlat) tanító pedagógusok. Az iskolák 7%-át jellemezték generációs ellentétekből fakadó konfliktusok. És mindössze az iskolák 1%-ában tudósítottak különböző klikkek összeütközéséről.

Mindezekből a számokból arra következtethetünk, hogy az iskolák többségében nyugodt, kiegyensúlyozott tantestületek működnek, legfeljebb a bérek körül akadnak viták, de a rendszerváltás körüli intézményi átrendeződések (pl. vezetőcserék) már befejeződtek. Akár örömmel is nyugtázhatnánk ezt a helyzetet, ha nem tudnánk, hogy e látszólagos nyugalom mögött az iskolák egzisztenciális bizonytalansága feszül, a korábbi szakmastruktúra átalakításának halaszthatatlansága, a korábbi gyakorlóléhelyek elvesztése, az iskolákba jelentkező gyerekek csökkenő aránya és a pedagógusokat fenyegető munkanélküliség réme, miközben kérdezőink mindössze a tantestületek 13%-át vélték "lendületes", változtatásra kész, az új dolgok iránt fogékony közösségnek.

Liskó Ilona

TALLÓZÁS PEDAGÓGUS-KÖZVÉLEMÉNY-KUTATÁSOKBAN

Az Oktatókutató Intézet először 1985-ben kérdezett meg tanárokat munkájukkal kapcsolatos aktuális kérdésekről. Erre jó alkalom volt, hogy 1984-ben készítették elő és 1985-ben fogadták el az új oktatási törvényt. Az első közvélemény-kutatás erről gyűjtött információkat. 1987-ben a vallással kapcsolatos véleményekről kérdeztük a tanárokat. Ezután 1991–92-ben ismét az új oktatási törvény tervezetéről és a pedagógusok életkörülményeiről, munkájukkal való elégedettségükről gyűjtöttünk véleményeket budapesti és vidéki pedagógusok körében. 1992. júniusában általános és középiskolai tanárok véleményét gyűjtöttük össze az egyházi iskolák újraindításáról. 1992. májusában főiskolai és egyetemi oktatókat arról kérdeztünk, hogyan vélekednek a készülő felsőoktatási törvényről. Valamennyi közvélemény-kutatás megjelent az Oktatókutató Intézet *Kutatás közben* sorozatában. Az alábbiakban ezekből idézzük fel a legfontosabb véleményeket.

* *

Tanárok elégedettsége munkájukkal[†]

Ezzel a közvélemény-kutatással egy nemzetközi kutatásba kapcsolódtunk be. Általános- és középiskolai országos reprezentatív tanármintával dolgoztunk, de néhány kérdésről budapesti kerületi adataink is vannak. Az utóbbiakat önkormányzati megrendelésre készítettük, tehát nem nevezzük meg a kerületeket, jelölésükre kódokat használunk (O = országos; Kerületek: K1:, K2:).

[†] 1991-es országos felmérésen, 1993-as kerületi felméréseken alapulnak az adatok. Az utóbbiakban Szemerszki Mariann működött közre. Az országos felméréshez a TS-iroda és az OTKA nyújtott támogatást.

A tantestületi konfliktusokban összeütköző felek az iskolák 22%-ában különböző tantervcsoportokat (közismereti, szakelméleti, szakmai gyakorlat) tanító pedagógusok. Az iskolák 7%-át jellemezték generációs ellentétekből fakadó konfliktusok. És mindössze az iskolák 1%-ában tudósítottak különböző klikkek összeütközéséről.

Mindezekből a számokból arra következtethetünk, hogy az iskolák többségében nyugodt, kiegyensúlyozott tantestületek működnek, legfeljebb a bérek körül akadnak viták, de a rendszerváltás körüli intézményi átrendeződések (pl. vezetőcserék) már befejeződtek. Akár örömmel is nyugtázhatnánk ezt a helyzetet, ha nem tudnánk, hogy e látszólagos nyugalom mögött az iskolák egzisztenciális bizonytalansága feszül, a korábbi szakmastruktúra átalakításának halaszthatatlansága, a korábbi gyakorlóléhelyek elvesztése, az iskolákba jelentkező gyerekek csökkenő aránya és a pedagógusokat fenyegető munkanélküliség réme, miközben kérdezőink mindössze a tantestületek 13%-át vélték "lendületes", változtatásra kész, az új dolgok iránt fogékony közösségnek.

Liskó Ilona

TALLÓZÁS PEDAGÓGUS-KÖZVÉLEMÉNY-KUTATÁSOKBAN

Az Oktatókutató Intézet először 1985-ben kérdezett meg tanárokat munkájukkal kapcsolatos aktuális kérdésekről. Erre jó alkalom volt, hogy 1984-ben készítették elő és 1985-ben fogadták el az új oktatási törvényt. Az első közvélemény-kutatás erről gyűjtött információkat. 1987-ben a vallással kapcsolatos véleményekről kérdeztük a tanárokat. Ezután 1991–92-ben ismét az új oktatási törvény tervezetéről és a pedagógusok életkörülményeiről, munkájukkal való elégedettségükről gyűjtöttünk véleményeket budapesti és vidéki pedagógusok körében. 1992. júniusában általános és középiskolai tanárok véleményét gyűjtöttük össze az egyházi iskolák újraindításáról. 1992. májusában főiskolai és egyetemi oktatókat arról kérdeztünk, hogyan vélekednek a készülő felsőoktatási törvényről. Valamennyi közvélemény-kutatás megjelent az Oktatókutató Intézet *Kutatás közben* sorozatában. Az alábbiakban ezekből idézzük fel a legfontosabb véleményeket.

* *

Tanárok elégedettsége munkájukkal[†]

Ezzel a közvélemény-kutatással egy nemzetközi kutatásba kapcsolódtunk be. Általános- és középiskolai országos reprezentatív tanármintával dolgoztunk, de néhány kérdésről budapesti kerületi adataink is vannak. Az utóbbiakat önkormányzati megrendelésre készítettük, tehát nem nevezzük meg a kerületeket, jelölésükre kódokat használunk (O = országos; Kerületek: K1:, K2:).

[†] 1991-es országos felmérésen, 1993-as kerületi felméréseken alapulnak az adatok. Az utóbbiakban Szemerszki Mariann működött közre. Az országos felméréshez a TS-iroda és az OTKA nyújtott támogatást.



Elégedettség a tanári foglalkozással

A foglalkozási elégedettséget több kérdéssel vizsgáltuk: mennyire szeretik a tanárok a tanítást, mint foglalkozást; mennyire felel az meg pályakezdéskori elképzeléseiknek; mennyire elégedettek jelenlegi munkájukkal. Az adatokat elemezve elmondhatjuk, hogy a tanárok döntő többsége elégedett mind általában véve a tanári pályával, mind pedig a jelenlegi tanári állásával. (Nagyon elégedett O: 51%, K1:67%, K2:74%; eléggé elégedett: O:44%, K1:29%, K2:23%)

A felmérésben szereplők döntő többsége érzi úgy, hogy a tanári pálya összességében véve nagyon, vagy eléggé megfelel a pályakezdéskor várt elképzeléseinek, s elégedettségüknek olymódon is jelét adják, hogy háromnegyednyien, ha újrakezdhetnék, akkor is valószínűleg a pedagógiai pályát választanák. Különösen a válaszoló nők biztosak e tekintetben, s az életkor előrehaladásával az általános elégedettség valamennyi dimenzió mentén egyenletesen nő.

Ugyancsak az elégedettség fokmérője, hogy a válaszolók háromnegyede az elkövetkező 5 évben nem szándékozik elhagyni a tanári pályát, s csupán 7–10 százalékuk biztos abban, hogy 5 év múlva már nem ezen a pályán lesz. A pályamódosítás okait feltérképező kérdéseinkből azonban az is kiderül, hogy a pedagógusi pályát valószínűleg vagy szinte biztosan elhagyók nagy része nem annyira pályamódosítási szándékból, hanem nyugdíjazás, vagy gyerekszülés miatt készül – ideiglenesen – elhagyni, s csupán a tanárok 7 százaléka tervezi azt, hogy a közeljövőben új szakmában, új munkahelyen próbálja meg kamatoztatni tudását.

A válaszokból úgy tűnik, hogy az iskolákból a nem nyugdíjazás vagy gyerekszülés miatt kikerülő nagy része nem csupán jelenlegi munkahelyével elégedetlen, hanem a tanári pálya egésze idegen tőle: nem szereti a tanítást, s amennyiben újrakezdhetné, valószínűleg nem ugyanezt a hivatást választaná.

A tanárok elsőprő többsége (98%) számára fontos, hogy sikeres legyen. (O:70%, K1:78%, K2: 79%-uk számára nagyon fontos, O:27%, K1: 20%, K2: 20%-uk számára pedig eléggé fontos).

A válaszoló tanárok közül minden második (O:58, K1:51%, K2:52%) érzi azt, hogy munkahelyén – akár az órai munka során, akár a munkahelyi közösségben – stresszhatások érik. A stressz mértékét is figyelembe véve azt tapasztaljuk, hogy jóval kevesebben vannak azok, akik nagyon szenvednek a munkahelyi stressztől (O:16%, K1:15%, K2:20), mint akik “csupán” eléggé (O:42%, K1:36%, K2:32%).

A tanári pályával kapcsolatos elvárások

Biztonság. 90%-uk nagyon fontosnak tartja az állás biztonságát, ami a munkanélküliség megjelenésével a tanárok számára is mindinkább megkérdőjeleződik. Valószínűleg ennek tudható be, hogy a pedagógusok kétharmada, fele (O:43%, K1:63%, K2:49%) érzi túlnyomó részben jellemzőnek a tanári pálya biztonságát.

Fizetés. A tanárok több mint háromnegyede tartja nagyon fontosnak, hogy jó fizetése legyen. (O:84%, K1:77%, K2:82%). Ezzel szemben a tanároknak csupán tizede vagy még annál is kisebb része válaszolta azt, hogy fizetése “túlnyomórészt” jó (O:5, K1:10%, K2:23%). Mint láthatjuk, az országos adatok esetében sokkal nagyobb eltérés tapasztalható a valós fizetés és a vágyak között.

Béren felüli juttatások. A tanárok fele, háromnegyede gondolta azt, hogy nagyon fontos, hogy legyenek ilyen – fizetésen felüli – juttatások. Az országos adatoknál a tanárok több mint fele (57%), a kerületiekénél a tanároknak kb. háromnegyede (72, illetve 76%-uk) vélekedett így. Úgy tűnik, hogy ezek a “pluszpénzek” a mindennapi gyakorlatban – különböző mértékben, de – előfordulnak. Az adatok szerint a fővárosban (legalább is az egyik kerületben)

nagyobb mértékben (23% – 7%), míg a fővároson kívüli tanárok esetében ez kisebb mértékben fordul elő (6%).

Karrier-lehetőségek. A fővárosi tanárok több, mint fele (55–57%-a), a fővároson kívül élőknek csupán egyharmada tartotta nagyon fontosnak, hogy megfelelő előrejutási lehetőség legyen a tanári pályán. Ehhez képest úgy tűnik, hogy a valóság messze elmarad az igényektől: a fővárosi tanároknak csupán 37–40%-a válaszolta, hogy megfelelőek az előrejutási lehetőségek, míg a fővároson kívül élő tanároknak csupán 14%-a. Ez arra enged következtetni, hogy a fővárosban nagyobbak az előrejutási lehetőségek, mint az ország más településein.

Megbecsülés. A tanárok legfontosabb elvárásai közé tartozik az, hogy megbecsüljék a munkájukat. Döntő többségük (O:82%, K1:84%, K2:87%) szeretné, ha ez így lenne a tanári gyakorlatban, de a tanároknak csupán fele, vagy még ennél is kisebb része érzi úgy, hogy ez az esetek többségében így is van (O:38%, K1:52%, K2:48%). Az iskola azonban sokkal jobban megbecsüli a tanárok munkáját, mint a lakóhelyi környezet. A tanárok háromnegyede nagyon szeretné, ha ez megvalósulna, viszont csupán 6%-uk érzi azt, hogy lakóhelyén ez az esetek többségében így van.

Munkakörülmények, munkafeltételek

Általános feltételek. A tanárok több mint háromnegyede nagyon fontosnak tartja, hogy „a benti munkákhoz biztosított lehetőségek megfelelőek legyenek”. (O:84%, K1:80%, K2:76%). Ez azonban a gyakorlatban nem valósul meg, hiszen a tanároknak alig harmada/fele válaszolta azt, hogy iskolájában ez „túlnyomórészt” adott (O:30%, K1:47%, K2:21%).

Autonómia. A tanárok számára rendkívül fontos, hogy „szabadon dönthessék el, hogyan végzik munkájukat” (O:82%, K1:88%, K2:85%). 69–76 százaléknyan számoltak be arról, hogy többnyire ők maguk dönthetik el, mit és hogyan tanítanak. A fővárosi tanárok helyzete ebben a vonatkozásban is jobb a fővároson kívül élőknel.

A környezet. Az emberi és tárgyi környezet kellemességét egyaránt fontosnak tartják a tanárok, az előbbit picit erősebben hangsúlyozzák, mint az utóbbit (O:81–72%, K1:87–80%, K2:88–82% a „nagyon fontos” választ adók aránya). A gyakorlatban azonban mindezek a feltételek csak mintegy felerészben valósulnak meg: a fővárosban dolgozó pedagógusok 40 százaléka találja kellemesnek tárgyi környezetét és 58 százaléka érzi úgy, hogy iskolájukban a tantestület közérzete alapvetően jó. Az országos átlag ennél jóval rosszabb: a tárgyi környezetet a tanárok 28%-a, a tantestület közérzetét pedig a tanárok 33%-a találta alapvetően jónak.

A segítő személyzet munkája. A megkérdezett fővárosi pedagógusok elég fontosnak tartják a segítő személyzet munkáját (62–75%); ezzel szemben a tanárok kisebb része (45–49%) elégedett vele.

Kollégákkal való kapcsolat. A tanároknak majdnem egyformán fontos, hogy a kollégák támogassák őket, és a közvetlen főnökük segítőkész legyen a munkában (O:77–78%, K1:83–87%, K2:82–88%). A közvetlen főnök segítőkészségét a kérdezettek kétharmada, háromnegyede (O:66%, K1:79%, K2:76%) értékelte nagyra, míg a kollegiális segítségnyújtást ennél kevesebben találták jónak az iskolájukban. (O:45%, K1:63%, K2:55%)

A tanórákhoz kapcsolódó munkafeltételek. Ebben a fejezetben vizsgáltuk a tanítási óra nyugalalmát, az osztálylétszámokat, a segédanyagok meglétét és a tanácsadás működőképességét. A sikeres tanítás elengedhetetlen feltétele a *tanítási óra zavartalansága*, vagyis az, hogy az órát kívülről ne szakítsák félbe. A tanárok több mint háromnegyede (O:80%, K1:75%, K2:81%) tartotta fontosnak ezt a szempontot, s ennél kisebb hányaduk esetében volt jellemző ennek megléte (O:61%, K1:65%, K2:53%).



A következő fontos feltétel a *megfelelő osztálylétszám*. A tanárok háromnegyede (O:75%, K1:78%, K2:81%) tartotta ezt nagyon fontosnak. Jól kisebb hányada érezte úgy, hogy iskolájában megfelelőek az osztálylétszámok (O:39%, K1:59%, K2:64%). Az adatok azt mutatják, hogy a nem fővárosi tanárok helyzete rosszabb a fővárosiakénál.

A tanárok háromnegyede (79–76%) tartotta nagyon fontosnak a *segédanyagok* meglétét. A fővárosi tanárok egyharmada (33%) szerint van elegendő segédanyag az iskolákban, országos viszonylatban ez az arány sokkal rosszabb (17%).

A megkérdezett tanárok többsége (77–80%) számára a *tanácsadás* működőképessége is nagyon fontos. Fővárosi viszonylatban három tanár közül csupán kettőnek, országos viszonylatban pedig minden második tanárnak van alapvetően kedvező tapasztalata az iskolai tanácsadás és segítség jelenlegi gyakorlatáról.

Szakmai kapcsolat a kollégákkal

A tanárok majdnem háromnegyede (O:64%, K1:70%, K2:72%) tartja nagyon fontosnak, hogy elegendő lehetősége legyen a kollégákkal való szakmai eszmecsereére, de ez csak az esetek felében (41–47–44%) valósul meg kielégítő módon.

A pedagógusok saját fejlődésüket inkább az önképzésben (79–84–78%), illetve a szakmai folyóiratok olvasásában (70–70–76%) látják megvalósíthatónak. A realitás ezzel szemben más, a tanároknak ugyanis csupán közel fele (53–41%) válaszolta azt, hogy ez szokása lenne.

Diákokkal való foglalkozás

A kapott válaszok szerint a tanárok legfontosabb feladatuknak a diákokkal való foglalkozást tartották, azt, hogy dolgozzanak „azért, hogy a diákok jól érezzék magukat” (76–92–86%); hogy egyénileg is foglalkozzanak velük (73–89–86%); hogy folyamatosan értékeljék a tanulók fejlődését (74–85–84%). Ezeket a diákok fejlődésével kapcsolatos célokat, úgy tűnik, a tanároknak többé-kevésbé sikerül megvalósítaniuk.

Összegzés

- A tanárok számára az állásuk biztonsága a legfontosabb; ezzel szemben csak minden 2. tanár érzi azt, hogy biztos állása van.
- A tanároknak az is nagyon fontos, hogy jó fizetésük, illetve béren felüli juttatásuk legyen. A bérekben találunk különbségeket, viszont úgy tapasztaltuk, hogy ezeket a különbségeket az iskolavezetés a „béren felüli juttatásokkal” próbálja „ellensúlyozni”.
- A fővárosi tanároknak inkább fontosak az előrejutási lehetőségek mint a vidékieknek.
- Az országos kérdésben résztvevő tanárok sokkal kevésbé érzik azt, hogy megbecsülik munkájukat, hogy a bentü munkához biztosított lehetőségek jók lennének, hogy szabadon dönthetik el mit és hogyan tanítanak, mint a fővárosi tanárok. Ugyanez tapasztalható az osztálylétszámok, a segédanyag és felszerelés, valamint a szaktanácsadás kérdésében.

Vélemények az optimális iskolaszervezetről

Közoktatás[†]

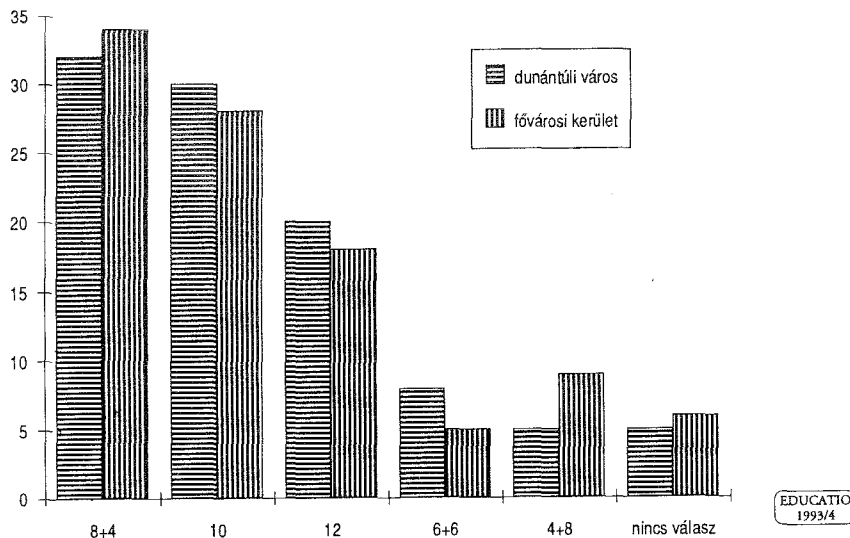
A szülői és tanárfelmérések között szép számmal akadnak általánosabb, az oktatást, annak szerkezetét, aktuális gondjait is magukban foglaló kérdések. Az alábbiakban ezek közül az iskolai szerkezetváltással kapcsolatos szülői és tanárvéleményekből adunk ízelítőt, amelynek különös aktualitást ad a parlament által nemrégiben elfogadott új köz- és felsőoktatási törvény.

Szülők véleménye az optimális iskolaszervezetről

Két szülői felmérés adatait adjuk közre, az első 1992. tavaszán egy dunántúli városban készült, önkitöltéses kérdőív felhasználásával, míg a másik Budapest egyik kerületében ez év elején, személyes megkérdezés útján.

