

DOKUMENTUM

Rovatunkban egy újabb oktatáspolitikai dokumentumot ajánlunk olvasóink figyelmébe. Az alább olvasható OECD-ajánlásokból a második fejezetet emeltük ki, amely a pedagógus-továbbképzésekkel kapcsolatosan fogalmaz meg irányelveket és általános elvárásokat. A könnyebb olvashatóság érdekében elhagytuk a bekezdéssorszámokat és az eredeti szövegben a lábjegyzetekben ajánlott (szak)irodalmat. Fordítónk ezúttal is igyekezett megőrizni az eredeti írás – néha a nyelvhelyességnek teljesen meg nem felelő – hangulatát, kifejezésmódját.

A PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉS CÉLJAI, SZOLGÁLTATÁSAI ÉS MÓDJAI NYOLC ORSZÁGBAN*

Több tényezőtől is függ az, hogy a már gyakorló tanárok milyen módon tanulnak: függ például az adott ország múltbéli hagyományaitól, a meglévő intézményektől, valamint a rendszer pillanatnyi kormányzásának módjától. A pedagógus-továbbképzés jelenlegi gyakorlatát befolyásolja továbbá a tanári pálya jellege és státusza, a tantervvel és a pedagógiával kapcsolatos állásfoglalások, valamint az oktatási rendszeren belüli politikai és adminisztratív viszonyok.

Az egyes országokról szóló fejezetek mindegyike tartalmaz majd egy olyan részt, amely összefoglalja a pedagógus-továbbképzés rendszerét és változásának mikéntjét. A jelen fejezet összehasonlító kontextusban vizsgálja ezeknek a rendszereknek kiemelt vonásait, különös tekintettel az újításokra és változtatásokra. Nem kísérli meg azonban a szóban forgó rendszerek részletekbe menő áttekintését.

A kérdés tárgyalásának érthetősége érdekében a jelen fejezet a pedagógus-továbbképzés gyakorlatának és irányvonalainak öt kulcsfontosságú vonatkozását veszi sorra. Először azt vizsgálja, hogy ki és miért ragadja magához a *kezdeményezést*. Másodsor a *törekvéseket* tárgyalja, mint a kezdeményezés tulajdonképpeni célját, majd a *tartalmat*: tudást, ismereteket, fogalmakat, álláspontokat, kompetenciát stb. Negyedszer az *átadás módjait* veszi számba, végül az *akkreditáció* kérdését járja körül.

A kezdeményezés

Ki veszi magához a kezdeményezést a szakmai továbbképzésben: a tanár, az iskolai testület, az egyetemek, tanárképző központok, a minisztérium, a magánszektor, vagy valami más? Elméletileg a továbbképzésnek és szakmai továbbképzésnek az

* A teljes dokumentumnak csak a második fejezetét adjuk közre.

első perctől fogva az utolsóig kart karba öltve kellene tevékenykednie az összes érintett bevonásával, a gyakorlatban azonban mindez messze nem így történik.

Még mindig leginkább csupán a hagyomány súlya határozza meg azt, hogy mi történik a továbbképzésben. A bevont források és a fejlesztési terv reformja mellett mégis számos országban megkérdőjelezzik a tanárok jogát a jórészt önmaguk által választott képzéshez. Egyre inkább az irányelvek reformjai szabják meg azt, hogy a tanárok milyen típusú továbbképzésben, szakmai továbbképzésben vegyenek részt. Nyilvánvaló, hogy az egyes tanárok gyakran kevésbé képesek saját tanulási tervük meghatározására, s még gyakrabban vannak arra kötelezve, hogy a rendszer vagy az iskola szükségleteit tartsák szem előtt. Ez különösen igaz az Egyesült Királyság esetében, ahol a továbbképzés nagyrészt a nemzeti tanterv és országos tesztelés igényeihez igazodik.