1. ÁBRA

A szülők véleménye az optimális iskolaszervezetről



A módszertani és időbeli különbségek ellenére a két szülői felmérés adatai számtalan hasonlóságot mutatnak. A szülők igen nagy része, több mint egyharmada a mai iskolaszervezetet, azaz a 8+4 osztályos rendszert tartja megfelelőnek a közoktatás szempontjából. Különösen így vélekedtek erről az alacsonyabban képzettek, a 8 általános osztályt végzett szülők, körükben ez az arány még ennél is magasabb volt. Az újonnan elfogadott törvény szerint a jövőben valószínűleg egyre inkább általánossá váló, ám a kérdés pillanatában még igencsak újszerűnek számító 10 osztályos általános iskolát a szülők további egyharmada

[†] A szülőfelmérések önkormányzati megrendelésre készültek; a feldolgozásban Biro Lajos és Szemerszki Mariann működött közre.



tartotta jónak, s az általunk vizsgált fővárosi kerületben ez az arány különösen a középiskolát végzett szülők esetében volt magas (36 százalék).

4+8 osztályos iskolaszervezetet a szülők 5–9 százaléka vélte kívánatosnak, s az ezt pártfogók között legmagasabb a felsőfokú végzettségűek aránya. A 12 éves korban történő iskolaváltást, azaz a 6+6 osztályos iskolarendszert ugyancsak a magasabb iskolázottságú családok preferálnák, ez a forma összességében ugyancsak a szülők 5–9 százalékának tetszését nyerte el. A megszakítás nélküli 12 osztályos iskolát mind Budapesten, mind pedig vidéken a megkérdezett szülők mintegy egyötöde vélte optimálisnak.

Az adott iskolaválasztási életkort a szülők közül legtöbben a pályaválasztással kapcsolatos érvekkel támasztották alá, hangsúlyozva, hogy a gyerekek érett(ebb) lesz abban a korban, könnyebb lesz számára pályát választani. Különösen jellemző volt ez a válasz a 10 illetve 12 osztályos iskolát preferálók körében. Második legfontosabb érv általában a megszokás, a ragaszkodás a bevált dolgokhoz, ez az indoklás a jelenlegi iskolaszervezetet átörökíteni szándékozók körében volt a legnépszerűbb. Viszonylag sokan azért választották éppen az adott életkort, mert úgy vélték, hogy az iskolaváltással járó feszültségek akkor okoznak a legkisebb gondot a gyermek életében, kevesebb töréssel kell számolni. A szülők tehát sok esetben nagyon fontosnak tartják a környezet állandóságát, s ez az álláspont különösen a 12 évfolyamos iskolát elképzelők körében volt népszerű. A 6+6 illetve a 4+8 osztályos iskolaszervezetet támogatók véleményében elsősorban az a közös, hogy ők – amint azt indoklásukban is hangsúlyozták – a (minél előbbi) szelekció hívei, s úgy vélik, hogy a gyermek ebben a korban még vagy már sokkal jobban terhelhető, mint korábban vagy későbben.

Az előzőekhez képest valamelyest eltér a szakma képviselőinek véleménye: leggyakrabban ugyan ők is a jelenlegi 8+4 osztályos iskolaszervezetet preferálnák, közülük azonban jóval többen részesítenék előnyben a minél korábbi szelekciót, s tágabb teret engednének a 10 illetve 12 éves korban történő iskolaváltásnak.

Felsőoktatás[†]

Vélemények a felsőoktatási intézményszerkezet átalakításáról (1992-es felmérés)

A kérdezettek háromnegyede úgy véli, hogy nincs szükség a felsőoktatás jelenlegi szerkezetének átalakítására és csupán 16 százaléknyan vannak az ezzel ellenkező véleményen. (A kérdezettek 9 százaléka nem tudott válaszolni.) A jelenlegi intézményi szerkezetet megváltoztatni kívánók többsége (a kérdezettek egytizede) a változtatást a hasonló képzést folytató intézményekből létrehozott universitasok révén képzelel el, s fele ennyien voltak, akik az áthallgatás, illetve az intézmények közötti átjárhatóság megteremtésében, kiszélesítésében látnák az intézményi szerkezet-átalakítás útját. A kérdezettek 3 százaléka a párhuzamosságok megszüntetését tekintené a szerkezet-átalakítás egyik legfontosabb céljának, míg voltak, akik ugyancsak universitasok létrehozását tartanák kívánatosnak, ezúttal azonban az intézmények földrajzi közelsége alapján.

* *

[†] A vizsgálat Lukács Péter: *A felsőoktatási döntési mechanizmusok vizsgálata* c. OTKA kutatása keretében készült.

Köz- és felsőoktatásban dolgozó tanárok véleménye az oktatási törvénytervezetek koncepciójáról†

Miért kell új felsőoktatási törvény?

A megkérdezettek döntő többsége úgy véli, hogy szükség van új felsőoktatási törvényre, s csak nagyon kevesen vannak az ellenkező véleményen. A helyeslő álláspont különösen jellemző volt a főiskolai képzésben résztvevőkre – 98 százalékuk vélekedett így, szemben az egyetemi képzésben résztvevők 93 százalékával.

A törvényt fontosnak tartók álláspontjukat legfőképpen a társadalmi-politikai feltételrendszer megváltozásával (33 százalék), vagy konkrétan a rendszerváltozással (6 százalék) indokolták, de sokan voltak, akik általánosságokat hangoztattak, mint például: „rendezni kell a felsőoktatás helyzetét”, „helyre kell tenni a dolgokat” stb. (20 százalék). A törvény főbb célkitűzései közül 8 százaléknyan emelték ki a felsőoktatás szerkezeti átalakítását, 5 százaléknyan a szervezeti önállóság, autonómia fontosságát, s 6 százaléknyan legfőképpen a gazdasági önállóság megvalósulását, a finanszírozási kérdések megoldását látják benne. A kérdezettek 2 százaléka véli úgy, hogy a felsőoktatási törvény hozzájárul majd az oktatás színvonalának emeléséhez (is).

Kik vegyenek részt a felsőoktatási törvény előkészítésében?

A törvény-előkészítési folyamatban érthetően több érintett vagy kevésbé érintett szervezet, intézmény, szakmai képviselő is kinyilvánítja véleményét. Más kérdés azonban, hogy az így összegyűjtött – egymással esetenként ellentmondásban is lévő – véleményeket a törvény készítői milyen mértékben vegyék figyelembe a törvény véglegesítése során. A kutatásban résztvevőket arra kértük, hogy az általunk felsorolt intézményekről, szervezetekről mondják meg, mennyire szeretnék, ha ezeket bevonnák a döntés-előkészítésbe, ha figyelembe vennék véleményüket a törvényalkotó munka során.

A felsőoktatásra vonatkozó jogi szabályozás során a kérdezettek leginkább a különböző – egyetemi, főiskolai szintű – szakmai és érdekképviselői szervezetek véleményét vennék figyelembe, s csak jóval kisebb arányban támaszkodnának az országos szintű (minisztériumi) szervek, a gazdasági szféra, az egyházak és a politikai pártok véleményére.

Ismeretek a felsőoktatási törvény tervezetéről

A felmérésben résztvevő oktatók csaknem mindegyike (96 százalék) hallott már a felsőoktatási törvény tervezetéről, ez azonban korántsem jelenti azt, hogy az így válaszolók mindegyike megfelelő ismerettel rendelkezik a törvény egészéről, vagy akár annak egyes pontjairól. A kérdezetteknek csupán a fele olvasta el a törvénytervezetet és még kevesebben – mintegy egynegyednyien – voltak, akik aktívan, másokkal együtt is értelmezték a törvény kitételeit, azaz részt vettek a felsőoktatási törvény tervezetéről rendezett viták valamelyikén.

A készülő törvényről a humán szakirányú képzésben és a tanárképzésben résztvevő oktatók csaknem mindegyike hallott, míg az agrárképzésben résztvevők az átlagosnál valamivel tájékozatlanabbnak mutatkoztak: 89 százalékuk tudott a törvénytervezetről. Úgy tűnik viszont, hogy azok a felsőfokú agrárképzésben résztvevő oktatók, akik hallottak a törvény-

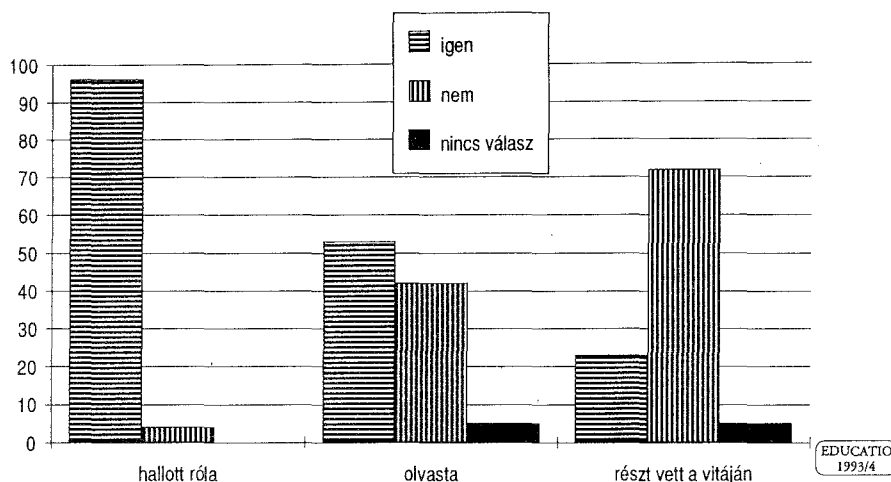
† A közoktatási kérdőív Györgyi Zoltán, Kozma Tamás és Lukács Péter; a felsőoktatási kérdőív Biro Lajos, Lukács Péter és Setényi János munkája. Az adatfelvétel 1991-ben készült.



tervezetről, általában részletesebben is ismerik azt, mint társaik: 61 százalékuk olvasta és 39 százalékuk valamilyen fórumon vitatkozott már róla. A törvénytervezet ismerői között hasonlóan magas arányban találtunk tanárképzésben résztvevőket, az ebben a szakirányban dolgozók 78 százaléka látta, olvasta már a FOT-tervezetet, s 39 százalékuk vitázott róla.

2. ÁBRA

A felsőoktatási törvénytervezet ismertsége (a válaszok százalékos megoszlása)



A törvény alaposabb ismerete inkább a főiskolai oktatókra jellemző, körükben 65 százalék a törvényt elolvasók aránya (az egyetemi oktatóknál ez 48 százalék), s 34 százaléknyi azoké, akik részt vettek a törvény vitáján – szemben az egyetemen dolgozók ennek megfelelő 20 százalékos arányával. A legnagyobb aktivitás a 40–60 év közöttiek körében mutatkozott, s általában jellemző az, hogy minél magasabb beosztásban dolgozik valaki, annál valószínűbb, hogy olvasta a törvényt és/vagy részt vett annak vitájában.

A törvénytervezet pozitív és negatív vonásai

Mivel magát a törvénytervezetet csupán a megkérdezettek mintegy fele ismeri – 55 százalékuk olvasta vagy vett részt az arról szóló vitán –, ezért érthetően kevesen vállalkoztak arra, hogy általában, annak jó és rossz oldalait kiemelve véleményt mondjanak róla. A kérdezettek egyharmada tudott említeni olyan tényezőt, amelyet a törvény pozitívumának tart és még ennél is kevesebben – nem egészen egyötödnien – voltak, akik a tervezet negatív vonásai közül is kiemelték egyet, vagy többet.

A törvénytervezet erősségének legtöbbször az intézményi önállóság, autonómia szabályozását tartják (16 százalék), s 7 százaléknian voltak, akik a szakmai önállóság, a képzési- és tanszabadság lehetőségét, illetve a nemzetköziség, az európai színvonal kialakítását vélik a tervezet legnagyobb pozitívumának. Mintegy 5 százaléknian voltak, akik a törvénytervezetet legfőképpen azért üdvözlik, mert úgy vélik, hogy az segít a felsőoktatás helyének a meghatározásában, míg ugyanennyien a rugalmasabb, átjárhatóbb felsőoktatási szerkezet kialakítását, a konvertálhatóbb szaktudást tartják a tervezet legfőbb erényének. A pozitív tényezők között néhányan megemlítették még a hallgatók jogainak növelését, az intézmények ellenőrzési lehetőségét és a tudományos minősítés rendszerének új alapokra helyezését.

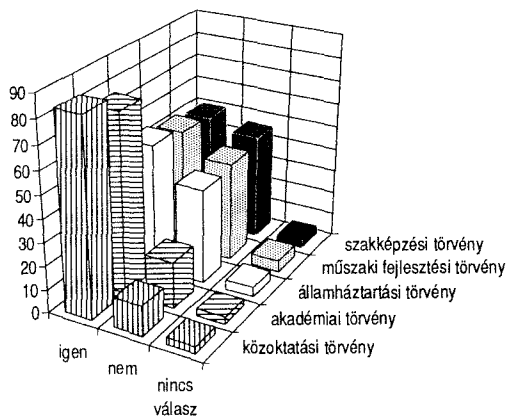
A törvény negatív vonásai közül a válaszadók leggyakrabban a finanszírozási kérdések megoldatlanságát (8 százalék) és a tervezetben fellelhető belső ellentmondásokat (6 százalék) emelték ki. 5–5 százaléknyan voltak, akik a legnagyobb problémát az autonómia hiányában, vagy annak alacsony mértékében, a vezetők, testületek nem megfelelő kiválasztásában látják, vagy akik a tudományos minősítés tervezett rendszerével elégedetlenek, illetve, akik kidolgozatlanak tartják a főiskolák és universitások szerepkörét. A kérdezettek 4 százaléka azt tartja a törvény legnagyobb hibájának, hogy az nem elég konkrét, sok kérdést nyitva hagy, 2 százaléknyan kifogásolták azt, hogy a felsőoktatási törvény „magányos törvény”, azaz nem kapcsolódik más törvény(ek)hez, s voltak, akiknek az oktatók alkalmazására vonatkozó törvényrészlettel szemben merültek fel kifogásaik.

Szeperált vagy kapcsoló törvények?

Mint azt a törvényt valamelyest ismerők és bírálók némelyike is megfogalmazta, a felsőoktatásban dolgozók körében igénylik, hogy a róluk szóló törvényt más törvényekkel egyeztetve a Parlament egyidejűleg tárgyalja. Erre vonatkozó közvetlen kérdésünkre kétharmaduk adott igenlő választ, s nem egészen egyötödnyien vélték úgy, hogy a különféle – az oktatással és a tudományos élet szabályozásával foglalkozó – törvényeket nem szükséges együtt tárgyalni a felsőoktatási törvénnyel. (A kérdezettek egytizede választ más, a kérdőívben nem részletezett tényezőtől tenné függővé, 4 százalék nem válaszolt.)

3. ÁBRA

„Ön szerint szükséges-e együtt tárgyalni a felsőoktatási törvényt az alábbiakkal?”
(a válaszok megoszlása)*



EDUCATIO
1993/4

* azok körében, akik szerint a FOT-ot más törvényekkel együtt kell tárgyalni

A Budapest-vidék dimenziótól és a szakirányok szerinti eltérésektől eltekintve nem találunk alapvető különbséget a különféle intézménytípusokban tanító és különböző beosztásokban dolgozó oktatók válaszai között. Ennél a kérdésnél, csakúgy, mint az egyes – párhuzamosan tárgyalható – törvények külön-külön való megkérdésezésekor a vidéki oktatóktól, valamint a tanárképzésben résztvevőktől, és kisebb mértékben a műszaki főiskolákon oktatóktól kaptunk az átlagosnál valamivel nagyobb mértékben egyetértő válaszokat.

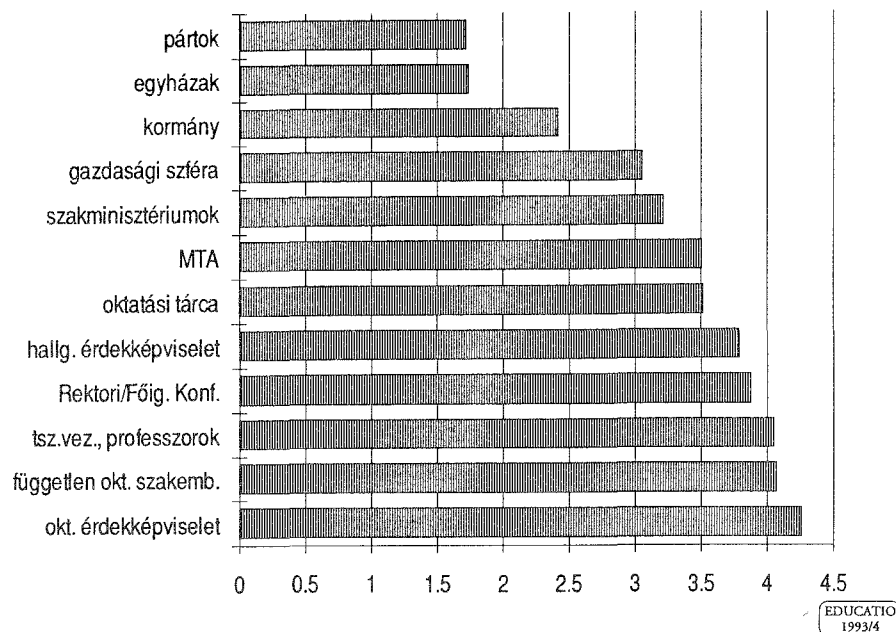


Azoktól, akik úgy gondolták, hogy a felsőoktatás szerkezetét, működését szabályozó törvényt nem lehet más kapcsolódó törvényektől elkülönülten tárgyalni, különféle példákon keresztül azt is megkérdeztük, hogy mely törvények együttes tárgyalását tartanák fontosnak.

A felsőoktatási törvény parlamenti vitáját a legtöbben a közoktatási törvényhez és az akadémiai törvényhez szeretnék kapcsolni, s a kérdezettek valamivel több, mint egyharmada véli úgy, hogy a szakképzési törvényt, az államháztartási törvényt és a műszaki és tudományos fejlesztést szabályozó törvényt is össze kellene hangolni a FOT tervezetének vitájával. A közoktatási és az akadémiai törvény FOT-tal való együttes vitáját helyeslők táborának összetételében csupán kisebb eltérés mutatkozik, nevezetesen az, hogy az akadémiai törvény és a felsőoktatási törvény összekapcsolását valamivel jobban szeretnék a magasabb beosztásokban dolgozók és a magasabb tudományos fokozattal rendelkezők.

4. ÁBRA

„Mennyire vegyék figyelembe a FOT készítése során az alábbiak véleményét?” (átlagok)⁺



⁺ 1=egyáltalán nem, 5=döntő mértékben

Miért kell új közoktatási törvény?

A pedagógusok döntő többsége (90%-uk) szerint szükség van új OTT-re. Indoklásul kiugróan magas arányban, 55%-nyi említési gyakorisággal a régi törvény elavultságára, "rosszaságára" hivatkoztak.

A rendszerváltással járó összefüggésként 19% értelmezte az új törvény megalkotását, és az ilyen véleményt vallók kétharmada közvetlenül politikai megfontolásokat vélt felfedezni; míg egyharmaduk a tágra értelmezett társadalmi-gazdasági változásokra vezette vissza az új oktatási törvény megalkotásának szükségességét.

Az indoklások egészét tekintve megfigyelhető, hogy nagyon sokan megmaradtak a kézenfekvő magyarázatnál – „azért kell új, mert a régi rossz” –, előrevetítve azt a tényt, hogy a pedagógusok nem ismerik mélységében a törvényjavaslatot. Szakmai okok alapján mindössze 6% tartotta szükségesnek a változásokat, és ugyanennyien általánosságban fogalmazták meg, hogy „reformra” szorul a régi törvény.

Kik vegyenek részt a közoktatási törvény előkészítésében?

A válaszok megoszlása alapján három olyan szervezet van, melyeknek lényeges szerepet szánának a törvény kidolgozásában. A pedagógusok szakmai szervezetét (70%), független oktatási szakembereket (60%) és a Művelődésügyi Minisztériumot (57%) tartanak a leginkább illetékesnek. A közvetlen beleszólás jelentős igényét mutatja, hogy a többség (56%) szükségesnek tartaná a pedagógusok egészének részvételét. Noha napjainkban heves politikai csatározások tárgyává vált a törvénytervezet, a „szakma” mindenekelőtt belügyének tekinti a törvényt, amit az jelez, hogy nagyon alacsony (3%) a politikai szervezetek iránti igény, és alig magasabb (9%) azok aránya, akik a politikai pártok oktatási szakértőit is szívesen látnák bábáskodni a törvény körül. A szülők, valamint az érdekszervezetek közreműködését 19%, illetve 33%-uk igényelné. Áttekintve a válaszokat megállapítható, hogy a pedagógusok egésze „józanul” értékeli a törvényalkotás folyamatát: nem kívánják sem a tárgyaló felek eskalálódását, sem a kidolgozás átpolitizáltságát.

A törvény létrehozásában a pedagógusok a Művelődési Minisztériumnak koordináló szerepet szánnak. Noha nagyon magas volt a részvétele iránti igény, úgy vélik, végül az lenne jó, ha „szakma” véleménye érvényesülne leghangúlyosabban. 37%-uk szerint a pedagógustársadalom egészének, 35%-uk szerint pedig szakmai szervezeteiknek „véleményét kellene a leginkább figyelembe venni az OTT készítőinek”. A Művelődési Minisztériumnak ebben az összefüggésben csupán 4% szánna domináns szerepet. (Még alacsonyabb az egyéb szervezetek említési gyakorisága.)

Bár nem meghatározó mértékben, de a pedagógusok különböző csoportjai máshová helyezik a hangsúlyt a leginkább figyelembe veendő szervezeteket illetően. A törvényről legtöbb ismerettel bírók a független szakértők és a szakmai szervezetek mellett „voksolnak” az átlagnál gyakrabban; a vezetettek az érdekvédelmi szervezetek szerepét emelnék ki; a budapestiek ismét a szakmai szervezetek dominanciáját várnák inkább, míg a vidékiek az összes vélemény kanalizálását emelnék ki; a középiskolai tanárok újfent a szakmai szervezetek, míg az általános iskolai tanárok az érdekszervezetek véleményére tennék a fő hangsúlyt.

Jelenlegi „rossz közérzetükről” számoltak be a kérdezettek akkor, amikor arról kérdeztük őket, hogy szerintük „milyen mértékben veszik figyelembe a pedagógusok észrevételeit, javaslatait az OTT kidolgozásában”. Az 1-től 5-ig terjedő skálán ez az érték 2,3-nek adódott, azaz az elégségesnél alig osztályozták jobbnak érdekérvényesítő képességüket. Egységes véleményekkel találkozhattunk ebben az esetben: 5-ös osztályzat elvétele, 1% esetben fordult elő, míg az osztályzatok többsége az „elégséges” illetve a „közepes” között oszlott meg.

A budapesti pedagógusoknak közel fele gondolta, hogy a pedagógustársadalom véleményét kellene leginkább meghallgatniuk az oktatási törvénytervezet készítőinek, és majdnem egyharmaduk, hogy a szakmai pedagógus szervezetek véleményének figyelembe vétele a legfontosabb.

Az eddigi gyakorlat – ezzel szemben – a pedagógusok egészének a véleményére nem nagyon adnak (57%). 13%-uk szerint a tervezet készítői a pedagógusok egy szűk csoportjának a véleményére hagyatkoznak, a többi pedagógusnak pedig nincsen tudomása arról, hogy számít-e egyáltalán a véleményük.



Ismeretek a közoktatási törvény tervezetéről

A közoktatási törvény tervezetéről a pedagógusok elsöprő többsége hallott, és ez nemcsak passzív befogadást jelentett, hiszen majd ugyanakkora körben beszédtema is az oktatási törvénytervezet (a továbbiakban OTT). A beszélgetések azonban sokszor megmaradtak magánjellegűnek, ugyanis a megkérdezett pedagógusok iskoláinak 56%-ban rendeztek munkahelyi vitát az OTT-ről. Az iskolák típusa jelentős differenciáló tényező: míg az általános iskolák 64%-ban vitatták meg szervezett formában a törvénytervezetet, addig a középiskolákban ez az arány 45%. Nem található különbség a pedagógusok között abban a tekintetben, hogy vezető beosztásban van-e vagy sem; mindkét csoportból 58%-nyian nyilatkoztak intézményi "referendumról".

A törvénytervezet pozitív és negatív vonásai

A nagyarányú személyes érintettség ellenére magas azok aránya, akik egyetlen konkrétumot sem tudtak említeni a törvénytervezetről sem pozitív, sem negatív vonatkozásban. Mindkét alkalommal 48% illetve 45% körül mozgott azok száma, akik egyetlen pozitívumot, illetve negatívumot sem tudtak kiemelni az OTT-ből. A kérdés megfogalmazásában arra kértük a kérdezetteket, hogy saját szavaikkal fogalmazzák meg: mit gondolnak a törvénytervezet pozitívumaként és negatívumaként. (A közölt adatok közül az első mindig a megkérdezettek teljes körén belüli megoszlást, a második pedig a kérdésre válaszolókékat mutatja. A két számsor összege azért nem száz, mert két lehetőséget említhettek a pedagógusok.)

Az oktatási törvénytervezet pozitívumának a tantervekkel kapcsolatos részét említették leggyakrabban (23% ill. 45%) a kérdezettek. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a tervezet e részei sikerültek volna a legjobban. A későbbiekben – az új oktatási törvény szükségességének indoklásakor – még hangsúlyosabban került előtérbe, de már itt is sokszor előforduló véleményként szerepelt, hogy a tanterveknek követniük kell a társadalmi változásokat, azaz a tantervekre vonatkozó fejezetek "önértékei" a törvénynek. Tehát az itt pozitívumként említett "tanterv" nem jelent egyben állásfoglalást a Nemzeti Alaptanterv, a kerettantervek illetve a "tantervszabadság" kérdésében, hanem csupán annak mértékét jelzi, hogy milyen előre helyezik ezt a témát a pedagógusok, ami nem csoda, hiszen a pedagógiai munka egyik alapdilemmája, hogy miből és mit tanítsanak.

Majd hasonló arányban (20% ill. 40%-os említési gyakorisággal) szerepelt pozitívumként a törvénytervezet iskolaszervezettel kapcsolatos fejezete, azonban meg kell jegyeznünk, hogy ez nem jelenti egyben azt, hogy a törvénytervezetet által megfogalmazott javaslatot magát helyeselnék a pedagógusok. Ismét a későbbiekben láthatjuk majd, hogy ebben a kérdésben teljes megosztottság tapasztalható a pedagógustársadalomban, azaz valószínűleg újra arról van szó, hogy sokan tartják fontosnak az iskolaszervezettel kapcsolatos problémát önmagát, s nem a törvénytervezet által megfogalmazott javaslatot tartják jónak. (A vidéki városokban dolgozó pedagógusok az átlagnál gyakrabban említették pozitív elemként az iskolaszervezetre vonatkozó törvényrészletet.)

Ugyanakkor sokan (15% ill. 29%) egyértelműen pozitívan viszonyulnak a pedagógusok tervezett továbbképzési lehetőségeihez, az azzal együttjáró tanulmányi szabadsághoz. (A falusi általános iskolában tanítók emelték ki leginkább a nagyobb szabadságot biztosító lehetőséget.) Pozitívumként szerepelt még a vizsgák rendszerének szabályozása, az oktatás egységes szabályozása (1–1% ill. 2–2%).

A kérdezettek 8%-a ill. 12%-a válaszolta azt, hogy nincs pozitívuma a törvénytervezetnek.

Mint már említettük, körülbelül ugyanannyian nem tudtak pozitívumát említeni az OTT-nek, mint ahányan nem tudtak negatívumot felróni. A leggyakrabban (23% ill. 45%)

centralizációs törekvéseket véltek felfedezni az OTT-ben, s a törvény ezen része kiugróan a legnagyobb arányban találkozott a pedagógusok nemtetszésével. (A vidéki városokban élő pedagógusok tartják a leginkább sérelmesnek a TOK-ok létrehozására irányuló elképzelést.)

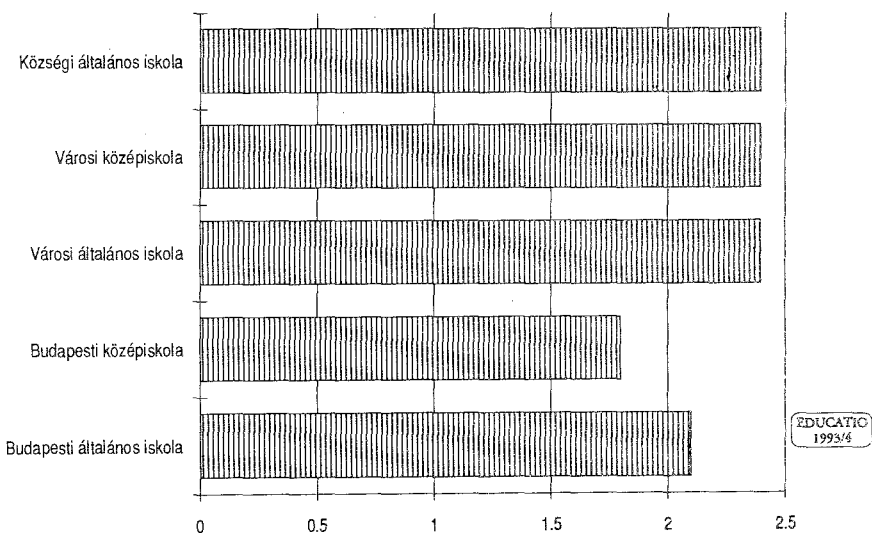
A spontán említések között 8%-os ill. 15%-os arányban szerepelt az a vélemény, hogy nincs megoldva a törvénytervezetben az iskolák finanszírozása. (A vidéki pedagógusok körében gyakoribb ez a válaszlelem.) Majd ugyanekkora arányban szerepel a válaszok között a törvény előkészítésének módjára vonatkozó kritikai észrevétel. A kérdezettek 7%-a, ill. 13%-a szerint a törvény készítői nem veszik figyelembe a pedagógusok véleményét.

A kérdezettek 6%-a, ill. 12%-a vélekedett úgy, hogy tisztázatlan az OTT-ben az, hogy milyen szerepet töltenek be az önkormányzatok a közoktatásban.

Csekély arányban ugyan, de 2% ill. 3% – főként a falusi általános iskolai tanárok – nézete szerint túl nagy szabadság adatik a törvénytervezet alapján a tanárok kezébe. Ugyancsak a falvakban élő pedagógusok fogalmaztak meg az átlagnál gyakrabban olyan véleményeket az oktatási törvénytervezetről, amelyek egyedi jellegűek, az adott iskola tevékenységéhez, problémáikhoz kötődnek, s így statisztikailag értékelhetetlenek.

5. ÁBRA

„Mennyire veszik figyelembe a pedagógusok véleményét az új OTT kidolgozása során” (átlagok)*



* 1=egyáltalán nem, 5=döntő mértékben

Összefoglalva a spontán megfogalmazásokat, megállapíthatjuk, hogy bár igen jelentős helyet foglal a pedagógusok hétköznapiiban is az OTT, mégis majd felük – egy-egy szempont alapján – nem ismer olyan konkrétumot, amelyet kiemelne akár pozitív, akár negatív vonatkozásban. (Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy azok véleményeit, akiknek nincsenek pontos információi a törvényről, figyelmen kívül hagyhatnánk a későbbi kérdések elemzése kapcsán. A hétköznapi életben is gyakran előfordul, hogy hézagos ismeretek,



félinformációk alapján formálunk véleményt valamiről. Az így kialakult vélemények, illetve az ennek nyomán bekövetkező cselekedetek ugyanolyan gyakoriak a mindennapok során, mint az alapos körültekintés, megfontolás utániak. Az elemzéskor csak arra kell ügyelni, hogy megjelenítsük azok arányait, akik különböző mértékben bírnak ismeretekkel a törvényt illetően.)

Ezen megfontolás alapján négy csoport különíthető el. A kérdezettek 11%-át képviselik azok, akik mindkét szempont szerint tudták alaposan értékelni a törvénytervezetet. További 12%-ról mondható el, hogy az árnyalt véleményformáláshoz szükséges ismeretek zömének birtokában van. Az átlagnál gyakrabban fordulnak elő közöttük a vidéki általános iskolákban dolgozó pedagógusok és a vezető beosztásban lévő tanárok. A kérdezettek 37%-a csak egy elemét értékelte a törvénytervezetnek, s 40%-a egyetlen konkrétumot sem tudott megfogalmazni egyik esetben sem. Az előbbi esetben a szakközépiskolákban oktatók szerepelnek relatíve gyakrabban, míg a többiekhez viszonyítva a budapesti általános iskolai tanárok rendelkeznek a legkevesebb ismeretekkel az OTT-t illetően.

* *

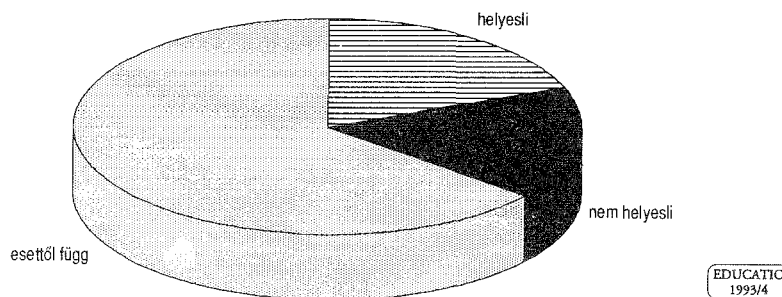
Vélemények az egyházi ingatlanok visszaadásáról[†]

Helyes-e az épületek visszaadása?

A közelmúlt egyik legélénkebb politikai vitája az egyházi ingatlanok visszaadása körül zajlott. A kérdést mára már Parlament által hozott törvény szabályozza, azonban így utólag is érdekesnek tűnhet a pedagógusok véleménye.

6. ÁBRA

„Ön helyesli-e, hogy az iskolák épületét visszaadják az egyházaknak?”



Az oktatásban dolgozók alig egyötöde helyesli, hogy az egyházak a jelenleg oktatási intézményként működő volt egyházi ingatlanokat visszakapják, s hasonló arányban vannak azok,

[†] A felvétel 1992 júniusában történt, a kutatási koncepció és kérdőív Szemerszki Mariann és Szigeti Jenő munkája, a kutatást az OTKA támogatta.

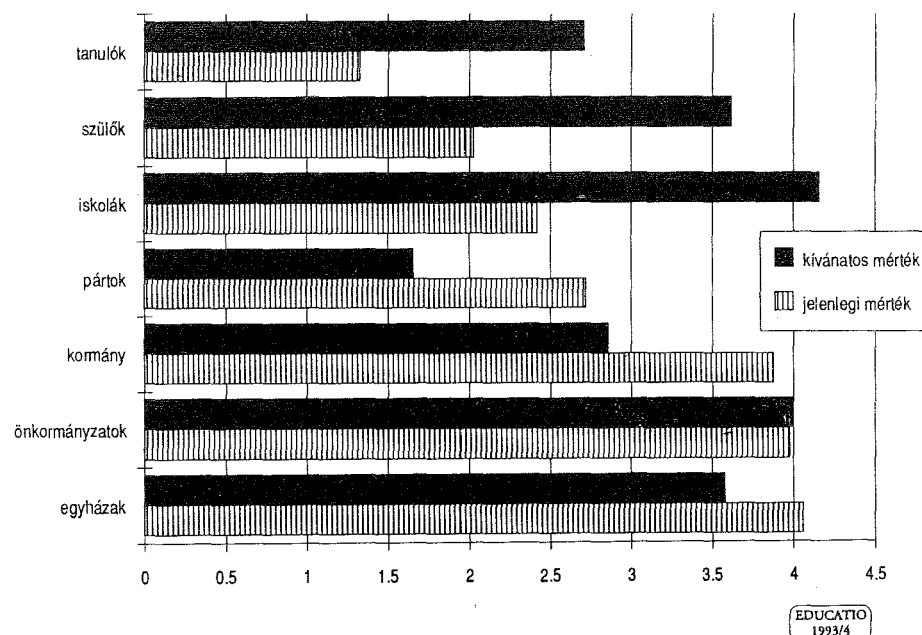
akik nem értenek egyet ezzel. A megkérdezettek túlnyomó többsége – közel kétharmada – az egyházi ingatlanok visszaadását egyedi mérlegelés tárgyává tenné, s bizonyos esetekben pártfogolná, míg máskor ellenezné azt.

Kik szóljanak bele?

Amint a 8. ábrából kiolvasható, a megkérdezett pedagógusok szerint az egyházi ingatlanok sorsáról szóló döntésekbe jelenleg leginkább az egyházaknak, az önkormányzatnak és a kormánynak van beleszólása. Míg azonban e három főszereplő közül az önkormányzatok jelenlegi súlyával többé-kevésbé elégedettek, addig a döntések során az eddignél valamivel kisebb szerepet szánának az egyházak véleményének, s kifejezetten nem kívánatosnak tartják a kormány ezzel kapcsolatos tevékenységét. Habár a tanárok, tanítók véleménye szerint a különböző pártoknak már most is a közepesnél valamivel kisebb a beleszólásuk, ezt a jövőben még a jelenleginél is kisebbnek szeretnék látni. Az ingatlanokról való döntés során viszont szerintük a korábbinál nagyobb figyelmet kellene fordítani az iskolák véleményére és az eddignél jobban oda kellene figyelni a szülők és a tanulók érdekeire is.

7. ÁBRA

*A különféle szervezetek beleszólása az iskolák visszaadásáról szóló döntésekbe (osztályzatok átlaga)**



* 1=egyáltalán nincs 5=döntő mértékű

Az átmenet időszaka

A volt egyházi iskolák visszaadásáról folyó párbeszéd nagyon fontos, de egy-egy iskola esetében a tulajdonlással kapcsolatos vélemények ütköztetése gyakran több hónapig is



eltartó folyamat. S amennyiben olyan döntés születik, amely szerint az épület az egyház kezébe kerül vissza, akkor problémák adódhatnak az állami iskolák sorsát illetően. Mindközben természetesen az iskolának ilyen vagy olyan formában működni kell, amelyre több megoldás is kínálkozik. Éppen ezért kíváncsiak voltunk, hogy ebben az átmeneti helyzetben a pedagógusok mely megoldásokat tartanak a legmegfelelőbbnek.

I. TÁBLA

„Ha egy iskola épületét visszakapja az egyház, akkor Ön szerint mi a legjobb megoldás?” (a válaszok százalékos megoszlása)

Az önkormányzat biztosítson az egyházi iskolának másik épületet cserébe	44
Az állami iskola új épületbe költözzön át	32
Ugyanabban az épületben párhuzamosan működjenek állami és egyházi osztályok	22
Az iskolaépületet az egyházi iskola kapja meg, függetlenül attól, hogy mi lesz az állami iskolával	1
Nem tudja	1

A táblázatból kitűnik, hogy a pedagógusok túlnyomó része fontosnak tartja az állami iskolák működőképességének fenntartását, s csupán elenyésző számban vélik úgy, hogy a tulajdonrendezés érdekében akár még az állami iskolák működéshez való joga is csorbát szenvedhet. Sőt, a megkérdezettek kétharmada teljes mértékben vagy legalább részben jogosnak tartja az állami iskolák igényét arra, hogy a korábban megszokott épületben működjenek, s csupán egyharmaduk véli úgy, hogy új épületet kellene biztosítani számukra. Ennél valamivel nagyobb számban vannak, akik az egyház tulajdon iránti igényeit nem a régi iskola visszaadásával, hanem egy új épület rendelkezésükre bocsátásával képzelnék el. A “tisza világi” és “tisza egyházi” iskolák kialakításánál kedvezőtlenebb a “vegyes tulajdonú és vegyes működtetésű” iskolák megítélése: a felsorolt lehetőségek közül a megkérdezettek egyötöde tartaná azt a legjobb megoldásnak, ha egyazon iskolaépületben párhuzamosan működnének állami és egyházi osztályok. Érdekes azonban megfigyelni, hogy ezt a variációt az átlagosnál kevésbé tudják elfogadni azok, akiknek az iskolájában jelenleg is napirenden van ez a kérdés: tehát azok, akik nemcsak elméletben, hanem ténylegesen is szembekerültek már ezzel a problémával. Ők az átlagosnál valamivel jobban hajlanak arra a véleményre, hogy az egyház ne a jelenlegi állami iskola épületét kapja vissza, hanem ehelyett az önkormányzat biztosítson az egyház számára egy csereingatlant.

A felmérésben szereplők egyötöde személyesen is érintett az iskolák visszaadásával kapcsolatos kérdésekben, iskolájukat nemrégiben “privatizálták”, vagy éppenséggel jelenleg is folynak a tárgyalások a visszaadást illetően. Közülük tehát vélhetően sokan elgondolkodtak azon a kérdésen, hogyan tovább, van-e lehetőségük a maradásra, s ha igen, akkor milyen feltételek mellett.

Ezt a döntési helyzetet próbáltuk felvázolni akkor, amikor a kérdés során néhány olyan vélt vagy valós, előnyös vagy hátrányos körülményt fogalmaztunk meg, amelyek – feltételezésünk szerint – ottmaradásra vagy továbbállásra bírják a tanárokat.