Németországban az iskolai központú továbbképzést (*Schilf*) egyre inkább úgy szervezik, hogy egy iskola pedagógiai fejlesztését a tanári kar a szülők és diákok képviselőinek bevonásával tervezi meg és hajtja végre. Svédországban a közkiadások csökkentése és a határozathozatalok decentralizációja helyileg jelentős hatással van a pedagógus-továbbképzésre. Svájcban még mindig feltűnő szabadságot élveznek a tanárok az általuk kívánt kurzus kiválasztásában, a tanárok védelmi szervezete (LCH) által elkészített Képzési Karta azonban elismeri, hogy a pedagógus-továbbképzésben részt vevő egyéni fogyasztók felelősséggel bírnak kollégáik iránt, s az ilyesfajta képzés többé nem tekintendő egyszerűen magánügynek.

Mindez nem azt jelenti, hogy a tanárok mindenütt egyre kevesebb beleszólással rendelkezzenek a saját szakmai képzésüket érintő döntésekbe – sőt. Valójában nem történik más, mint a kívülről, irányelvi reformok által erőszakolt, illetve iskolai szinten, az egyes tanárok által választott kurzusok közötti arányok módosítása. A jó tanárok mindig – akár saját költségükön is – járnak tanfolyamokra, ha úgy ítélik meg, hogy azok a munkájuk során hasznukra válnak. De az is lehet, hogy a kezdeményezés megragadására hálózatokba tömörülnek, mint Japánban, ahol az államilag támogatott továbbképzés alternatívájaként a tanárok számos saját kezdeményezésű, önkéntes kört és társulást hoztak létre az oktatás segítésére.

Ez az irányelvi változtatások és egyéni szinten hozott döntések által meghatározott programok közötti aránymódosítás az Egyesült Államokban a legnyilvánvalóbb, ahol a továbbképzésnek és szakmai továbbképzésnek nagyobb hányadára van hatással a széleskörű rendszer-reformok. A fejlesztési tervet nagyrészt az 1994-es jelentés alakította, amelyet a National Commission on Teaching and America's Future (Oktatással és Amerika Jövőjével Foglalkozó Országos Bizottság) készített el *Ami a legfontosabb: Oktatás Amerika jövőjéért* címmel. A bizottság prominens oktatási szakemberek, kutatók, pedagógusok, állami és kerületi vezetők, valamint a magánszektorban dolgozó vezető üzletemberek összefogásával alakult meg.

A magánszektor másféle módokon befolyásolja a pedagógus-továbbképzést. Az üzlet és az oktatás világa közötti mind szorosabb kapcsolat érdekes eredményeket hoz. Japánban például egyre nő a pedagógusok részére fenntartott ideiglenes munkahelyek száma szállodákban és különféle cégeknél, míg Luxemburgban az iskoláknak és az iparnak egyaránt haszna származik a képzési módok összehasonlításából.

Még azokon a helyeken is be kellene vonni a pedagógusokat a tervezési folyamatba, ahol egyébként nem jutnak szerephez az egyes tanfolyamok kezdeményezésében. Természetesen különbséget kell tenni az állítólagos és a valós igények között.

A valós igények fölismeréséért nemcsak az irányelvek kidolgozóit, hanem a pedagógusokat és a rendszer más szereplőit is terheli felelősség. Minél nagyobb részt vállal valaki az igények fölismerésében, annál inkább magáénak érezheti az adott ügyet. A továbbképzés és szakmai továbbképzés résztvevőitől származó folyamatos visszajelzések szintén megadhatják e tulajdonosi érzést a pedagógusoknak – fenntartása azonban annak függvénye, hogy a továbbképzési program alakítására vonatkozó meglátásaikat mennyire veszik figyelembe. Részt vehetnek a szakmai továbbképző tanfolyamok megtervezésében és kivitelezésében egyaránt, amely különösen az iskolai központú tanfolyamok vonatkozásában lényeges.