A kapott válaszok szerint a tanárok leginkább akkor maradnának:

1. ha a felszereltség jobb lenne
2. ha a tananyag ugyanaz lenne mint eddig
3. ha ugyanazokat a gyerekeket taníthatnák, akiket eddig.

Tallózott: Junghaus Ibolya

SZEMLE

ISKOLÁK, NEVELŐI KÖZÖSSÉGEK, PEDAGÓGUSKÉPZÉS

Tudományos és köznapis tapasztalatok mutatják, hogy az iskola egyre kevésbé képes befolyásolni tanítványai fejlődését. A tanulók tudásának nagy része is iskolán kívüli forrásokból ered, s különösen igaz ez a beállítódások, az értékek, a meggyőződés, a világkép vagy a magatartás alakulására.

Ez a jelenség nem csupán, s elsősorban nem is az iskolai nevelés, oktatás fogyatékoságaira vezethető vissza. Sokkal inkább hatnak itt a modern (sőt, "posztmodern") társadalomra jellemző gazdasági, tudományos, technikai, politikai és az egyéb kulturális változások, mint például az ún. "információrobbanás", az átfogó, mindent megmagyarázni akaró ideológiák válságba kerülése, a *Gutenberg galaxis* elhomályosulása, a család nevelő funkciójának gyengülése, a tömegkommunikáció uralma az emberek gondolatai és ideje fölött.

John I. Goodlad, a kaliforniai egyetem neves professzora, közel félszáz fontos pedagógiai munka szerzője, nagyhatású kutatások vezetője (köztük jelentős, sokszor idézett szintézise, az 1984-ben megjelent *Egy hely, amit iskolának neveznek; javaslatok a jövőre* [A Place Called School; Proposals for the Future] című mintegy négyszáz oldalas teoretikus és empirikus elemzése, nagy visszhangot kiváltó állásfoglalások, javaslatok kidolgozója (pl. *Nemzetünk iskoláinak tanárai* [Teachers for our Nation's Schools], 1981). Újabb (1992 novemberi), a nevelői közösségekkel és a holnap tanáiraival foglalkozó tanulmányában tőle megszokott széles látókörrrel, alkotó módon vizsgálja az iskola csökkenő hatékonyságból fakadó problémákat, a megoldások lehetőségéig keresve, különösen a pedagógusok felkészítése terén.

Munkájának gondolatrendszere három pilléren nyugszik. Az első a nevelés-oktatás összetett, a múlt legjobb hagyományait, a jelen változásait és a jövő igényeit egyaránt figyelembe vevő felfogása. Egyértelműen idézi és következetesen alkalmazza *Israel Scheffer* 1976-os (érdemes megemlíteni: a matematikai alapkészségekről szóló) cikkét.

Eszerint: „A nevelés a szokások, a magatartás, a jellemfejlődés alakítása, a minőség emelése, az

ízlés és az ítéletképesség fejlődése, a kíváncsiság és a csodálkozás ösztönzése, a szépérzéknek és kifejezésének táplálása, az új eszmék iránti szomjúság növelése, a még ismeretlenek az előrevetítése.”

Goodlad második fő tétele, hogy az ilyen értelemben fölfogott nevelés, amely nem azonosítható az iskolával, nem lehet közvetlen társadalmi, gazdasági szükségletek kielégítésének eszköze. Hiszen nemcsak ott folyik, hanem a különböző kisebb-nagyobb társadalmi közösségekben, a családban, a kortárscsoportokban, az egyházi intézményekben, a tömegkommunikációban. Ezek a különböző, sokszor egymásnak is ellentmondó nevelőtényezők együtt alkotják a nevelés-oktatás természetes környezetét, "ökológiáját". Tudunk kell – mutat rá a szerző –, milyen funkciókat tudnak az iskolák a legjobban, legeredményesebben ellátni, s melyeket más nevelési tényezők. Arra van szükség, hogy a fiatalokkal foglalkozó valamennyi közösség, egyén a maga lehetőségeit felhasználva fogjon össze, működjön együtt a gyermekek, az ifjúság nevelése érdekében.

A tanulmány harmadik, egyben fő kérdése a pedagógusoknak a különböző nevelői közösségekkel történő együttműködés előkészítésére, lehetőségeire, akadályaira vonatkozik. Goodlad szerint jelenleg az iskolai pedagógiai munkában és a nevelők képzésében az ún. "formális rendszerek" [systematics] uralják a terepet (követelmények, mérhető eredmények, vizsgarendszerek stb.), ezek léptek az igazi minőségi kritériumok helyébe.

A kooperatív nevelés szellemében folyó pedagógusképzés három kihívással néz szembe. 1) A felsőoktatási intézmények merev, izolált, a szakterületek elkülönülését tükröző és erősítő rendszere. 2) A pedagógusjelöltek szakmai felkészítésének tudományokra épülő tartalma és módszerei. 3) Ezek leküzdésével a különböző nevelői közösségek, a fiatalok egész életét átfogó, alkotó iskolák tevékenységének, együttműködésének beépítése a nevelőképzésbe.

Goodlad számos kiindulási feltételt (posztulátumot) emelt át "a jövő pedagógusai"-val foglalkozó munkájából, így a pedagógusjelöltek erkölcsi tudatosságáról, magatartásáról, általános kulturáltságáról, minden tanuló fejlődése iránti felelősségük kialakításáról, a demokratikus társadalom is-



kolájában eredményesen működni tudó nevelők személyiségének, képességeinek fejlesztéséről.

Goodlad dolgozata végén – három fő gondolatát összefoglalva – hangsúlyozza: „A holnap pedagógusainak felkészítését teljesen ki kell emelni a tanteremben folyó oktatás szűk határai közül, hogy felfegyverezzük őket mind az iskolák erkölcsi fejlesztése, mind a fiatalok környezetében ható, gondozásukat, nevelésüket szolgáló közösségek rendszerében [ecosystem] történő közreműködés érdekében.”

A szerző maga is látja, hogy a jövő iskolájára és az ezzel összhangban álló nevelőképzésre vonatkozó eszméi még távol állnak az – szerinte már régóta anakronisztikus – általános gyakorlattól, s ma még inkább néhány elszigetelt intézmény, vagy az ún. „közösségi iskolák” tapasztalataira támaszkodhatnak. Talán ennek is tulajdonítható, hogy sokszor megmarad az általánosságok szintjén, s kissé doktriner módon háttérbe szorítja az iskola és a pedagógusképzés műveltségtartalmának nagy nevelőerejét, lehetőségeit a különböző nevelési tényezők közös vonásainak, feladatainak (túl)hangsúlyozása érdekében.

Mégis, nemcsak rá vonatkoztatható az a példa, amelyet befejezésül Dewey-val kapcsolatban említ. Ő ugyanis egyszer, egyetemi előadását befejezve örömmel közölte hallgatóival, hogy most már úgy véli, valamivel tisztábban látja a tárgyalt kérdéseket. Goodlad munkája nemcsak elősegíti, hogy az olvasó tovább gondolkozzon az iskola és a társadalom együttműködéséről más nevelési tényezőket illetően, valamint az erre felkészítő nevelőképzésről, hanem hozzájárulhat tisztábban látásához, gondolatainak rendezettségéhez.

(John I. Goodlad: Toward Educative Communities and Tomorrow's Teachers. Work in Progress Series No.1. Institute for Educational Inquiry, November, 1992.)

Ballér Endre



TOVÁBBKÉPZÉS

A könyv célja a pedagógusok szakmai továbbképzése fogalmának elmélyítése, a pedagógusok szakmai fejlődésének elősegítésére szolgáló eszközök felderítése, az 1988-as oktatási reform hatásának vizsgálata a pedagógusok továbbképzésére, és néhány új jelenség áttekintése.

Ezek közül emelünk ki a teljesség igénye nélkül néhány gondolatot.

Az iskolai képzési terv

Az 1988-as oktatási reform minden 200-nál magasabb tanulólétszámal rendelkező iskola számára kötelezővé teszi az önálló gazdálkodást. A helyi oktatási hatóság kezében marad a szakmai képzés feletti ellenőrzés, de az iskola most saját forrásaiból kiegészítheti, amit tőlük kap és saját szakmai képzési szükségleteinek kielégítésére az alternatív források valamelyikének igénybevitelét is megpályázhatja. Az iskolának fejlesztési tervet kell készítenie arra, hogy hogyan kívánja az új nemzeti tantervet alkalmazni és a kilencvenes évek többi kihívásának hogy fog megfelelni. Ennek a tervnek a központjában az iskolában tanító tanárok folyamatos továbbképzése áll.

Az iskolai képzési terv az iskolavezetés kezében levő rugalmas eszköz. Nem végtermék, hanem ciklikus hároméves folyamat. Az első évre vonatkozó célkitűzések pontosak, a második évre vonatkozóan az elképzelések kevésbé körülírtak, a harmadik évről a terv csak a keretfogalmakat tartalmazza. A tervezési folyamat során az iskola kijelöli az elérendő célt, és iránymutatásul szolgál az iskola dolgozóinak arra vonatkozóan, hogy hogyan teljesítsék kötelességüket.

Ennek a célkitűzésnek a már meglévő napi gyakorlatban kell gyökereznie, ehhez az önismeret magas foka szükséges. Az önellenőrzés során rögzítik a következő tervezési szakaszra vonatkozó prioritásokat, és szükség esetén revidéálják a kitűzött célt. A kész terv kijelöli a képzési célokat, és elérésüket időpontokhoz köti. Tartalmazza azt is, hogy a források, az idő és az iskola teljes személyzetének képzése hogyan szerveződik meg a kijelölt célok elérésére.

A célok pontos leírása mellett azt is megjelölik, hogy hogyan és mikorra kell elérni őket. Ez aztán személyre lebontva jelenik meg a végső változatban, nem kizárva annak lehetőségét, hogy a feladatot az iskola munkatársai külső szakemberekkel – konzultánsok, tanácsadók stb. – együtt lássák el.

A tervnek tartalmaznia kell a feladatok teljesítésének, a források adekvát felhasználásának, a képzési programok hatékony kialakításának mérésre alkalmas kritériumokat is. Ezek a kritériumok képezik aztán a következő ellenőrzés alapját.

A képzési terv legfontosabb jellegzetessége, hogy nem az egyéb tényezőktől elszigetelten készül, hatással van rá az oktatási rendszer iskolán kívüli számos tényezője ugyanúgy, mint a források hozzáférhetősége, és a szülők illetve a szélesebb értelemben vett közösség egyéb tagjainak igényei is.



kolájában eredményesen működni tudó nevelők személyiségének, képességeinek fejlesztéséről.

Goodlad dolgozata végén – három fő gondolatát összefoglalva – hangsúlyozza: „A holnap pedagógusainak felkészítését teljesen ki kell emelni a tanteremben folyó oktatás szűk határai közül, hogy felfegyverezzük őket mind az iskolák erkölcsi fejlesztése, mind a fiatalok környezetében ható, gondozásukat, nevelésüket szolgáló közösségek rendszerében [ecosystem] történő közreműködés érdekében.”

A szerző maga is látja, hogy a jövő iskolájára és az ezzel összhangban álló nevelőképzésre vonatkozó eszméi még távol állnak az – szerinte már régóta anakronisztikus – általános gyakorlattól, s ma még inkább néhány elszigetelt intézmény, vagy az ún. „közösségi iskolák” tapasztalataira támaszkodhatnak. Talán ennek is tulajdonítható, hogy sokszor megmarad az általánosságok szintjén, s kissé doktriner módon háttérbe szorítja az iskola és a pedagógusképzés műveltségtartalmának nagy nevelőerejét, lehetőségeit a különböző nevelési tényezők közös vonásainak, feladatainak (túl)hangsúlyozása érdekében.

Mégis, nemcsak rá vonatkoztatható az a példa, amelyet befejezésül Dewey-val kapcsolatban említ. Ő ugyanis egyszer, egyetemi előadását befejezve örömmel közölte hallgatóival, hogy most már úgy véli, valamivel tisztábban látja a tárgyalt kérdéseket. Goodlad munkája nemcsak elősegíti, hogy az olvasó tovább gondolkozzon az iskola és a társadalom együttműködéséről más nevelési tényezőket illetően, valamint az erre felkészítő nevelőképzésről, hanem hozzájárulhat tisztábban látásához, gondolatainak rendezettségéhez.

(John I. Goodlad: Toward Educative Communities and Tomorrow's Teachers. Work in Progress Series No.1. Institute for Educational Inquiry, November, 1992.)

Ballér Endre



TOVÁBBKÉPZÉS

A könyv célja a pedagógusok szakmai továbbképzése fogalmának elmélyítése, a pedagógusok szakmai fejlődésének elősegítésére szolgáló eszközök felderítése, az 1988-as oktatási reform hatásának vizsgálata a pedagógusok továbbképzésére, és néhány új jelenség áttekintése.

Ezek közül emelünk ki a teljesség igénye nélkül néhány gondolatot.

Az iskolai képzési terv

Az 1988-as oktatási reform minden 200-nál magasabb tanulólétszámal rendelkező iskola számára kötelezővé teszi az önálló gazdálkodást. A helyi oktatási hatóság kezében marad a szakmai képzés feletti ellenőrzés, de az iskola most saját forrásaiból kiegészítheti, amit tőlük kap és saját szakmai képzési szükségleteinek kielégítésére az alternatív források valamelyikének igénybevitelét is megpályázhatja. Az iskolának fejlesztési tervet kell készítenie arra, hogy hogyan kívánja az új nemzeti tantervet alkalmazni és a kilencvenes évek többi kihívásának hogy fog megfelelni. Ennek a tervnek a központjában az iskolában tanító tanárok folyamatos továbbképzése áll.

Az iskolai képzési terv az iskolavezetés kezében levő rugalmas eszköz. Nem végtermék, hanem ciklikus hároméves folyamat. Az első évre vonatkozó célkitűzések pontosak, a második évre vonatkozóan az elképzelések kevésbé körülírtak, a harmadik évről a terv csak a keretfogalmakat tartalmazza. A tervezési folyamat során az iskola kijelöli az elérendő célt, és iránymutatásul szolgál az iskola dolgozóinak arra vonatkozóan, hogy hogyan teljesítsék kötelességüket.

Ennek a célkitűzésnek a már meglévő napi gyakorlatban kell gyökereznie, ehhez az önismeret magas foka szükséges. Az önellenőrzés során rögzítik a következő tervezési szakaszra vonatkozó prioritásokat, és szükség esetén revidéálják a kitűzött célt. A kész terv kijelöli a képzési célokat, és elérésüket időpontokhoz köti. Tartalmazza azt is, hogy a források, az idő és az iskola teljes személyzetének képzése hogyan szerveződik meg a kijelölt célok elérésére.

A célok pontos leírása mellett azt is megjelölik, hogy hogyan és mikorra kell elérni őket. Ez aztán személyre lebontva jelenik meg a végső változatban, nem kizárva annak lehetőségét, hogy a feladatot az iskola munkatársai külső szakemberekkel – konzultánsok, tanácsadók stb. – együtt lássák el.

A tervnek tartalmaznia kell a feladatok teljesítésének, a források adekvát felhasználásának, a képzési programok hatékony kialakításának mérésre alkalmas kritériumokat is. Ezek a kritériumok képezik aztán a következő ellenőrzés alapját.

A képzési terv legfontosabb jellegzetessége, hogy nem az egyéb tényezőktől elszigetelten készül, hatással van rá az oktatási rendszer iskolán kívüli számos tényezője ugyanúgy, mint a források hozzáférhetősége, és a szülők illetve a szélesebb értelemben vett közösség egyéb tagjainak igényei is.

Ez a fajta tervezés még igencsak gyerekcipőben jár, de máris látszik, hogy komoly hatással van arra, milyen képzési célokat és módokat választanak a tanárok. Ez megmutatkozik abban is, hogy minden iskolában van legalább egy a képzésért felelős pedagógus, a nagyobb iskolákban lehet ez a pedagógusoknak egy csoportja, ezzel a gyakorló pedagógusok számára rendelkezésre áll az a lehetőség, hogy a nekik illetve az iskolájukban megfogalmazott céloknak leginkább megfelelő képzési lehetőségeket válasszák.

A tanárok, akik eddig saját tantermi gyakorlatuk és személyes karrierképzéseik alapján választották meg azt a továbbképzési formát, amiben részt vettek, egészen másként gondolkodtak, mint az iskolavezetés vagy a szakmai munkaközösségek vezetői. A továbbiakban a két- illetve háromféle szemlélet egy közös tervben ötvöződik.

Ebben a szakmai képzési modellben a pedagógusoknak lehetőségük kínálkozik a saját fejlődésük fölötti ellenőrzés kiterjesztésére, az iskola szükségletei és a rendelkezésre álló források által meghatározott kereteken belül. A képzési terv biztosítja, hogy az egyének által személyes szakmai fejlődésük részeként elsajátított ismereteket az egész iskola érdekeinek leginkább megfelelő módon lehessen hasznosítani. Csak így békíthetők ki a szervezet különböző szintjein levők egymással versengő választásai.

A tanácsadó tanárok szerepe

A helyi oktatási hatóság tanácsadóinak szerepét meghatározza az a kontextus, amelyben működnek. A tanácsadói szolgálat működése az utóbbi időben módosult, a hangsúly a szerep adaptációja felé tolódott el. A nemzeti alaptanterv megjelenése, hogy csak egy példát említsünk, nagymértékben megváltoztatta a tanácsadók kötelességeit és működését. Az eddiginél nagyobb szerepet kap a támogatási és értékelői funkció, ennek megfelelően a helyi oktatási hatóságok egy része átszervezte munkatársainak csapatát, és nem speciális szakembereket alkalmaznak, hanem olyanokat, akik az alaptanterv általános kérdéseire tudnak hozzászólni, ezekkel kapcsolatban tudnak segítséget adni a pedagógusoknak. A tanácsadó fő feladata ahhoz támogatást adni, hogy a gyakorló tanár megfelelő irányba fejlődjön, az iskola képzési tervét a lehető leghatékonyabb formában készítsse el.

A tanár mint szakértő. A Branston Közösségi Iskola példája.

A szakmai képzés és az iskolafejlesztés ugyanannak az érmennek a két oldala, egyik a másik nélkül nem létezhet. Az 1986 áprilisában született 12 oldalas Branston-javaslat, melynek fedőlapján olvasható volt a cigarettás dobozokról ismert egészségügyi figyelmeztetés: tartalma nagymértékben károsíthatja a status quo-t, a következő provokatív kérdésekkel kezdődik.

„Nem unod még, hogy szakértők mondják meg neked, hogy mi a tanulás és a tanítás? Nem te volnál a legalkalmasabb, legképzettebb személy, aki megfigyeléssel, helyzetelemzéssel, statisztikai adatok értékelésével, interjúkészítéssel, magnózással, filmezéssel vagy bármilyen egyéb módon meg tudnád állapítani, hogy mi a helyzet?

Mikor jön el már végre az az idő, amikor a pedagógusoknak megadatik a reflexió, a növekedés, a megváltozás lehetősége egy együtttérző környezetben? Úgy döntöttünk annak idején, hogy tantermekben fogjuk leélni az életünket. Vajon nem vagyunk-e képesek arra, hogy tanulmányozzuk is ezt az életet?”

A javaslat leszögezi, hogy a tanároknak maguknak kell olyan stíláriis vagy tartalmi változásokat előmozdítaniuk, amelyek a tanterv lényeges módosítását célozzák. Az iskola tevékenységét elemző, értékelő programokat a tanároknak együtt kell megvalósítaniuk, ezek a szakmai tevékenység részét kell képezzék. Arra kell ösztönözni a tanárokat, hogy a saját tevékenységük kutatói legyenek.

A tanári karban körözött javaslatához egy kérdőívet mellékeltek, amelyen az olvasók megjelölheték, milyen mértékben és mely területeken kívánnak részt venni a saját iskolájukban zajló döntő folyamatokban. A testület nyolcvan százaléka pozitívan reagált. Akik nagyobb mértékű közösségi részvételt vállaltak, heti két óra kedvezményt kaptak, ők lettek a hét kiscsoport vezetői. Ennek a hároméves munkának a tapasztalatait összegzi a szerző, az iskola igazgatója.

Az egyéni képzési igények és az iskolának mint egésznek a képzési igényei nem mindig kibékíthetőek. Az egyén és a közösség igényei közötti feszültséget teljes mértékben nem lehet feloldani, ha azonban már az új munkatársak jelentkezésekor világos, hogy az adott iskolában mik a prioritások, az eltérés mértéke csökkenthető. Hasonló a másik konfliktus is: a tanárok a szakmai fokozatokat nem az iskolai munkájuk alapján kapják, még akkor sem, ha ez a munka iskola alapú kutatás.



Branstonban ezt két-három év után sikerült bizonyos mértékben oldani: a programban résztvevő tanárok iskolai munkájukkal kapcsolatos felsőfokú tanulmányokat végeztek és diplomát szereztek.

Ennek persze anyagi vonzatai is vannak, és felmerül, hogy a képzésre fordítható összegnek minél nagyobb hányadát kellene maguknak az iskoláknak kapniuk. Mint ahogy a Rolls-Royce kutatási-fejlesztési költségvetése felett sem az Ipari Minisztérium rendelkezik. De nemcsak az összeg nagysága számít, hanem az elosztás módja is. Ebben a modellben az iskolai tanrendbe eleve beépül a tanárok önvizsgálatra, kutatásra, tantervfejlesztésre fordított ideje, így a tanulókat nem érinti hátrányosan a tanárok továbbképzése, nincs helyettesítés, kiesett munkaidő.

A legfontosabb, hogy a folyamat során a tanárok a tanterv valódi gazdáinak érezzék magukat. Ha a pedagógus úgy érzi, hogy csak egymást követő államtitkárok vagy bizottságok által szentesített előrecomagolt tantervi egységek kiközvetítője, és nem alkotó részese az oktatási folyamatnak, akkor az oktatási rendszer egyre kevésbé lesz képes vállalkozó szellemű, erkölcsileg elkötelezett, az új nemzedékek nevelésére egyedül alkalmas tanárokat képezni. A szakmai önkitaljesztésükben korlátozott pedagógusok nem tudnak kíváncsi, alkotó elméket nevelni, és nincs olyan miniszter, aki arra törekedne, hogy egy haldokló test fölött gyakoroljon egyre növekvő ellenőrzést. A szakmai odaadás és az elhivatottság érzése élteti, mozgatja a szervezetet. Minden pedagógus tudja, hogy fejlődésük szempontjából fontosabb a gyerekek számára, hogy saját maguk irányíthassák a tanulásukat, mint hogy a tanulás tárgya fontos és érdemes legyen. Ami a diákokra igaz, igaz kell legyen saját-magunkra is.

(*Les Bell & Chris Day [Eds] Managing the Professional Development of Teachers. Philadelphia, Open University Press, 1991.*)

Csongor Anna



FELSŐOKTATÁSI ENCIKLOPÉDIA

A felsőoktatásban világszerte bekövetkező változások gyorsasága magyarázza azt a tényt, hogy pár év leforgása alatt két többkötetes enciklopédikus jellegű referencia mű is napvilágot látott a szakterületen. A *Burton R. Clark* és *Guy R. Neave* szerkesztésében és egy nemzetközi szakértői gárda közre-

működésével készült négykötetes *The Encyclopedia of Higher Education* nemcsak azért nagyobb vállalkozás, mint kétkötetes elődje (*International Higher Education 1991*), hisz jelentősen megnövelte az elemzéseinek körébe felvett országok számát, hanem a felsőoktatás nemzetközi kutatásában mutatkozó irányvonalak és lehetőségek átfogóbb, egyben integráltabb értékelését is adja. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy az utóbbi mű elvezette értékét vagy hogy túlhaladott volna. A Clark és Neave szerkesztette munka szélesebbre teríti hálóját és más célokat követ.

Ahogy azt Clark és Neave az előszóban fogalmazza: „a felsőoktatás eszméje új korszakba lépett”. Ez az „új korszak” az, amelyet az enciklopédia fellelt. A felsőoktatás történetének krónikája a Bolognai Egyetem 1076-os alapításától kezdődően a növekedés és stagnálás periódusairól egyaránt beszámol. A gyarapodás első nagy időszaka a 12. század. A következő jelentős változást a 15. század hozta, amikor új életet lehel a reneszánsz az egyetemek világába. A 19. század második fele hasonlóan nagy változásokat hozott a felsőoktatásban, különösen az Egyesült Államokban. S végül a rendszer gyökeres átalakulásának lehetünk tanúi napjainkban is. A műszaki innováció és a kommunikáció rohamosan felgyorsuló új világában egy ország oktatásának prioritást kell kapnia a mindenkorai államhatalomtól, különben az a veszély fenyeget, hogy a nemzet lemarad, nemcsak a gazdaságban, le kell mondania arról is, hogy a világban befolyásoló szerepe legyen – de legalább saját sorsát irányíthassa. A felsőoktatás tehát ilyen értelemben vezető iparágá vált. Az állam és az üzleti világ egyre többet fektet az oktatásba és a kutatásba; ami nemcsak a tudás gyarapodását eredményezi, hanem a „tudományágak, szakterületek és kutatási profilok” megsokszorozódását is.

Van azonban egy másik ok is, amely a felsőoktatás iránt megmutatkozó, fokozott érdeklődést magyarázza. Különösen Közép- és Kelet-Európában, ahol az egyes nemzetek az egyetemektől várják történelmi emlékezetük visszanyerését, megerősítését, valamint az intellektuális, művészi és társadalmi értékek újraélesztését. Ezek szerepe létfontosságú ahhoz, hogy kultúrájuk alapjait megszilárdítsák, és hogy társadalmukat átalakítsák a több évtizedes politikai és szellemi elnyomás után.

Amint a nemzetek és a különféle nemzetközi szervezetek – mint például a *Világbank*, az UNESCO, az OECD – a felsőoktatásra irányították figyelmüket; és ahogy az egyes országok létrehozták oktatáskutató központjaikat és intézmé-



Branstonban ezt két-három év után sikerült bizonyos mértékben oldani: a programban résztvevő tanárok iskolai munkájukkal kapcsolatos felsőfokú tanulmányokat végeztek és diplomát szereztek.

Ennek persze anyagi vonzatai is vannak, és felmerül, hogy a képzésre fordítható összegnek minél nagyobb hányadát kellene maguknak az iskoláknak kapniuk. Mint ahogy a Rolls-Royce kutatási-fejlesztési költségvetése felett sem az Ipari Minisztérium rendelkezik. De nemcsak az összeg nagysága számít, hanem az elosztás módja is. Ebben a modellben az iskolai tanrendbe eleve beépül a tanárok önvizsgálatra, kutatásra, tantervfejlesztésre fordított ideje, így a tanulókat nem érinti hátrányosan a tanárok továbbképzése, nincs helyettesítés, kiesett munkaidő.

A legfontosabb, hogy a folyamat során a tanárok a tanterv valódi gazdáinak érezzék magukat. Ha a pedagógus úgy érzi, hogy csak egymást követő államtitkárok vagy bizottságok által szentesített előrcsomagolt tantervi egységek kiközvetítője, és nem alkotó részese az oktatási folyamatnak, akkor az oktatási rendszer egyre kevésbé lesz képes vállalkozó szellemű, erkölcsileg elkötelezett, az új nemzedékek nevelésére egyedül alkalmas tanárokat képezni. A szakmai önkitaljesztésükben korlátozott pedagógusok nem tudnak kíváncsi, alkotó elméket nevelni, és nincs olyan miniszter, aki arra törekedne, hogy egy haldokló test fölött gyakoroljon egyre növekvő ellenőrzést. A szakmai odaadás és az elhivatottság érzése élteti, mozgatja a szervezetet. Minden pedagógus tudja, hogy fejlődésük szempontjából fontosabb a gyerekek számára, hogy saját maguk irányíthassák a tanulásukat, mint hogy a tanulás tárgya fontos és érdemes legyen. Ami a diákokra igaz, igaz kell legyen saját-magunkra is.

(*Les Bell & Chris Day [Eds] Managing the Professional Development of Teachers. Philadelphia, Open University Press, 1991.*)

Csongor Anna



FELSŐOKTATÁSI ENCIKLOPÉDIA

A felsőoktatásban világszerte bekövetkező változások gyorsasága magyarázza azt a tényt, hogy pár év leforgása alatt két többkötetes enciklopédikus jellegű referencia mű is napvilágot látott a szakterületen. A *Burton R. Clark* és *Guy R. Neave* szerkesztésében és egy nemzetközi szakértői gárda közre-

működésével készült négykötetes *The Encyclopedia of Higher Education* nemcsak azért nagyobb vállalkozás, mint kétkötetes elődje (*International Higher Education 1991*), hisz jelentősen megnövelte az elemzéseinek körébe felvett országok számát, hanem a felsőoktatás nemzetközi kutatásában mutatkozó irányvonalak és lehetőségek átfogóbb, egyben integráltabb értékelését is adja. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy az utóbbi mű elvezette értékét vagy hogy túlhaladott volna. A Clark és Neave szerkesztette munka szélesebbre teríti hálóját és más célokat követ.

Ahogy azt Clark és Neave az előszóban fogalmazza: „a felsőoktatás eszméje új korszakba lépett”. Ez az „új korszak” az, amelyet az enciklopédia fellelt. A felsőoktatás történetének krónikája a Bolognai Egyetem 1076-os alapításától kezdődően a növekedés és stagnálás periódusairól egyaránt beszámol. A gyarapodás első nagy időszaka a 12. század. A következő jelentős változást a 15. század hozta, amikor új életet lehel a reneszánsz az egyetemek világába. A 19. század második fele hasonlóan nagy változásokat hozott a felsőoktatásban, különösen az Egyesült Államokban. S végül a rendszer gyökeres átalakulásának lehetünk tanúi napjainkban is. A műszaki innováció és a kommunikáció rohamosan felgyorsuló új világában egy ország oktatásának prioritást kell kapnia a mindenkorai államhatalomtól, különben az a veszély fenyeget, hogy a nemzet lemarad, nemcsak a gazdaságban, le kell mondania arról is, hogy a világban befolyásoló szerepe legyen – de legalább saját sorsát irányíthassa. A felsőoktatás tehát ilyen értelemben vezető iparágá vált. Az állam és az üzleti világ egyre többet fektet az oktatásba és a kutatásba; ami nemcsak a tudás gyarapodását eredményezi, hanem a „tudományágak, szakterületek és kutatási profilok” megsokszorozódását is.

Van azonban egy másik ok is, amely a felsőoktatás iránt megmutatkozó, fokozott érdeklődést magyarázza. Különösen Közép- és Kelet-Európában, ahol az egyes nemzetek az egyetemektől várják történelmi emlékezetük visszanyerését, megerősítését, valamint az intellektuális, művészi és társadalmi értékek újraélesztését. Ezek szerepe létfontosságú ahhoz, hogy kultúrájuk alapjait megszilárdítsák, és hogy társadalmukat átalakítsák a több évtizedes politikai és szellemi elnyomás után.

Amint a nemzetek és a különféle nemzetközi szervezetek – mint például a *Világbank*, az UNESCO, az OECD – a felsőoktatásra irányították figyelmüket; és ahogy az egyes országok létrehozták oktatáskutató központjaikat és intézmé-

nyeket, melyek nyomon követik a fejlődés menetét, elemzik az eredményeket, arra is kell megoldásnak lennie, hogy az adatok nemzeti szintetizálása mellett sor kerülhessen azok nemzetközi összevetésére is. Mindezt elősegítették az új kutatói állások, szakértőcsere-programok, szakemberek képzése a hosszú- illetve rövidtávú trendek értékelésére. Ezt erősítették az egyes szakterületek: a történelem, szociológia, közgazdaságtan tudósai, akik vizsgálati eredményeiket tágabb összefüggésrendszerbe helyezve értelmezték és láttatták. Ezek a törekvések a perspektívák és az elemzések körét tágították. A nemzetközi méretekben felhalmozódott ismeretanyag, az elméletek burjánzó sokasága átfogó és alapos rendszerezés igényét kellette fel. Pontosan e feladat az, amire Clark és Neave vállalkozott.

Az Enciklopédia újszerű gondolkodás és megközelítés gyümölcse. A több mint 300 cikk és esszé, amelyet a négy kötet tartalmaz, nagyobb tárgykörökön belül témák és fogalomkörök szerint csoportosított. Az első kötet 135 ország felsőoktatási rendszerének bemutatásával és elemzésével foglalkozik. Annak érdekében, hogy az eltérő sajátosságokat mutató rendszerek nemzetek közötti összehasonlítása lehetőleg legyen, olyan jól átgondolt kategóriák kidolgozása volt szükség, amelyek a leghívebben reprezentálják és definiálják a felsőoktatást; egyben strukturális elvként szolgálhatnak minden egyes ország felsőoktatási rendszerének bemutatásánál. Az elemzések négy kategória köré épülnek: Felsőoktatás és társadalom; A felsőoktatás intézményi felépítése; Irányítás, igazgatás és finanszírozás; Oktatók és diákok: oktatás, tanulás és kutatás.

Az első kategória azt vizsgálja, hogy a felsőoktatás milyen szerepet és helyet tölt be a társadalmi összefüggésrendszerben. Itt arra találhatunk példákat, milyen kapcsolatban van a felsőoktatás a gazdasági rendszerekkel, politikai struktúrákkal, társadalmi rétegződésekkel, osztályszerkezetekkel, az elemi és középiskolai oktatással. A második kategória a kutató egyetemek, tudományos akadémiák, műszaki szakiskolák, *liberal arts* főiskolák, tanárképző főiskolák, az úgynevezett "rövid-ciklusú" felsőoktatási intézmények, valamint a szak egyetemek; orvostudományi, jogi és műszaki egyetemek struktúráit és ágazatait mutatja be. Ugyancsak itt olvashatunk a felsőoktatásban előforduló egyetemi fokozatokról (baccalaureatusi, magisteri, doktori) is. A harmadik kategória a felsőoktatás irányítási és igazgatási rendszerét vizsgálja. Itt fény derül a kormány, az intézmény

illetve a magán-finanszírozás kölcsönviszonyának bonyolult és összetett világára, és arra, hogy ez a kölcsönös kapcsolat hogyan befolyásolja az egyes intézetek növekedését, működését és misszióját. Ez pedig elvezet a negyedik kategóriához, amely magával az intézménnyel foglalkozik. Ez az oktatói kinevezések: tanár-diák kapcsolat; a hallgatóság toborzása; a tanulás és tanulási stratégiák, illetve a tantervek reformjának problémakörével foglalkozik.

A fenti négy téma, mint kategória köré szerveződik minden egyes tanulmány a nemzeti felsőoktatási rendszereket bemutató első kötetben. A második és harmadik kötetben ezeket a témákat számos tanulmány – a szerkesztők szóhasználatában: cikk – bővíti tovább. Ízeltül érdemes néhányról említést tenni. A *Felsőoktatás és társadalom* című részben például az oktatáspolitikai koncepciók és stratégiák kidolgozásánál olyan fontos elemzések foglalják össze vonatkozó kutatások eredményeit, mint a szakképzett munkaerő-kereslet prognózis; foglalkozási struktúrák és felsőoktatás; megtérülési tanulmányok; gazdasági fejlődés és felsőoktatás. A fenti, már-már klasszikusnak számító témák mellett viszonylag új a *Reformok és felsőoktatás: implementáció* tanulmány által ismertetett úgynevezett implementációs analízis, amely azt vizsgálja, milyen erők és tényezők hatása befolyásolja illetve határozza meg egy adott reform vagy oktatáspolitikai célkitűzés megvalósításának sikerét-kudarát. Nem érdektelenek a *A felsőoktatás intézményi felépítése* című rész témái. A. M. Cohen *Community Colleges: Egyesült Államok* című cikke az Amerikában létrejöttét tekintve viszonylag új, meglehetősen népszerű "helyi közösségi főiskolák" intézményrendszeréről számol be. Ezek elsősorban olyan oktatási funkciók ellátására létesültek, melyeket az egyetemek nem tudtak vagy nem akartak felvállalni. E középszintű szakembereképzést biztosító és az egyetemi továbbtanulás szempontjából is átjárható képzésrendszer európai adaptálásának bemutatására a *Rövid képzési idejű felsőoktatás: Európa* című tanulmány vállalkozik. A *Graduális képzés: összehasonlító elemzés* azt vizsgálja, hogy az egyetemi oktatás és a kutatás összekapcsolásának a 19. századi Németországból származó eszméjét megtestesítő graduális képzés az eltérő történelmi-társadalmi hagyományok valamint a pre-graduális képzési szisztémák különbözősége függvényében milyen eltérő formákat hozott az egyes fejlett ipari országok (USA, Anglia, Franciaország, Japán) 20. századi társadalmában. A *multicampus universities* leírása ismét egy speciálisan amerikai képződmény, a



többtagú egyetemek bemutatására tesz kísérletet, amelyek az állam és az egyetemek hatékonyabb együttműködése céljából alakultak a 60-as évek Amerikájában. Az államhatalom és a felsőoktatás kapcsolatáról illetve a felsőoktatás centralizációjának avagy decentralizációjának örök dichotómiájáról az *Irányítás, igazgatás és finanszírozás* című részben találhatunk bővebb irodalmat. A tervezés és koordináció mechanizmusainak eltérő mintáiról – a brit típusú, szakmai oligarchiákra épülő, az amerikai piacorientált – és a kontinentális Európában található egyéb stratégiákról a “koordináció: anglo-amerikai rendszerek”, illetve “koordináció: kontinentális Európa” címszavak alatt olvashatunk. A megelőző fejezetekhez hasonlóan, az *Okatatók és hallgatók: oktatás, tanulás és kutatás* című részben szereplő témákra is a változás és az országokéni sokszínűség a jellemző. Az oktatói/professzori kari és a hallgatói kultúrákat elemző tanulmányok mellett érdemes említést tenni a felsőoktatásba való belépést elemző cikkről, amely 1990. évi UNESCO-adatokra támaszkodva ilusztrálja a felsőoktatásban tanulók (kivéve a kelet-európaiakat) számának állandó növekedését, és vizsgálja, hogy a különböző egyetemi felvételi szisztémákra milyen hatással van pl. a középiskolai oktatás szelektivitása, születési ráták, gazdasági viszonyok, a munkaerőpiac stb. A felsőfokú oktatásban részesülők számának növekedése; az elitképzésről a tömegoktatásra való áttérés – állítja *Burn* az *Egyetemi fokozatok: időtartam, struktúra, kredit és transzfer* című cikkében – nemcsak az intézmények profiljának bővítését teszi szükségessé, hanem többféle egyetemi fokozat és diploma megszerzésének lehetőségével is jár. Ugyanakkor az egységesülő Európa minden eddigénél sürgetőbbé teszi egy olyan ekvivalencia-rendszer kidolgozását, amely lehetővé teszi az átjárhatóságot az egyes országok felsőoktatási intézményei között. A harmadik kötet utolsó fejezetének címe: *Felsőoktatás a tudományok tükrében*. Itt – elsősorban a társadalomtudományokra, egyéb humán tudományokra támaszkodva mint történelem, irodalom retorika – annak bemutatása a cél, hogy mi mondanivalójuk van a felsőoktatás-kutatás tartalmi kérdéseiről és célkitűzéseiről. Ha a felsőoktatás fejlődésének történetét, öndefináló folyamatát különböző elméleti rendszerekbe helyezzük, más és más szemüvegen át vizsgáljuk, különbözőek lesznek a feltárható problémák, és a problémák értelmezései is. *R. A. Becher*, az e fejezethez írt bevezető szerzője megjegyzi: „Ami ezekben az egymástól különböző tanulmányokban közös, az az, hogy minden egyes

elméleti megközelítés, miközben bizonyos vonásokat megvilágít, másokat homályba fed: hogy mindegyik leszűkíti, de előnyös módon koncentrálna is a figyelmet; hogy nyíltan vagy burkoltan mindegyik megkülönböztetett bölcsességre tart igényt”.

Az Enciklopédia negyedik kötete a legproblematisabb. Itt a szerkesztők arra törekednek, hogy „a modern felsőoktatási rendszerek alaptudományágainak egyedülálló, átfogó ismertetését” adják. A felsőoktatást elemző tanulmányok többségének fókuszában az intézmények és a diákok állnak. A szerkesztők, akik a lehető legteljesebb elemzésre törekedtek, úgy vélték tehát, hogy szükség van olyan fejezetre is, amely a szaktudományok „szerepét és központi jellegét” vizsgálja. Meggyőződésük, hogy a tisztánlátáshoz elengedhetetlen annak ismerete, hogy az egyes szaktudományok hogyan jöttek létre, alakították túl saját struktúrájukat, orientációjukat; és hogyan fejlődött elméleti okfejtésük sajátos rendszere. A kötet öt szakterület ismertetését tartalmazza: humán tudományok, társadalomtudományok, biológiai tudományok, orvostudomány és a fizikával kapcsolatosakét.