Érdeemes megjegyezni, hogy a döntések iskolai szintre történő átruházása esetleg hatalommal ruházza fel az iskola igazgatóit és más vezetőit, a tanároktól azonban elveheti a hatalmat. Azok a pedagógusok, akik hozzászórtak ahhoz, hogy szabadon választhatnak a helyi vagy területi szolgáltató által kínált képzési lehetőségek közül, úgy érezhetik, hogy közvetlenebbül „irányítják” őket, ha mindegyik általuk végzett tanfolyamnak az iskola fejlesztési tervébe kell beilleszkednie. Mindezek ellenére, amennyiben az ilyen terveket sikerül közösen kidolgozni, lehetséges az egyezés az iskola egyesített fejlesztési terve és a résztvevő tanárok által felismert igények összessége között.

A vizsgált országok által kínált egyik tanulság az az, hogy a változtatásról szóló központi fejlesztési tervet akkor lehet eredményesebben megvalósítani, ha olyan tevékenységekre alkalmazható, amelyeket a pedagógusok saját továbbképzésük tekintetében hasznosnak tartanak, s ezt az esettanulmányok bizonyítják. Német tanárok, akik a fiatalok idegennyelvoktatás különböző módjait tanulják, ír tanárok, akik tanmenetet készítenek a kapcsolatok és a szexualitás témaköréről, s a luxemburgi tanárok, akik kutatási eredményeket vizsgálnak a kisgyerekek nyelvtanításának javítása érdekében, mindnyájan egy országos fejlesztési terv részét képezik, azzal együtt, hogy közben egyéni képességeik fejlesztésében is kezdeményező szerepet vállalnak.

Törekvések

A pedagógusok alapképzésen túlmenő továbbképzésének számos különböző célkitűzése lehet, mint például:

- az egyének tárgyi tudásának gazdagítása a legújabb ismeretek tükrében,
- az egyének képességeinek, állásfoglalásának, közelítésmódjának gazdagítása az új tanítási módszerek és célkitűzések, új körülmények és új oktatáskutatás tükrében,
- az egyének képessé tétele arra, hogy alkalmazni tudják a tanterv központilag irányított módosításait és a tanítási gyakorlat egyéb oldalait,
- az iskolák képessé tétele arra, hogy a tantervvel és a tanítás gyakorlatának egyéb oldalaival kapcsolatos új stratégiákat tudjanak kidolgozni és alkalmazni,
- információ- és szakmai tapasztalatcsere pedagógusok és mások, pl. tudományos kutatók vagy iparban dolgozó szakemberek között,
- a gyengébb tanárok eredményességének növelése.

Az ezek között a különféle célkitűzések között létrejövő egyensúly számos tényezőtől függ, mint például a tanári pálya jellemzőitől és helyzetétől az egyes országokban. Németországban például a nagy tekintélynek örvendő középiskolai tanárok hagyományosan a tanítás didaktikus módszerét alkalmazzák, kötelességüket legin-

kább abban látva, hogy tanulóikat tudományos bölcsességekben részesítsék. Így ők a szakmai továbbképzésre elsősorban úgy tekintenek, hogy a tanár felelősséget vállal tárgyi tudásának korszerűsítéséért.

Az olyan országokban azonban, mint az Egyesült Királyság és az Egyesült Államok, ahol a tanárok figyelme elsősorban a gyermek fejlődésére összpontosít a tudás átadásával szemben, a pedagógiai stílusok viszonylag nagyobb jelentőséggel bírnak.

Minél inkább megkövetelik az oktatási rendszerek a pedagógusoktól, hogy a tantervvel vagy egyéb kezdeményezésekkel kapcsolatosan új tantárgyakat és ismereteket sajátítsanak el, annál kevesebb idő, erőtartalék és bátorítás marad saját tanulási tervük kialakítására. Ez történik Angliában és Walesben a nyolcvanas évek végétől, ahol a rákövetkező néhány évben egy új tanterv bevezetése nyomja rá a bélyegét a továbbképzésre, s van legnagyobb kizárólagos hatással a tanfolyamok tartalmára. Az Egyesült Államokban még igényesebb továbbképzési programra van szükség a rendszerreformok megvalósításához. Számos országban a meglévő tantárgy-központú tantervi tanfolyamokat kezdik kiegészíteni technológiával, társadalmi problémákkal, az erőszakkal vagy más, az oktatási rendszerben egyre sürgetőbbé váló kérdéssel foglalkozó kurzusok.