Feltételezve azt a nagyszabású tervező munkát, figyelmet és erőfeszítést, ami egy ekkora vállalkozás, mint az Enciklopédia létrejöttét lehetővé tette; fejet hajtva a közreműködők intellektualitása, tehetsége előtt – nehéz kritikusknak lenni. Az oktatás hatalmas területének felölésén túl megkezesi az összefüggéseket olyan témák között, mint expanzió és esélyegyenlőség a felsőoktatásban; a tudomány és technológia hatása; tervezési trendek; regionális és nemzetközi együttműködés kiépítése.

Ha mégis felmerülhet kritika, az a tervezéssel kapcsolatos: azzal, hogy a témákat milyen kritériumok alapján választották. Az egyetem európai “találmány”, mára világszerte elterjedt intézmény. Mégis úgy tűnik föl, hogy az Enciklopédia szerkesztési elvei erősen anglo-amerikai és nyugat-európai irányú részrehajlást mutatnak. (A nemzetközi szakértőkből álló szerkesztő-bizottság tagjai jórészt európai és amerikai szakemberek voltak.) Ha ázsiai, afrikai vagy más országok is képviselve lettek volna, bizonyára más szempontok is fölmerülnek. Mindez azonban súlytalan észrevétel a mesteri munkához képest.

A négykötetes mű jelentős mértékben hozzájárul a felsőoktatás-kutatás, e még fiatal, identitását kereső szakterület továbbfejlesztéséhez.

Különösképpen fontos segítséget nyújt azoknak a kérdéseknek a megválaszolásánál, melyekkel a

magyar és más közép-európai kormányok küzdenek oktatási rendszerük megújításakor. Üdvözítő más szisztémák tanulmányozása, erős és gyenge pontjaik felismerése, mielőtt azokat hazai talajba ültetik. Az amerikai posztgraduális felsőoktatási rendszer jórészt német mintára jött létre a 19. században, szelektálás, módosítás után. Azt vették át, ami kulturális hagyományaikba illett, és megfelelt a korabeli társadalmi és gazdasági szükségleteknek. Hibákat természetesen követtek el, de felsőoktatásuk fejlesztésének során a tanszabadság [elective system] és a tantervfejlesztés segítségével sikerült megfelelő flexibilitást beépíteni oktatási rendszerükbe.

A The Encyclopedia of Higher Education útjelzőként szolgálhat, praktikus térkép a változás útján; és mielőbbi végighaladásra ösztönöz ezen az úton. „A nemzetek közötti politikai kitekintés sebessége felgyorsult, melyet a nemzetközi gazdasági verseny is ösztönöz; valamint az attól való félelem, hogy ha valaki nem azt az utat választja, amelyen a győztesek haladtak, az a veszély fenyegeti, hogy a vesztesek táborában találja magát. A mozgatóerőtől függetlenül a rendszerek szemléletmást kölcsönhatásba kerültek egymással.”

(Burton R. Clark & Guy R. Neave [Eds.] *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford, Pergamon Press, 1992.)

Becsei Éva



MIT ÉR A REFORM, HA AMERIKAI?

A *Holmes-csoport* magja egy évtizeddel ezelőtt alakult az Egyesült Államok meghatározó jelentőségű tanárképző intézményeinek egyes vezetőiből. A szakmai mozgalom má terebélyesedett és aktivizálódott társaság első jelentése messzehangzó vitákat váltott ki, melynek nagyon sok tanulságos észrevételt tartalmazó dokumentuma a hat évvel ezelőtt kiadott *Reforming Teacher Education* című könyv. A jegyzőkönyvszerű kiadvány itthonra tekintő jelentőségéből mit sem von le a pár évvel korábbi megjelenés, hiszen nagyon is időszerű szempontokat ad a hazai tanárképzés alakulásának figyelemmel kíséréséhez. Segítséget jelenthet ma, amikor minden olyan zavarba ejtően egyszerre, s nehezen tagolható módon történik. Az iskolai szerkezet módosulása vagy az oktatáspolitikai aktualitások praktikusabb kérdéseket tehetnek fel ugyan, de aligha messzebbre hordókat annál, hogy az új közoktatási kereteket milyen ismereti és

pedagógiai tartalommal tölti ki, s mennyire megújítható tanári közvetítés által. A Holmes-csoport jelentésének kontextusa jellegzetesen amerikai, de szempontjai itthon is megfontolandók.

A Csoport a korábbi reformerektől abban látja alapvetően különbözőnek magát, hogy a következő, meghatározó jelentőségűnek ítélt tétel megfogalmazásából indul ki, s tér majd más-más vonatkozásban vissza ahhoz. A tanárképzés milyensége, helyzete és problémái végső soron magának a szakmának a milyenségéből erednek. A tanári pálya defektusai természetesen visszahatnak és kezdenek önálló életet élni a pályára való felkészítés folyamán. A szakmai képzés fejlesztésére tett kísérletek feldozgatássá silányulnak, ha e foglalkozás egésze nem képes új ruhát ölteni.

A pusztán felülről kommandírozott változtatások sikerében a Holmes-csoport nem hisz, és programja megállapításai jó részének címettje maga a rátermett tanár, s a vele szakmai szimbiózisban élő oktatásirányító. Akinek pedig nemcsak magukat kellene saját üstöküknél megragadva szárazra menekíteni, de az általában vett iskolai munka hatékonyságát és legvégső soron a szakmai presztízsét is. A korábbi tantervirányítási módokkal szemben, s a színvonalemelési előírásokkal dolgozó időszakokkal szemben tehát újra a tanár, és szakmai-emberi képességei foglalták el a figyelem centrumát, s ebből következően a tanárképzés milyensége. Hiszen minél jobban képzett a tanár, annál jobb a képzés, amit nyújt. E tétel jegyében pedig öt – akcióprogramnak kissé túl általános – javaslatot fogalmaz meg. Ezek közül a következők lehetnek aktuálisak a hazai viszonyok között.

- A tanárképzést intellektuálisan teljesebbé, tudományosan megalapozottabbá kell tenni a szak- és pedagógiai tárgyak oktatásának javításával és általános érvényű felsőfokra emelésével.
- A tanári felkészültséget, tudást és iskolai teljesítményt differenciáltan kell értékelni nyilvánvaló előmeneteli lehetőségek biztosításával. A szakma belső, minőségi tagolása s az ennek megfelelő anyagi elismerés létfontosságú lehet a pálya professzionalizálásában.
- A szaktárgyak oktatásának, a gyakorlati képzésnek és a szakmát érintő kutatásnak hatékonyabb intézményi együttműködést kell kialakítani, s az erre a célra szolgáló demonstrációs létesítményeket létrehozni. Ez utóbbiakra a klinikai gyógyító és oktató munkát tekintik mintának, ahol az elméleti felkészülés hosszas gyakorlati tevékenységben válik készséggé, s amelyben a kísérletezésnek is van létjogosultsága. Az ottani gyakorlóiskolák-

magyar és más közép-európai kormányok küzdenek oktatási rendszerük megújításakor. Üdvözítő más szisztémák tanulmányozása, erős és gyenge pontjaik felismerése, mielőtt azokat hazai talajba ültetik. Az amerikai posztgraduális felsőoktatási rendszer jórészt német mintára jött létre a 19. században, szelektálás, módosítás után. Azt vették át, ami kulturális hagyományaikba illett, és megfelelt a korabeli társadalmi és gazdasági szükségleteknek. Hibákat természetesen követtek el, de felsőoktatásuk fejlesztésének során a tanszabadság [elective system] és a tantervfejlesztés segítségével sikerült megfelelő flexibilitást beépíteni oktatási rendszerükbe.

A The Encyclopedia of Higher Education útjelzőként szolgálhat, praktikus térkép a változás útján; és mielőbbi végighaladásra ösztönöz ezen az úton. „A nemzetek közötti politikai kitekintés sebessége felgyorsult, melyet a nemzetközi gazdasági verseny is ösztönöz; valamint az attól való félelem, hogy ha valaki nem azt az utat választja, amelyen a győztesek haladtak, az a veszély fenyegeti, hogy a vesztesek táborában találja magát. A mozgatóerőtől függetlenül a rendszerek szemléletmást kölcsönhatásba kerültek egymással.”

(Burton R. Clark & Guy R. Neave [Eds.] *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford, Pergamon Press, 1992.)

Becsei Éva



MIT ÉR A REFORM, HA AMERIKAI?

A *Holmes-csoport* magja egy évtizeddel ezelőtt alakult az Egyesült Államok meghatározó jelentőségű tanárképző intézményeinek egyes vezetőiből. A szakmai mozgalom má terebélyesedett és aktivizálódott társaság első jelentése messzehangzó vitákat váltott ki, melynek nagyon sok tanulságos észrevételt tartalmazó dokumentuma a hat évvel ezelőtt kiadott *Reforming Teacher Education* című könyv. A jegyzőkönyvszerű kiadvány itthonra tekintő jelentőségéből mit sem von le a pár évvel korábbi megjelenés, hiszen nagyon is időszerű szempontokat ad a hazai tanárképzés alakulásának figyelemmel kíséréséhez. Segítséget jelenthet ma, amikor minden olyan zavarba ejtően egyszerre, s nehezen tagolható módon történik. Az iskolai szerkezet módosulása vagy az oktatáspolitikai aktualitások praktikusabb kérdéseket tehetnek fel ugyan, de aligha messzebbre hordókat annál, hogy az új közoktatási kereteket milyen ismereti és

pedagógiai tartalommal tölti ki, s mennyire megújítható tanári közvetítés által. A Holmes-csoport jelentésének kontextusa jellegzetesen amerikai, de szempontjai itthon is megfontolandók.

A Csoport a korábbi reformerektől abban látja alapvetően különbözőnek magát, hogy a következő, meghatározó jelentőségűnek ítélt tétel megfogalmazásából indul ki, s tér majd más-más vonatkozásban vissza ahhoz. A tanárképzés milyensége, helyzete és problémái végső soron magának a szakmának a milyenségéből erednek. A tanári pálya defektusai természetesen visszahatnak és kezdenek önálló életet élni a pályára való felkészítés folyamán. A szakmai képzés fejlesztésére tett kísérletek feldozgatássá silányulnak, ha e foglalkozás egésze nem képes új ruhát ölteni.

A pusztán felülről kommandírozott változtatások sikerében a Holmes-csoport nem hisz, és programja megállapításai jó részének címettje maga a rátermett tanár, s a vele szakmai szimbiózisban élő oktatásirányító. Akinek pedig nemcsak magukat kellene saját üstöküknél megragadva szárazra menekíteni, de az általában vett iskolai munka hatékonyságát és legvégső soron a szakmai presztízsét is. A korábbi tantervirányítási módokkal szemben, s a színvonalemelési előírásokkal dolgozó időszakokkal szemben tehát újra a tanár, és szakmai-emberi képességei foglalták el a figyelem centrumát, s ebből következően a tanárképzés milyensége. Hiszen minél jobban képzett a tanár, annál jobb a képzés, amit nyújt. E tétel jegyében pedig öt – akcióprogramnak kissé túl általános – javaslatot fogalmaz meg. Ezek közül a következők lehetnek aktuálisak a hazai viszonyok között.

- A tanárképzést intellektuálisan teljesebbé, tudományosan megalapozottabbá kell tenni a szak- és pedagógiai tárgyak oktatásának javításával és általános érvényű felsőfokra emelésével.
- A tanári felkészültséget, tudást és iskolai teljesítményt differenciáltan kell értékelni nyilvánvaló előmeneteli lehetőségek biztosításával. A szakma belső, minőségi tagolása s az ennek megfelelő anyagi elismerés létfontosságú lehet a pálya professzionalizálásában.
- A szaktárgyak oktatásának, a gyakorlati képzésnek és a szakmát érintő kutatásnak hatékonyabb intézményi együttműködést kell kialakítani, s az erre a célra szolgáló demonstrációs létesítményeket létrehozni. Ez utóbbiakra a klinikai gyógyító és oktató munkát tekintik mintának, ahol az elméleti felkészülés hosszas gyakorlati tevékenységben válik készséggé, s amelyben a kísérletezésnek is van létjogosultsága. Az ottani gyakorlóiskolák-



ról [professional development schools] van tehát szó, amelyek jelenlegi munkájában – a hazai állapotokra is rimelő módon – a sokszor tettenérhető elméleti megalapozatlanságot, a főiskolai, egyetemi munkával való összehangolatlanságot, a képzési idő rövidségét, a tapasztalatszerzés lehetőségeinek szűkkörűségét stb. kifogásolják. Ezen integratív intézmények szerepének növelése – nálunk is – kívánatos lenne. (Az előbbiekkal összefüggésben a Holmes-jelentés számos értékelésében felbukkan, mint nálunk is annyiszor, a gyakorlóév bevezetésének fontolgatása.) A megújított gyakorlóiskolák az átstrukturált tanári hatáskörök kooperációjára is példát mutathatnának.

A Holmes-csoport korábban említett két javaslata a szakma jelen, áldatlan helyzetének széles értelemben vett mérlegeléséből adódik. A pálya ma nem vonzó. Presztízsének a hetvenes évek elején-közepén kezdődött elillanásával, és más, a nők valamint a kisebbségek számára is kitérő karrier-lehetőségek elszívó hatásának köszönhetően a meritési bázis leszűkült. A mintegy két milliós tanerő jelentős része előregedett, a nyugdíj felé tart, éppen, amikor kisebb demográfiai hullám érte el a közoktatást.

Az amerikai diákok nemzetközi teljesítménye a lehetőségekhez és az ország hatalmi súlyához képest gyengék, s a gazdasági teljesítőképesség romlásának gyökereit az oktatásban kereső technokraták és oktatáspolitikusok mély válság jelzőharangját kongatják. A problémák ördögi körökben jelentkeznek, és a politikusok ezek orvoslásához az adófizetői türelmet legkevésbé igénybe vevő megoldásokat keresnének. E türelem azonban – amint egy hozzászóló megállapítja – nem kifejezetten amerikai erény.

A Holmes-csoport mégis átfogó rendezési tervvel jelentkezett, az áttéréshez kellő mértékűnek ítélve a felhalmozódott feszültségeket, és az azt kísérő politikai és közérdeklődést. A szakma megújulását az említett belső versenyhelyzet és egy kifinomultabb autoritás-viszonyrendszer megteremtésétől várja elsősorban. A tanárképző intézmények korlátozott iskolai szerepű és lehetőségű oktatókat [instructors], hivatásos tanárokat [professional teachers] és szakmai specialistákat [career professionals] képeznének, megfelelő fedezetű diplomával ellátva őket. Ezek szoros iskolai szintű együttműködéséből származna az az áhított oktatási hatékonyság, amely a nyolcvanas évek második feléről fellendülő *schoolmanagement*-irodalom kulcskifejezése is. A szakma normáinak újraalapozására van szükség. Ezen belül olyan tanártípusra,

amely az iskolázás egyre szélesebb területére képes kiterjeszteni az interaktív, indirekt módon vezérlő, autonómia- és képességkiterjesztő oktatási technikákat. Az említett motívumok a szakma önszerveződésében is létfontosságúak, s ezektől is remélik a pálya további professzionalizálódását.

Ismerősek tehát a szlogenek. A könyv azonban nem egy szép elméleti konstrukció egy fejből származó egységet ígéri, hanem kapcsolódó érvek és ötletek nagy kaleidoszkópját. Jelentőségét növelheti számunkra, hogy zömében intézmények vezetőinek és a tanárképzésben résztvevő oktatóknak az eszmecseréje bontakozik ki, azoké tehát, akik itthon is egyre jobban meghatározzák – a növekvő felsőoktatási autonómiában – a hazai tanárképzés jövőjét.

(*Reforming Teacher Education. The Impact of the Holmes Group Report. New York, Columbia University, Teachers College, 1987.*)

Teski Tibor



PEDAGÓGUSOK ÉLETMÓDJÁRÓL

A pedagógus időmérleg- és életmódvizsgálat 1986 tavaszán kezdődött az *Oktatáskutató Intézetben*, a *Központi Statisztikai Hivatal* közreműködésével. A kutatás az időmérleget tekintve a tanévre korlátozódott, az általános- és középiskolai tanítók, tanárok köréből vett országos, reprezentatív mintát. (Ezt megelőzően, 1970-ben az *MTA Szociológiai Kutató Intézete* és a *Fővárosi Pedagógiai Intézet* kutatta az általános- és középiskolai pedagógusok életmódját.) Az újabb kutatás során a korábbi vizsgálat főbb mutatóit: a minta meghatározását, kérdőíveket, sajátos pedagógus-munkatevékenységek kidolgozását figyelembe kellett venni az összehasonlítás érdekében. A Központi Statisztikai Hivatal 1986/87. évi országos, reprezentatív időmérleg- és életmódvizsgálatához kapcsolódó felvételt – a pedagógusokra vonatkozó speciális kérdőív felhasználásával – a KSH ELAR kérdezőbiztosai végezték. Az adatok feldolgozása a Központi Statisztikai Hivatalban történt.

Az 1985–86-os tanévben 88.066 általános iskolai; 17.957 középiskolai pedagógus dolgozott az iskolákban. Bizonyos technikai és anyagi okok miatt 650 általános- és 650 középiskolai pedagógus került az országos mintába, tehát a mintavétel nem arányos. A nem, életkor, az iskola típusa; valamint az iskola-székhelyének településtípusa



ról [professional development schools] van tehát szó, amelyek jelenlegi munkájában – a hazai állapotokra is rimelő módon – a sokszor tettenérhető elméleti megalapozatlanságot, a főiskolai, egyetemi munkával való összehangolatlanságot, a képzési idő rövidségét, a tapasztalatszerzés lehetőségeinek szűkörségét stb. kifogásolják. Ezen integratív intézmények szerepének növelése – nálunk is – kívánatos lenne. (Az előbbiekkal összefüggésben a Holmes-jelentés számos értékelésében felbukkan, mint nálunk is annyiszor, a gyakorlóév bevezetésének fontolgatása.) A megújított gyakorlóiskolák az átstrukturált tanári hatáskörök kooperációjára is példát mutathatnának.

A Holmes-csoport korábban említett két javaslata a szakma jelen, áldatlan helyzetének széles értelemben vett mérlegeléséből adódik. A pálya ma nem vonzó. Presztízsének a hetvenes évek elején-közepén kezdődött elillanásával, és más, a nők valamint a kisebbségek számára is kitérő karrier-lehetőségek elszívó hatásának köszönhetően a meritési bázis leszűkült. A mintegy két milliós tanerő jelentős része előregedett, a nyugdíj felé tart, éppen, amikor kisebb demográfiai hullám érte el a közoktatást.

Az amerikai diákok nemzetközi teljesítménye a lehetőségekhez és az ország hatalmi súlyához képest gyengék, s a gazdasági teljesítőképesség romlásának gyökereit az oktatásban kereső technokraták és oktatáspolitikusok mély válság jelzőharangját kongatják. A problémák ördögi körökben jelentkeznek, és a politikusok ezek orvoslásához az adófizetői türelmet legkevésbé igénybe vevő megoldásokat keresnének. E türelem azonban – amint egy hozzászóló megállapítja – nem kifejezetten amerikai erény.

A Holmes-csoport mégis átfogó rendezési tervvel jelentkezett, az áttéréshez kellő mértékűnek ítélve a felhalmozódott feszültségeket, és az azt kísérő politikai és közérdeklődést. A szakma megújulását az említett belső versenyhelyzet és egy kifinomultabb autoritás-viszonyrendszer megteremtésétől várja elsősorban. A tanárképző intézmények korlátozott iskolai szerepű és lehetőségű oktatókat [instructors], hivatásos tanárokat [professional teachers] és szakmai specialistákat [career professionals] képeznének, megfelelő fedezetű diplomával ellátva őket. Ezek szoros iskolai szintű együttműködéséből származna az az áhított oktatási hatékonyság, amely a nyolcvanas évek második felétől fellendülő *schoolmanagement*-irodalom kulcskifejezése is. A szakma normáinak újraalapozására van szükség. Ezen belül olyan tanártípusra,

amely az iskolázás egyre szélesebb területére képes kiterjeszteni az interaktív, indirekt módon vezérlő, autonómia- és képességkiterjesztő oktatási technikákat. Az említett motívumok a szakma önszerveződésében is létfontosságúak, s ezektől is remélik a pálya további professzionalizálódását.

Ismerősek tehát a szlogenek. A könyv azonban nem egy szép elméleti konstrukció egy fejből származó egységet ígéri, hanem kapcsolódó érvek és ötletek nagy kaleidoszkópját. Jelentőségét növelheti számunkra, hogy zömében intézmények vezetőinek és a tanárképzésben résztvevő oktatóknak az eszmecseréje bontakozik ki, azoké tehát, akik itthon is egyre jobban meghatározzák – a növekvő felsőoktatási autonómiában – a hazai tanárképzés jövőjét.

(*Reforming Teacher Education. The Impact of the Holmes Group Report. New York, Columbia University, Teachers College, 1987.*)

Teski Tibor



PEDAGÓGUSOK ÉLETMÓDJÁRÓL

A pedagógus időmérleg- és életmódvizsgálat 1986 tavaszán kezdődött az *Oktatáskutató Intézetben*, a *Központi Statisztikai Hivatal* közreműködésével. A kutatás az időmérleget tekintve a tanévre korlátozódott, az általános- és középiskolai tanítók, tanárok köréből vett országos, reprezentatív mintát. (Ezt megelőzően, 1970-ben az *MTA Szociológiai Kutató Intézete* és a *Fővárosi Pedagógiai Intézet* kutatta az általános- és középiskolai pedagógusok életmódját.) Az újabb kutatás során a korábbi vizsgálat főbb mutatóit: a minta meghatározását, kérdőíveket, sajátos pedagógus-munkatevékenységek kidolgozását figyelembe kellett venni az összehasonlítás érdekében. A Központi Statisztikai Hivatal 1986/87. évi országos, reprezentatív időmérleg- és életmódvizsgálatához kapcsolódó felvételt – a pedagógusokra vonatkozó speciális kérdőív felhasználásával – a KSH ELAR kérdezőbiztosai végezték. Az adatok feldolgozása a Központi Statisztikai Hivatalban történt.

Az 1985–86-os tanévben 88.066 általános iskolai; 17.957 középiskolai pedagógus dolgozott az iskolákban. Bizonyos technikai és anyagi okok miatt 650 általános- és 650 középiskolai pedagógus került az országos mintába, tehát a mintavétel nem arányos. A nem, életkor, az iskola típusa; valamint az iskola-székhelyének településtípusa

szerint a mintába véletlenszerű kiválasztással kerültek a pedagógusok.

Az időmérleg-naplót – a KSH alapfelvételéből átvett – négy melléklet és speciális pedagógusmelléklet egészítette ki. Ezek lehetőséget adnak az időmérlegek réteges elemzésére, az élet- és munkakörülmények, kulturális, egyéb szokások és a tevékenység szerkezet kölcsönhatásának vizsgálatára. A pedagógusmelléklet foglalkozik a pályamotivációval, az életúttal, végzettséggel, továbbképzési lehetőségekkel és igényekkel. A további kérdéscsoportok az iskolai oktató-nevelő tevékenységre; a pedagógus tulajdonságaira és képességeire; szabadidejének, művelődésének körére; egészségi állapotára; az időmérleg által nem vizsgált utóbbi nyárra; valamint lakáshelyzetére, annak komfortszintjére terjedtek ki.

A vizsgálat nagy súlyt helyezett arra, hogy minél részletesebben feltárja a pedagógiai jellegű tevékenységeket. 67 féle cselekvésformát különített el. Megkülönböztetett figyelemmel volt a tanítási órára és az órán kívüli tevékenységre, tanórán kívüli nevelőmunkára, járulékos iskolai munkára, oktatáshoz szorosan kapcsolódó tevékenységekre, iskolában nem munkával töltött időre, továbbképzésre és a tudományos munkára, és az iskolai mozgalmi és társadalmi elfoglaltságokra.

Több év telt el az ezen társadalmilag és szakmailag is igen fontos vizsgálatról beszámoló két kötet megjelenése között. 1989-ben adta ki a Központi Statisztikai Hivatal és az Oktatáskutató Intézet *Az általános és középiskolai pedagógusok időfelhasználása, életmódja 1986/97* című kötetet, melyhez Falussy Béla és Zoltánka Viktor *Módszerek és időmérleg* című tanulmánya, valamint a felvétel adatgyűjteménye kapcsolódott. Most van kezünkben a 2. kötet, a kutatás eredményeinek értékelése. Mindez adalék a döntéshozók számára, hogy a pedagógusok életmódját befolyásoló mindennapok, azon belül munkatevékenységük mibenlétének, időigényének ismeretében értékelhessék korábbi döntéseiket és az újabbakat körültekintően készíthessék elő. A kutatás választ adhat a következő kérdésekre: mi várható el realisan a pedagógustársadalomtól; képesek-e megfelelni a rájuk háruló fokozódó, szüntelenül változó, olykor átgondolatlan tanügyi és társadalmi követelményeknek; mi lehetne az első lépés a helyzet szükségessé és kedvező átalakításához?

A jól szerkesztett első és második kötet táblaanyaga és a mellékletek másodlagos elemzése megmutatja, hogy a 70-es 80-as években bekövetkezett negatív hatású életmód-, életvitel-változások hogyan hatottak a pedagógusokra. Az 1986–87-es

országos reprezentatív időmérleg-felvétel kimutatta, hogy a több évtizeddel korábban elkezdődött folyamatok eredményeként a 80-as évek második felére növekedtek a családok kiadásai és munkaterhei. Az egyre csökkenő létszámú aktív korosztálynak több iskolás korú gyermekről, időskorú, alacsony nyugdíjas hozzátartozókról kellett gondoskodnia. Megnehezedett az első lakáshoz jutás lehetősége, különösen az elváltaké, kivált a férfiak otthoneremtése. Romlottak a gyermekek családi nevelésének körülményei. A nők általános teljes munkaidős foglalkoztatottsága a családban követhető minták kihalásához vezetett.

1970 és 1986/87 között jelentősen megnövekedett a női pedagógusok aránya, emelkedett a képzettségi szint is. A pedagógusok száma sokkal nagyobb arányban nőtt – a napközis nevelőké háromszorosára –, mint a tanulóké. Némileg csökkent a fizikai származásúak aránya. A pályára kerülésnek elsősorban pedagógiai motívumai vannak. A pályaelhagyás szándékait elemezve a kedvezőtlen szubjektív feltételek megelőzték az anyagi okokat. A nők és a fővárosi pedagógusok között csökkent a házások aránya. A vidéki pedagógusnők házastársai többen voltak fizikai dolgozók, mint korábban.

A pedagógusok lakásviszonyai és tartós fogyasztási javakkal ellátottsága kedvezőbbek, a társadalom más rétegeinél; bár jelentősebb bértrendezésre nem került sor. (Hiszen legtöbbször nem a feleségek pedagógusi jövedelme képezi a háztartás létalajját. Alighanem a vidéken élő – és főleg a fizikai foglalkozású – szülők anyagi támogatása is jelentős.)

Időfelhasználásukat vizsgálva elmondható, hogy a pedagógus férfiak – hasonlóan más szellemi dolgozókhoz – napi egy órával több időt fordítanak keresőtevékenységre, mint a nők. (Az évi munkanapok számának csökkenése miatt – szabadszombatok bevezetése – a pénzkeresés időtartama csökkent.) Emelkedett a háztartási munkára fordított idő. A nők továbbra is kétszer annyi időt töltenek ezzel, mint a férfiak. 50 perccel emelkedett a pedagógusok alvással töltött ideje, a hétvégi napokon pótolják a hétköznapi hiányát.

Az 1970-es felvétel óta több mint egy órával nőtt a pedagógusok szabadideje. A pedagógus férfiak munkával töltött ideje csupán kétharmadát teszi ki kolléganőikének. (Kevésbé veszik ki részüket az otthoni munkából.)

„Az átlagos napi időbeosztás alapján tehát megállapíthatjuk, hogy a tanév időtartama alatt a pedagógusok nincsenek kedvezőbb helyzetben más szellemi rétegeknél, és időben szétszórtabb



munkaidejük bizonyos fajta hátrányokat is jelent számukra”. A szellemi foglalkozásuk ugyan dolgoznak hétköznap, mint a pedagógusok, ám ez az eltérés a hétvégi napokon kiegyenlítődik, amikor viszont ők felkészüléssel, egyéb iskolai teendőikkel is foglalatoskodnak.

A sajtós pedagógus-munkaidő szerkezet részleteiből elemzése azt mutatja, hogy a különféle szakmai elfoglaltságok nem egyenesen csökkentek. A tanítás időtartama általában továbbra is munkaidejük felét teszi ki. A felkészülésre fordított idő a felére csökkent. Több a tanórán kívüli nevelőmunka és nem kevesebb a füzettelőrzés, dolgozatjavítás, az adminisztráció sem. Válaszaik szerint 1970 óta csökkent a pedagógusok terhelése, de nem arányosan a munkaidő csökkenésével.

A pedagógusképzés témája nagyon érdekelte a megkérdezetteket. „1970-hez képest ugrásszerűen emelkedett a negatív vélemények aránya, aminek fő oka a képzés, elsősorban a főiskolai képzés színvonalának csökkenése”. Az általános iskolai pedagógusok negatív véleményének fele, a középiskolai tanárok kritikai észrevételeinek egyharmada a gyakorlati képzésre vonatkozott. Munkakörülményeik között a tárgyi feltételeket ítélték a legkedvezőtlenebbnek, valamint a nem szorosan pedagógiai munkához tartozó feladatok elosztását.

A szabadidő tartamát tekintve eltűntek az iskolatípus és a lakóhely szerinti különbségek. A szabadidő mértékét csak a nemek közötti különbsé-

gek befolyásolják – a férfiak javára. Megnövekedett a családi és társas elfoglaltságok időtartama 1970 és 1986/87 között.

Szabadidejük több mint egyharmadát a televízió előtt töltik, kivált a férfiak. Emelkedett az olvasásra fordított idő is. Kedvelt szerzőik listájáról hiányoznak a külföldi, modern szerzők, és a magyarok között sok az „illik ismerni”-név. A pedagógusok a 80-as évek közepén ritkábban mentek moziba és színházba. Kedvelt elfoglaltságaik és a tényleges szabadidős tevékenységek között – legalábbis a tanév folyamán – nincs összhang.

A szerző megállapítja, hogy a pedagógus társadalom erősen differenciált. Az egyes csoportok jelentős eltérést mutatnak időfelhasználásuk, tevékenység szerkezetük és sok egyéb tényező alapján, a társadalom más rétegeihez, foglalkozási csoportjaihoz viszonyítva viszont egyfajta homogenitást mutatnak. A szerző nem mutatja be az 1986/87-es időmérleg-felvétel alapján a napi időmérleget, amely az átlagos magyar munkavállalóra vonatkozik.

„Megdől az az elgondolás – legalábbis a tanév időszakára vonatkozóan –, hogy a pedagógusok kevesebbet dolgoznak másoknál”.

(Zoltánka Viktor: A pedagógusok életmódja 1970-ben és 1986–87-ben. Összehasonlító elemzés. [Az általános- és középiskolai pedagógusok időfelhasználása, életmódja, 1986–87. II. kötet.] Budapest, Központi Statisztikai Hivatal, 1992. 242 p., mellékletek.)

Szentirmai László



SUMMARIUM

TEACHING PROFESSION, TEACHER TRAINING

“1992 – just a few steps away from unified Europe”; “Europe without borders”; “Counting down – 1992” – high-sounding banner headlines from background materials of the European Community (EC), reports and documents of the European Council. And no matter how burdened a process the European integration is with obstacles and conflicts, the EC undoubtedly presents an essential basis for the orientation and a frame of reference well-worth aligning with, naturally not in the spirit of servile imitation but in that of a critical, well-considered adoption.

In the light of several institutional development and training programs (COMETT, ERASMUS, LINGUA, TEMPUS) and mutually recognised diplomas it has been in evidence lately that the “European dimension” is now more than a well-sounding rhetorical phrase. Though it had already been raised in the councils of the Community that diplomas certifying the pedagogical qualifications are still not equivalent to each other. The sign of the increasing interest toward the teaching profession and teacher training is that projects related to training are being born (ie. Institutional Management in Higher Education) in the framework of representative organizations entering into economic development cooperations (OECD). Approaching our present days the problems of the teaching profession and teacher training get more and more emphasis in the documents expressing economic integration.

The leading part of the manifestations is that the social prestige of this professional stratum and the level of its qualifications must be developed. In this profession which is labeled as “unprofessional” by the public, the requirements of quality must be strengthened. Pragmatically, the quality of the labour force leaving the training is not proportional to the expenses of its social production. It is also the expression of a mixture of interest and discontent that from the beginning of the eighties schools have come under increasing social pressure, in which the institutions set up and maintained mainly from public funds must be transparent and the intercourses and processes within them must get social publicity. In the conference of the Ministry of Education in Helsinki the main points of the tasks and measures to improve the situation are expressed as follows:

- The image of teachers in the society must be improved in order to increase the attractiveness of this profession; women employees must get increased attention in the profession.
- The in-service training must be considered as an integrated whole – a form of permanent training.

- The evaluation of professional achievements must go mainly with the competence and responsibility of the teachers themselves.
- The system of standpoints for evaluating the work of the teachers must be enriched. Beyond the achievements of the pupils/students in different subjects as indicators of the quality of the work of teachers the potential of this work serving the development of the personality as a whole must be taken into consideration.
- The mechanism of recruitment, selection, and employment of teachers, headmasters, school-inspectors, and educational administrators working in the teacher training must be supervised.
- The risk and the proportion of unemployment must be decreased in the profession with appropriate measures (increase of the possibilities of promotion and mobility; retraining; various forms of division of labour; extension of part-time and short-term employments).

A new professional identity has been formed around these ambitions and intentions. The training system must release professionals who are capable of participating in local and institutional level decision making where there is a definite claim that the educator has to cooperate with the institutions and actors of the social environment of the institution, and that it all has to be done with increasing decentralization of the educational policy.

If we want to characterize the most significant EC tendency concerning the teaching profession (and teacher training) with only a few words, then it is the demand of the improvement of the quality. Almost all the key elements of the training and the practice of this profession from admission requirements, institutional set up of the training, and conditions of the qualification and confirmation to the legal status of the pedagogue are seemingly affected by putting it into operation.

The study of *Axel ZIMMERMANN* (Lehrerberuf in Europa) introduces us to the experiences of this domain describing the tendencies of the sociological scale characterising the social field of the force surrounding the teaching profession, the attempts of professional policy, and the position of the pedagogues lately in the labour market.

The opening study of *Peter DARVAS* (Teachers and Politics) highlights the effects of the educational reforms introduced after the change of regime on the teaching profession in an Eastern-European context. It focuses on the general tendencies of the region as a framework for further debates and analyses.

After the political change of regime the demand for the teacher training reform was obviously raised. Having a system of traditional shackles it became obvious that the training system can develop itself into a new training system required by the new situation only in a long-lasting process. It was easier to eliminate the contents materializing the direct ideological indoctrination of the previous regime. In this respect the study of *Zsolt SZÖVÉNYI* (Training Models) forms an opinion about the situation in Hungary that in the answers given to the social challenges of the teacher training, and in the attempts to change the training system, the variants of model value, which today by no means make a coherent system but suggest implicitly the promising future prospects of a new training system, are recognizable.

A significant feature characterizing the present situation of training is the large number of local attempts in the institutions and the innovative initiatives which at the time being tend to take the system toward divergence instead of integration. The purification of these divergent tendencies, their organization into a coherent system, is to be expected in later times. Analyzing the data of a nation-wide empirical survey comprising all the levels of the teacher training (*Endre BALLÉR*: Educational Science and Teacher Training), it is evident that the tendential innovative potential of the training institutions is rather high. The

dynamic increase of the disposition for competitions also denotes the ambitions of the teaching staff to adjust to the changing system – in this case to the multi-channel system of financing.

A characteristic feature of the changing system is the emergence and expansion of organizations (Ltds) which master the market conditions fast and flexibly accommodate themselves to them. These organizations have brought an expansion of supply mainly in teacher training (*István NOVÁK*: The In-service Market). The challenges present a situation where state training institutions have to compete – the departments and institutions of colleges and universities try to turn towards the market of continuing education by extending and refreshing their training system and also by setting up “paying courses”. A characteristic feature of the situation is, however, that the state institutions, as opposed to the formations working on pure market base do not have to work entirely under market conditions because both the central budget (The Ministry of Education) and the Self-Government of Budapest support the work of the training institutions in the field in question with extra-sources of finance. An expanding practice emerging from the system of multi-channel financing is that the expenses are shared by the parties interested (central budget, local maintainers of the institutions, institutional level).

The study of *Mária NAGY* (Professional Organizations and Enforcement of Interest) introduces us to the forms and methods of the enforcement of the interests of pedagogues as professionals and employee which are changing in the process of the political change of regime. As she says: “...they have to find their way back to the earlier, forcibly broken traditions, to work up the Hungarian lessons of the previous four decades, to get integrated into the developed world unified from many aspects after the war, and to answer the main, new unanswered doubts (even in the developing world) of the integration”.

The capability of the renewal and possibilities of the development of teacher training (even if they are not mechanically determined) are influenced to a large extent by sociological factors, such as the features of the scooping base, the demographical-social composition of the teacher society, the possibilities of mobility, and professional promotion in the teaching profession. A study analysing the experiences gained from a nation-wide representative empirical survey (*Ildikó HRUBOS*: Professional Carrier) shows a wide range of differentiation characterizing this professional stratum, which appears in the perception of the public as a homogeneous social group.

In the *Interview* Column leaders of three educational trade unions report on the enforcement of interest, the *Document* Column states parts from the important basic work of the OECD (*The Teacher Today*), and the *Survey* Column reports on the results of a public opinion poll concerning school structure.

(text of László Tamás Szabó – translated by Zsuzsa Mácsok)

LEHRERBERUF, LEHRERAUSBILDUNG

“1992 – in Reichweite des einheitlichen Europa”; “Europa ohne Grenzen”; “Countdown – 1992” – tönende Schlagzeilen aus dem Hintergrundmaterial der Europäischen Gemeinschaft (EG), aus Berichten und Dokumenten des Europarates. Und wie deutlich heute auch, im Herbst '93 ersichtlich ist, daß die europäische Integration keineswegs ohne stockende Hindernisse, sondern durchaus konfliktbeladen verläuft, steht doch fest, welch determinierend wichtige Orientierungsstütze, welch richtungweisenden Bezugsrahmen die EG für uns darstellt – natürlich nicht im Sinne einer unterwürfigen Kopie, sondern einer kritischen, besonnenen Adaptation.

Inzwischen ist offenkundig – im Lichte zahlreicher internationaler Entwicklungs- und Ausbildungsprogramme (COMETT, ERASMUS, LINGUA, TEMPUS) sowie gegenseitig anerkannter Diplome in manchen Berufen (z.B. Architekt) –, daß es sich bei der “europäischen Dimension” längst um mehr als eine klangvolle rhetorische Redewendung handelt. Bei den Pädagogen sind die Abschlusßdiplome allerdings noch nicht “äquivalent”, obwohl auch dieses Thema auf den EG-Beratungen zur Tagesordnung gehörte. Vom gewachsenen Interesse am Lehrerberuf, an der Lehrerausbildung künden Bildungsprojekte wie Institutional Management in Higher Education im Rahmen repräsentativer Organisationen für ökonomische Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Die Dokumente, in denen die Politik dieser Wirtschaftsintegration zum Tragen kommt, widmen der Problematik Pädagogenberuf und Pädagogenausbildung in dem Maße, wie die Gegenwart näher rückt, eine immer stärkere Betonung.

In fast allen Äußerungen geht es hauptsächlich um das Verlangen, das soziale Prestige und im Zusammenhang damit das Bildungsniveau der Branche zu heben. Dieser Beruf, der im Volksmund als “weiche” Beschäftigung gilt, braucht höhere Qualitätsansprüche. Pragmatisch formuliert: Die Qualität der frischgebackenen Lehrkräfte steht in keinem Verhältnis zu den sozialen Kosten ihrer Ausbildung. Das mit Unzufriedenheit gepaarte Interesse kommt auch darin zum Ausdruck, daß die Schule seit Mitte der achtziger Jahre zunehmend unter gesellschaftlichen Druck geriet. Diese Institution, die mit sozialen Zielen geschaffen und großenteils mit öffentlichen Geldern unterhalten wird, sollte mehr Transparenz aufweisen, der Gesellschaft die hiesigen Verhältnisse und Vorgänge offenlegen.

Die Schwerpunkte für Aufgaben und Maßnahmen zur Verbesserung der Lage wurden 1987 auf der Konferenz der Kultusminister in Helsinki folgendermaßen formuliert:

- Das Bild der Gesellschaft vom Pädagogen muß verbessert werden, um die Anziehungskraft des Berufs zu steigern; in der Nachwuchsfrage verdienen die weiblichen Arbeitnehmer mehr Aufmerksamkeit.
- Die Weiterbildung (inservice training) hat als integriertes Ganzes, als eine Form der permanenten Bildung zu gelten.
- Die Wertung der fachlichen Leistung soll in erster Linie der Verantwortung und Zuständigkeit der Pädagogen selbst unterstehen.
- Bei der Einschätzung der Lehrtätigkeit muß ein umfassenderes System von Aspekten eingeführt werden. Bei der fachlichen Leistung der Schüler gilt es über die Qualitätsziffern für die pädagogische Arbeit hinaus zu berücksichtigen, welche Entwicklungspotenz die jeweilige Person insgesamt aufweist.