A diploma előtti képzés „deficites modelljének” kompenzálása egy további módja annak, ahogyan az egyes pedagógusok érdeklődése a közös célkitűzések számára enged utat. Ahelyett a kérdés helyett, hogy „miként fejleszthetik tovább a pedagógusok szakmai kompetenciájukat?”, néha azt teszik föl, hogy „mely tanárok nem rendelkeznek a szükséges kompetenciával?” Japánban a formális tanárképzés csupán minimális alapokat nyújt a tanításhoz, amely a szakmai színvonal fenntartására és javítására szolgáló szakmai továbbképzést kritikussá teszi a japán tanárok számára. A japán szakmai továbbképzés olyan társadalmi környezetbe ágyazódik, amelyben a tanár kollégák vállalják fel a tanítás mesterségbeli tudásának meg- és újrateremtését.

Az USA-ban a National Commission on Teaching and America's Future (Oktatással és Amerika Jövőjével Foglalkozó Országos Bizottság) úgy találta, hogy a frissen fölvetett tanároknak mintegy negyede nem rendelkezik a munkájához szükséges képesítéssel. Szakértők az Egyesült Királyságban egyre többször felhívják a figyelmet a szegény tanárok egy kisebb csoportjának alkalmatlanságára, kiváltképp mióta 1993-ban bevezettek egy, az összes iskolát felülvizsgáló új rendszert. Néhány esetben a gyenge tanítást a nem megfelelő módszerek alkalmazásával magyarázzák. Angliában az írás-olvasás és számolás megfelelő tanításának segítségét szolgáló országos központok létrehozása a deficites alapelven nyugszik. Az Egyesült Királyságban és az USA-ban az ilyesfajta megközelítések általában túlságosan újak ahhoz, hogy már rendszeren kipróbáltak legyenek, ezért korai lenne a gyenge tanárok megsegítésére tett erőfeszítések lehetséges eredményességéről véleményt alkotni.

Még egy módja annak, ahogyan az egyéni fejlesztési terv a közösnek a szolgálatába áll, az az iskolai központú továbbképzés szorgalmazása. A pedagógus-továbbképzés egyre inkább az iskola igényei köré csoportosuló közös vállalkozássá kezd átalakulni. Ez a tendencia bizonyos fokig az ebben a tanulmányban szereplő minden egyes országban jelen van, noha különböző formákat ölthet. Az Egyesült Államokban például, ahol az igazgatók régebben az adminisztrációra összpontosítottak, mára ugyanők előtérbe helyezték az iskola pedagógiai küldetésének koordinálásában játszott vezető szerep megragadását, s ezáltal a nagyobb koherencia elérését a

pedagógus-továbbképzésben. Ennek kivívása bajos lehet egy olyan országban, ahol, amint látni lehetett, „a tanárok nagyrészt saját maguk felelősek szakmai továbbképzésükért”. Ezzel szemben Angliában és Walesben ugyanennek a célnak a végrehajtásához arra van szükség, hogy az adminisztrátorok, akik tanárok, szerepük menedzseri oldalára fektessenek több hangsúlyt. Mindenütt egyre nő azonban az igény annak biztosítására, hogy a tanárok képzését a lehető legteljesebb mértékben az iskola célkitűzéseivel lehessen hangolni. Ez nem azt jelenti, hogy az oktatásnak helyben kell zajlania, vagy hogy az iskolának kell azt megszerveznie, habár ez is egyre gyakrabban megtörténik.

Ezek a tendenciák aggasztónak tűnnek néhány olyan pedagógus és szakszervezetek számára, akik és amelyek hajlamosak voltak a továbbképzésre úgy tekinteni, mint az egyéni fejlődésnek, a karrier alakításának lehetőségére. Most azonban egyre inkább kötelezettségnek, mint lehetőségnek kezdik látni, egyre inkább a tanárok jelenlegi állásának betöltéséhez szorosabban kapcsolódó dolognak, mint általában vett kilátásaik javítására szolgáló eszköznek.