- Der Mechanismus bei Rekrutierung, Auswahl und Einstellung von Ausbildern, Schuldirektoren und Fachinspektoren, die sich an der Lehrerausbildung beteiligen, sowie von Administratoren im Unterrichtswesen verlangt eine Überprüfung.
- Risiko und Rate der Arbeitslosigkeit unter Lehrern sind durch entsprechende Maßnahmen (mehr Gelegenheit zu beruflichem Vorankommen und Mobilität; Arbeitsmarktberatung; Umschulung; vielfältigere Formen der Arbeitsteilung; mehr Möglichkeiten für Teilzeitbeschäftigung und Kurzzeitverträge) zu verringern.

Im Umfeld dieser Absichten und Bemühungen artikuliert sich das Verlangen nach einer Art neuer Berufsidentität: der Wunsch nach Fachleuten, die im Anschluß an die Ausbildung fähig sind, sich dort, wo man großen Wert auf partnerschaftliche Kontakte des Erziehers mit Institutionen und Protagonisten aus dem sozialen Milieu der schulischen Einrichtung legt, fachlich autonom an der Entscheidungsfindung auf lokaler und institutioneller Ebene zu beteiligen, und zwar bei wesentlich dezentralisierter Lenkung des Unterrichtswesens.

Als markanteste EG-Tendenz in bezug auf den Lehrerberuf (und die Lehrerausbildung) ist das Verlangen, das Erfordernis einer qualitativen Verbesserung zu nennen. Die "Operationalisierung" dieser Bestrebungen berührt verständlicherweise fast sämtliche Schlüsselmomente während Ausbildung und Ausübung des Berufs von den Anforderungen bei der Aufnahme über die institutionelle Etablierung der Bildung sowie die Bedingungen für Zulassung und Einstellung bis hin zum rechtlichen Status des Pädagogen. Über diesbezügliche Erfahrungen berichtet *Axel ZIMMERMANN* (Lehrerberuf in Europa), wobei er auf jene soziologisch dimensionierten Tendenzen eingeht, die in den letzten Jahren das soziale Umfeld des Lehrerberufs, die branchenpolitischen Bestrebungen und die Arbeitsmarktsituation der Pädagogen kennzeichneten.

Péter DARVAS erörtert in der einleitenden Studie (Lehrer und Politik) ein osteuropäisches Thema, nämlich die Auswirkung der Unterrichtsreformen auf den Lehrerberuf nach der politischen Wende. Er konzentriert sich auf generell typische Tendenzen der Region und liefert damit gleichzeitig einen Rahmen für weitere Diskussionen, Analysen.

Infolge des politischen Umbruchs wurde natürlich auch das Verlangen nach einer Reform der Lehrerausbildung laut. Durch die starke traditionelle Bindung des Systems ist es allerdings nicht möglich, die gewünschte und erforderliche Erneuerung binnen kurzer Zeit von innen heraus zu erarbeiten. Relativ leicht ließ sich jener Stoff eliminieren, der die unmittelbare ideologische Indoktrinierung der vorherigen Ära verkörperte. In diesem Zusammenhang beurteilt *Zsolt SZÖVÉNYI* in seinem Beitrag (Ausbildungsmodelle) Ungarns heutige Lage. Er meint, die Antworten der Lehrerausbildung auf die gesellschaftlichen Herausforderungen, die Bemühungen um eine Umgestaltung der Ausbildung enthalten Varianten mit Modellwert, die heute bei weitem noch kein kohärentes System darstellen, aber auf implizite Weise ein vielversprechendes Zukunftsbild suggerieren.

Ein typischer, markanter Zug der gegenwärtigen Situation in Sachen Ausbildung sind die Unmengen örtlicher Initiativen, innovativer Anregungen innerhalb der Institutionen, die eine eher divergierende denn integrierende Wirkung zeitigen. Eine Klärung, eine Verdichtung dieser verzweigten Tendenzen zu einem kohärenten System ist erst später zu erwarten. *Endre BALLÉR* dokumentiert in seiner Analyse (Erziehungswissenschaft und Lehrerausbildung), die sich auf Daten einer landesweiten empirischen Untersuchung des gesamten Ausbildungsvertikums stützt, daß die Bildungseinrichtungen tendenziell über eine recht starke innovative Potenz verfügen. Auch die dynamische Zunahme von Ausschreibungen kündigt von dem Bemühen des Lehrkörpers, sich der wandelnden sozialen Umwelt, in diesem Fall dem Mehrkanalsystem der Finanzierung anzupassen.

Charakteristisch für die Zeit nach der Wende sind die plötzlich auftauchenden und schnell expandierenden Organisationsformen (GmbH), die sich die neuen Marktgesetze umgehend aneignen und ihnen flexibel folgen können. Sie sorgen vor allem bei der Weiterbildung für ein breiteres Angebot, wie *István NOVÁK* in seinem Beitrag (Markt der Weiterbildung) ausführt. Diese Herausforderung stellt auch eine gewisse Gefahr für die staatlichen Bildungseinrichtungen dar, wenn Fakultäten an Hochschulen oder Universitäten beziehungsweise Institute versuchen, sich dem Weiterbildungsmarkt mit Ausbau und Auffrischung ihrer Bildungsthematik sowie kostenpflichtigen Kursen zu öffnen. Andererseits brauchen sich die staatlichen Einrichtungen – im Gegensatz zu den Formationen, die sich einzig und allein am Markt ausrichten – nicht ausschließlich auf diesem Terrain zu bewegen, da sie sowohl vom zentralen Budget (Ministerium für Bildung und Unterricht) als auch von der Hauptstädtischen Selbstverwaltung Subventionen erhalten. Durch das System der Mehrkanalfinanzierung kommt es immer häufiger vor, daß die Kosten von den beteiligten Partnern (Staatshaushalt, lokaler Trägerkreis der Einrichtung, institutionelle Ebene) gemeinsam getragen werden.

Mária NAGY beleuchtet in ihrer Studie (Fachliche Organisationen, Durchsetzung der Interessen) Formen und Methoden, mit denen die Pädagogen ihre Interessen als Berufsstand und Arbeitnehmer geltend machen. Auch hier hat der politische Systemwechsel Veränderungen bewirkt. Die Durchsetzung der Interessen müsse, wie sie schreibt “zu den früheren, gewaltsam unterbrochenen Traditionen zurückfinden, die heimischen Lehren der vergangenen vier Jahrzehnte aufarbeiten, sich in die nach dem Krieg in vieler Hinsicht vereinheitlichte entwickelte Welt einfügen und eine Antwort geben auf die vielen, heute auch in der entwickelten Welt unbeantworteten neuen Zweifel der Integration”.

Die Fähigkeit zur Erneuerung, die Entwicklungsmöglichkeiten der Ausbildung erleben durch Faktoren soziologischen Charakters wie Spezifika der Auswahlbasis, demographisch-soziale Zusammensetzung der Lehrgesellschaft, berufliche Mobilitäts- und Aufstiegschancen zwar keine mechanische Determinierung, aber eine sehr wesentliche Beeinflussung. *Ildikó HRUBOS* informiert in ihrer Studie (Karriere am Arbeitsplatz) anhand einer repräsentativen empirischen Landesstatistik über die hohe Differenziertheit der Pädagogen, in denen die Öffentlichkeit schlechthin eine homogene Gesellschaftsgruppe sieht.

Als Gesprächspartner äußern sich die Spitzen von drei Pädagogen-Einzelgewerkschaften über die Durchsetzung ihrer Interessen, die Rubrik *Dokumentum* veröffentlicht Details (*Der Lehrer heute*) aus einer wichtigen OECD-Grundsatzarbeit, und in der Spalte *Recherchen* geht es vornehmlich um die Ergebnisse von Meinungsumfragen zum Thema Schulstruktur.

(Text von László Tamás Szabó – übersetzt von Madeleine Merán)

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT ET LA FORMATIONS DES ENSEIGNANTS

“1992 – nous ne sommes qu’à un pas de l’Europe unifiée”, “L’Europe sans frontières”, “1992 – l’année du compte à rebours” – on se souvient bien de ces titres retentissants sous lesquels furent publiés différents dossiers et rapports de la CE (Communauté Européenne) et du Conseil de l’Europe. Et si en cet automne de l’année 1993 il nous est désormais claire que l’intégration européenne ne pourra se faire sans obstacles, sans conflits, nous sommes également conscient du fait que la CE constitue pour nous un cadre d’orientation et de référence déterminant dont on doit absolument tenir compte. Bien sûr, les processus d’adaptation devront se faire de façon réfléchie, dans un esprit critique, exempt de toute volonté de copier mécaniquement les institutions des autres pays européens.

Au regard des nombreux programmes de développement et de formation lancés par la CE (COMETT, ERASMUS, LINGUA, PETRA) et à la lumière du fait que dans certaines professions il existe déjà des diplômes qui jouissent d’une reconnaissance mutuelle (p. ex. chez les architectes), il est évident que “la dimension européenne” ne peut plus être considérée comme une simple tournure rhétorique. Mais il faut également voir que les diplômes des enseignants ne sont pas encore équivalents bien que ce sujet ait été déjà évoqué lors des réunions de la Communauté. Le fait que de nos jours on accorde un intérêt accru au métier d’enseignant et à la formation du personnel pédagogique trouve sa meilleure illustration dans l’action de l’OCDE, de cette organisation de grand prestige oeuvrant pour le développement et la coopération économique qui a lancé d’importants programmes concernant les institutions de formation (p. ex. le programme intitulé Gestion des établissements d’enseignement supérieur – Institutional Management in Higher Education). On peut aussi signaler à cet égard que dans les documents reflétant la politique suivie par cette organisation les problèmes relatifs aux métiers d’enseignants et à la formation des enseignants occupent une place de plus en plus importante.

Ces textes formulent tous le souhait qu’il faudrait augmenter le prestige social des personnes appartenant à cette couche professionnelle et que conjointement à cela il faudrait améliorer le niveau des formations donnant accès aux professions en question. Il serait également souhaitable que les critères qualitatifs jouent un rôle plus important dans l’exercice de ces métiers qui sont considérés comme des professions “molles” – du moins aux yeux de l’opinion publique (qui émane de personnes “laïques”). De façon plus pragmatique on pourrait même dire que la qualité de la main-d’œuvre obtenue au terme du processus de formation ne correspond pas au prix social de la production de celle-ci. Si de nos jours l’école suscite d’avantage d’intérêt et si parallèlement à cela on peut aussi constater la multiplication des signes témoignant du renforcement d’une certaine insatisfaction ressentie à l’égard de l’école, ces deux tendances se reflètent bien à travers le fait que depuis la seconde partie des années 1980 les écoles doivent faire face à une pression sociale de plus en plus forte voulant que cette institution – qui a été créée pour servir certains objectifs de la société et qui est en grande partie financée par la société – fonctionne selon le principe de la transparence, et que par conséquent la situation intérieure des établissements, de même que les processus internes de l’institution soient portés à la connaissance du public.

Lors de la réunion des ministres de la culture tenue en 1987 à Helsinki les priorités de l’action visant à améliorer la situation de la profession enseignante ont été définies de la façon suivante:

- Afin de rendre plus attrayants les métiers d'enseignant il faut améliorer l'image que se fait la société de ces professions et il faut aussi accorder d'avantage d'attention à la main d'oeuvre féminine lors des processus de recrutement.
- La formation continue doit être considérée comme un élément clé de la formation permanente et en tant que tel elle doit être intégrée au déroulement normal des carrières.
- L'évaluation des performances professionnelles doit relever avant tout de la compétence et de la responsabilité des enseignants.
- Il faut s'efforcer à rendre plus complexes les critères utilisés pour évaluer les performances des enseignants. Ainsi par exemple, outre les critères qui évaluent le travail des enseignants à travers les résultats obtenus par leurs élèves, il faudrait aussi élaborer des critères qui permettraient de prendre en compte l'action exercée par l'enseignant sur l'ensemble de la personnalité des élèves.
- Il faut réajuster les mécanismes de sélection utilisés lors du recrutement des enseignants, des chefs d'établissement, des inspecteurs et des cadres travaillant dans l'administration de l'éducation publique.
- En prenant des mesures appropriées il faut s'efforcer à limiter autant que possible le risque et le volume du chômage qui frappe les enseignants (p. ex. en élargissant les possibilités d'avancement et de mobilité; en mettant à la disposition des gens des informations facilitant leur orientation sur le marché du travail; en ayant recours à un plus grand nombre de personnes employées à temps partiel ou sous contrat).

Conformément à la logique de ces vœux et suggestions, on a pu constater le renforcement d'une volonté visant à développer chez les enseignants un nouveau type d'identité professionnelle. Selon cette conception il serait bon si au terme des processus de formation on pourrait obtenir de enseignants "professionnels" qui seraient en mesure de participer de façon autonome à la prise de décision au niveau de l'établissement ou au niveau local. Tenant compte du fait que ces derniers temps on peut assister à un renforcement des processus de décentralisation, il serait aussi très souhaitable que les enseignants soient capables de coopérer avec les institutions et les acteurs auxquels ils doivent faire face dans leur environnement.

Si l'on voulait exprimer par une seule expression les tendances observables au niveau de la CE dans le domaine de la formation des enseignants et de l'évolution de la situation des professions enseignantes, c'est certainement la nécessité d'obtenir des changements qualitatifs qui pourrait être la formule la plus appropriée. Il va de soi que cet objectif ne pourra se réaliser que s'il se traduira par des mesures concrètes qui toucheront nécessairement presque tous les domaines de la formation des enseignants et de l'exercice de la profession: parmi les problèmes à régler nous ne citerons que la question des critères employés lors des processus de sélection mis en oeuvre par les établissements, la nécessité de rédéfinir les critères guidant le choix des localités qui devraient abriter des institutions de formation, ainsi que les problèmes posés par les processus de qualification et de titularisation et les questions relatives au statut professionnel des enseignants. Les changements survenus dans tous ces domaines sont retracés dans l'article d'*Axel ZIMMERMANN* (*Lehrerberuf in Europa*) qui attire l'attention du lecteur sur plusieurs changements de grande envergure. Ces derniers ont notamment affaibli les positions qu'occupaient autrefois les enseignants sur le marché du travail modifiant ainsi les rapports de force dans lesquels se trouvent engagés les représentants des enseignants et rendant aussi nécessaire la redéfinition des objectifs que peut se fixer la profession.

Le présent numéro de la revue est inauguré par l'étude de *Péter DARVAS* (*Les enseignants et la politique*) qui est consacré à l'impact qu'ont exercé sur les enseignants les processus de

réforme éducative entrepris dans les différents pays de l'Europe de l'Est à la suite du changement de régime. Présentant les tendances générales, cet article offre un cadre conceptuel qui pourrait guider notre réflexion dans les débats ultérieurs et qui pourrait aider aussi tous ceux qui voudraient élaborer des analyses plus détaillées.

Il est tout à fait logique qu'à la suite du changement de régime certains aient pensé qu'il faudrait réformer le fonctionnement des institutions où sont formés les enseignants. Mais comme il s'agit d'un système très fortement ancré dans les traditions, il est évident que le système conforme aux nouveaux besoins ne pourra émerger qu'au terme d'un long processus. Ce qu'on a pu faire sans trop de mal, c'était de supprimer les contenus qui figuraient au programme pour des motifs liés à une volonté d'indoctrination idéologique. *Zsolt SZÖVÉNYI* considère dans son article (Les différents modèles de la formation des enseignants) que les réponses qu'ont donné les institutions hongroises concernées par la formation des enseignants aux défis résultants du changement de régime – bien qu'elles ne constituent pas encore un système cohérent – laissent tout de même présager quelques contours du nouveau système qui se mettra en place.

La situation actuelle est caractérisée par le foisonnement de réformes locales entreprises au niveau des établissements. Comme ces initiatives font évoluer le système vers un certain éparpillement et non pas vers une intégration, tout permet penser que ce ne sera que dans une période ultérieure que se dessineront des tendances favorisant la formation d'un système cohérent. Basée sur les données d'une enquête représentative au niveau national qui fut conduite dans les différents types d'établissements spécialisés dans la formation des enseignants, l'étude d'*Endre BALLÉR* (Science de l'éducation et formation des enseignants) montre bien qu'il existe au niveau des établissements un très fort potentiel d'innovation. Le nombre croissant des enseignants sollicitant le soutien de différentes fondations témoigne également de la volonté du corps enseignant de s'adapter aux évolutions observables dans leur entourage, ainsi par exemple à la mise en place d'un système de financement impliquant le recours à plusieurs types de ressources.

Rien ne pourrait mieux illustrer à quel point les caractéristiques de l'environnement ont évolué dans le domaine de l'éducation que l'apparition et la multiplication rapide dans ce secteur des sociétés à responsabilité limitée, de ces formes organisationnelles qui permettent aux acteurs de s'adapter avec souplesse aux exigences du marché. Comme en témoigne l'article d'*István NOVÁK* (Le marché de la formation continue), c'est surtout dans le domaine de la formation continue que l'on peut observer une croissance rapide de l'offre. Ayant constitué un défi pour les établissements d'Etat qui se sont trouvés placés dans une situation de concurrence avec l'apparition des SARL, ces changements ont incité les chaires des universités et des écoles supérieures à s'orienter vers le marché de la formation continue, ainsi ces dernières font des efforts visant à moderniser leurs cursus et ils organisent aussi de nombreux cours payants. Notons toutefois au sujet de ces efforts d'adaptation qu'à l'opposé des établissements entièrement orientés vers le marché, les établissements d'Etat ne doivent pas évoluer dans un environnement qui serait totalement soumis aux lois du marché, ne serait-ce qu'à cause du fait qu'elles bénéficient plus souvent que les SARL du soutien du budget central (qui transite par le Ministère de l'Éducation et de la Culture) et de celui de la Municipalité de Budapest qui subventionnent certaines activités de formation continue. Signalons aussi qu'avec l'introduction des modes de financement basés sur la diversification des ressources on assiste actuellement à la diffusion de la pratique qui consiste à faire partager les frais parmi les parties concernées (budget central, institutions locales participant au financement des établissements, établissements).

L'étude de *Mária NAGY* (Organisations professionnelles et pratiques visant à faire valoir différents intérêts professionnels) nous présente les formes et les méthodes employés par les enseignants pour faire valoir leurs intérêts professionnels et aussi pour faire valoir leurs intérêts résultants de leur statut d'employé. Comme il ressort de cet article, la panoplie des moyens utilisés s'est considérablement transformée sous l'effet du changement de régime, selon l'auteur: "ceux qui exercent un certain rôle dans la représentation des intérêts professionnels et syndicaux des enseignants doivent faire face à quatre objectifs différents: il doivent retrouver leurs traditions qui furent brisées de façon autoritaire; il doivent tirer les leçons des quatre dernières décennies; de même qu'il doivent trouver les voies qui pourraient rapprocher la situation des enseignants de Hongrie de celle de leurs collègues qui vivent dans les pays développés, dans ces pays qui ont par ailleurs été le terrain d'important processus d'intégration depuis la fin de la dernière guerre mondiale; et en plus de cela ils doivent aussi trouver des réponses aux nombreux problèmes que soulève l'intégration européenne – non seulement chez nous mais aussi au sein des pays plus développés".

Il faut aussi être conscient du fait que même si les possibilités et les capacités de développement et de renouvellement des institutions assurant la formation des enseignants ne sont pas entièrement déterminés, ces processus sont profondément influencés par des conditions sociologiques tels que le recrutement de ces institutions, la composition démographique et sociale des différentes catégories d'enseignants, de même que les possibilités d'avancement et de mobilité professionnels offertes dans le domaine de l'enseignement. Basé sur des données extraites d'une enquête représentative au niveau nationale, l'étude d'*Ildikó HRUBOS* (Carrières professionnelles) présente la forte différenciation interne du corps enseignant, de ce groupe professionnel qui est souvent perçu par l'opinion publique comme un groupe homogène.

Dans notre rubrique d'*Interviews* se sont les responsables de trois syndicats d'enseignants qui parlent des des actions menée par leur organisation, tandis la rubrique *Documents* publie des extraits d'une étude fondamentale de l'OCDE qui a été publiée sous le titre *Les enseignants de nos jours*, et la rubrique *Sondages d'opinion* présente avant tout les résultats d'enquêtes portant sur les opinions relatives à la structure du système scolaire.

(texte de *László Tamás Szabó* – traduit par *Iván Bajomi*)