Tartalom

Az emberi tudás gyors gyarapodása még fontosabbá teszi azt, hogy a tanárok továbbképzéseken vegyenek részt. Különösen áll ez a megállapítás a természettudományok vagy műszaki tudományok oktatóira. A korszerű tantervi anyagok bizonyos fokig ki tudják küszöbölni az elavult tudás átadását, amennyiben azonban a tanároknak megbízható rálátással kell rendelkezniük a tárgyakra, tudásuk periodikus felfrissítése nélkülözhetetlen. Japánban a pedagógusok munkába állásukat követően öt, tíz és húsz évvel tantervet tanulmányozó szemináriumra járnak. Bajorországban a továbbképzést irányító központi „akadémia” félévenként tanfolyam ajánlatokat küld az iskolák számára, és a tanárok maguk dönthetik el, hogy ezekből melyeken kívánnak részt venni. Az Egyesült Államokban sok tanár tárgyi tudásának elégtelensége olyan kezdeményezésekhez vezetett, hogy ellenőrizték, maguk a tanárok értik-e azt, amit tanítaniuk kell („a tanár mint diák” modell).

A tudás ily gyors léptékű gyarapodásának ténye azonban maga megváltoztatja az oktatási intézményeknek a tudás átadásáról alkotott elképzeléseit. Az egész életen át tartó tanulás kontextusában egyre fontosabbá válik, hogy a gyerekek ne csupán ma megtanuljanak valamit, hanem hogy megtanulják a tudást holnap is megszerezni. Így az oktatás egyre inkább arról kezd szólni, hogy az egész életen át tartó tanulás módszereit kell elsajátíttatni, s egyre kevésbé a tárgyi tudás átadásáról. E változás eredményeképpen legalább annyira szükségessé vált az, hogy a tanárok új képességekre és módszerekre tegyenek szert, mint tudásuk korszerűsítése.

Ez a változás tükröződik a pedagógusok továbbképzési tevékenységének arányaiiban. Németországban 1970 óta fokozatos eltolódás történt az interdiszciplináris pedagógiai témák tanulása felé, noha a hagyományos tantárgy-központú tanfolyamok továbbra is fontos elemét jelentik a szakmai továbbképzésnek. Luxemburgban 1990 óta hasonló tendencia figyelhető meg. Ez olyan nemzeti prioritásokhoz igazodik, mint például az egyéni tanulás innovatív megközelítésmódjainak fejlesztése.

A pedagógusok képességeinek továbbképzésére szolgáló fejlesztési tervek jelentős része a diákok és tanárok által egyaránt megkövetelt tulajdonságok újrafogalmazásából származik. Főként olyan tanítási stílusok alkalmazására van szükség, amelyek

a fiatalokat arra készítetik, hogy rugalmasabban gondolkodjanak. A Linköping Egyetem „problémaközpontú tanulási projektje” példa arra, hogy a tanárok miképpen ismerkedhetnek meg ilyesfajta új stílusokkal. Az a kiindulási pont, hogy a diákokat mind inkább rávegyék saját tanulási tervük meghatározására, hogy ők fogalmazzák meg, mi az, amit tudni akarnak, ahelyett, hogy egyszerűen arra várnának: döntsék el a tanárok, mit akarnak tanítani nekik. Régen az ilyen „nyitott” jellegű megközelítést részben erőtlően alkalmazása okán vonták kétségbe, részben pedig azért, mert azt a látszatot keltette, hogy a tanárok egyszerűen elhárítják felelősségüket. Ahhoz, hogy jól működjön, gondos tervezésre van szükség, olyan aktív tanári felkészülésre, amelyet a linköpingi projekt megszervezni kíván. Az aktív tanulás egyéb módszereit tanulmányozza egy friss OECD-kiadvány, amely olyan helyzetekeket ír le, ahol tanulásuk során a diákok, egyenként vagy csoportban, viszonylag szabadon kezdeményezhetnek és irányíthatnak.

Egy másik fontos jelenség, amely a pedagógusokat nem kis mértékben új képességek megszerzésére ösztönzi, az iskolai kudarcok problémája. Németországban a tanároknak egyre több lehetősége kínálkozik annak megtanulására, hogy miként lehet a szociálisan hátrányos helyzetük miatt veszélyeztetett gyerekeken segíteni. Számos országban tekintélyes figyelmet szentelnek a pedagógusoknak arra a képességére, amellyel az alapvető ismereteket plántálják a gyerekekbe, úgy mint írás-olvasás és számolás, a már bevált módszerek szerint. Ez különösen fontos egy olyan országban, mint az Egyesült Királyság, ahol országos aggodalom keletkezett akkor, amikor észrevették, hogy a gyerekek jelentős hányada nem sajátítja el megfelelő módon az alapvető ismereteket. De jelentősége van olyan országokban is, amelyek magabiztosabbak az oktatási intézményeik teljesítményét illetően, ám ahol a bevándorlás miatt a nyelv és az írástudás lényeges kérdéssé vált. Luxemburg például a korai gyermekkorban próbálják a nyelvkészséget javítani, és ehhez az Egyesült Királyságtól kölcsönöztek szakmai tapasztalatokat.

Az átadás módjai

Sok módja van annak, ahogyan a pedagógusok tanulhatnak: az egyéni tanulástól a kollégákkal való együttműködésen át a hivatalos tanfolyamokig. A „szolgáltatás” formájának és a szolgáltató típusának egyaránt nagy befolyása van nemcsak a tanulás természetét illetően, hanem gyakran a tanulási tervre is.

A továbbképzés és képzési szolgáltatások néhány módozata egyfajta „fönről-lefelé” megközelítéssel jár együtt, amelyben az oktatási szervek azokon a területeken indítanak kurzusokat, amelyekben fejleszteni kívánják a tanárok kompetenciáját. Ezzel szemben egyfajta „lentől-fölfelé” stílus jöhetne létre az egyes iskolák vagy tanárok csoportjainak igényeiből, ezekhez igazodó kurzusokkal és továbbképzési tevékenységekkel. A számos országban egyre népszerűbbé váló harmadik típusú közelítésmód a „lentől-keresztbe” iránnyal jellemezhető: a tanárok hálózatai közötti, gyakran iskolaközi együttműködés elősegítheti a jó gyakorlat elterjesztését a rendszer egészén belül.

Egyetlen olyan modell sincs, amely minden képzési és továbbképzési igénynek megfelelne. Az információs igényeket rövid kurzusokkal lehet kielégíteni, ahol a tulajdonlásnak nincs túl sok jelentősége. Ahol azonban egy adott magatartás megváltoztatása a cél, megfelelőbb lehet a lentől fölfelé modell alkalmazása, mivel több

teret enged a tulajdonosi érzésnek. A továbbképzés szolgáltatásának modelljei és a kívánt eredmények közötti diszharmóniát érdemes elkerülni. Gyakorlatban a szolgáltató és szolgáltatás különféle formáinak számtalan kombinációja létezik minden országban. A következő kategóriák különböztethetők meg.

Az oktatási szervek által nyújtott szolgáltatás. A pedagógus-továbbképzésben történő közvetlen részvételük által a központi, területi és helyi oktatási szervek gyakran azt remélik, hogy a kívánt irányelvi célokat sikerül a gyakorlatban változásokká átültetni.

A szolgáltatások egyik elterjedt változata a „pedagógus-központ”, egy olyan köz-támogatott intézmény, amely közvetlenül az egyes tanároknak kínálja tanfolyamait. Néhány oktatási rendszeren belül az ilyen jellegű központok vannak túlsúlyban. Japánban az országos és elüljárósági központok, Németországban a területi központok, Svájcban a harminckét kanton intézményei, Luxemburgban az elemi oktatás országos központja mind a tanfolyam-szolgáltatás fókuszaiaként működnek (Japánban ugyanakkor párhuzamosan tanári hálózatok és más önkéntes tanulókörök alakultak). Svédországban területi forrásközpontokat létesítenek, ahol azt remélik, hogy a különböző szolgáltatók együttműködnek majd a szakmai továbbképző programok ellátásában. Írországban az Európai Unió támogatásával megszaporodott az oktatási központok száma. Az Egyesült Államokban, ahol nem körvonalazódott ki egészen a helyi oktatási szerveknek a tanterv szervezésében betöltött szerepe, ugyanilyen kialakulatlan a továbbképzés szolgáltatás, s az egyetemeknek jut a nagyobb szolgáltatói szerep.

Angliában és Walesben a pedagógus-központoktól történő elfordulás figyelhető meg az utóbbi években. Angliában és Walesben a helyi szerveknek, amelyek korábban úgy szerkesztették a továbbképzéseket, hogy azok tükrözzék az ő értékrendjüket, más szolgáltatókkal kell versenyezniük, hogy el tudják adni a tanfolyamokat, amelyeket az iskolák prioritásai, valamint a kormánytól származó képzési támogatások alapján válogatnak ki. Néhány helyi szerv kivonult a szolgáltatásból, miközben néhány másik továbbra is fő szerepet vállal benne, de csupán a „vevő” kiszolgálását tartja szem előtt ahelyett, hogy saját fejlesztési tervet szabna meg.

A szakmai tapasztalatok és a központi szervektől eredő irányelvi prioritások elterjesztését nem szükséges közvetlenül az adott szerv által létrehozott intézményekbe járó pedagógusoknak végrehajítaniuk. A „zuhatagos” módszer értelmében elvileg lehetséges az, hogy egy szűkebb oktatói gárda tanítson egy szélesebb gárdát, és eképpen lehessen átadni néhány kulcsfontosságú ismeretet egészen addig, míg azok el nem érik a tanteremben dolgozó pedagógust. Japán helyzete illusztrál párat azok közül a feltételek közül, amelyek között különösen megfelelő a zuhatagos módszer, lehetővé téve a központilag eltervezett megközelítések maximum négy-lépcsős átadási módját. Japán erős országos központja csupán csak kis hányadát képes közvetlenül elérni e hatalmas ország tanárainak. A föntről-lefelé kezdeményezések erős adminisztratív struktúra támogatására számíthatnak. Az Egyesült Államokban a zuhatagos módszer néhány formáját egészen eltérő kulturális feltételek között próbálják alkalmazni. Az egyik példa erre az a törekvés, hogy legyen legalább egy „végzett” pedagógus minden egyes iskolában, aki „képesített” azokból a gyakorlati tudnivalókból és kompetenciákból, amelyeket a szervek a rendszer egészében próbálnak elterjeszteni. Mindez bátor kísérletet jelent a rendszer azon – mindeddig – gyenge képességének javítására, amely széleskörű változtatásokat próbált végrehaj-

tani. Az Egyesült Államokban azonban 106000 iskola létezik, és máig kevesebb, mint 1000 tanár szerzett képesítést a National Board for Professional Teaching Standards-től (a tanítás szakmai színvonalát felügyelő országos bizottság) – hosszú időbe telik, amíg a reform keresztülvergődik a rendszeren.

Mennyire szerencsések azonban a pedagógus-továbbképzés „zuhatagos” formái a kívánt változtatások végrehajtásában? Lehetséges-e fönntartani az irányelvek célkitűzéseinek szellemét a közvetítőkön keresztül történő átadás során? Sok múlik azon, hogy mi az, amit átadnak. Például a tanterv megtervezésének bizonyos aspektusairól szóló információ viszonylag könnyen átadható. Ahol azonban a tanítási kultúra alapvető megváltoztatása a feladat, nem valószínű, hogy beválik e módszer. Amikor Angliában és Walesben zuhatagos módszereket alkalmaztak a nemzeti tanterv eredeti bevezetése érdekében, kiderült, hogy számtalan pedagógus előtt tisztázatlan maradt az új megközelítésmód értelme és „tulajdonlása”. Nem volt elegendő az új módszerekről magyarázni ezeknek a tanároknak: addig ugyanis nem akarták alkalmazni azokat, amíg el nem kezdtek „lelkесedni” is irántuk.

Ezek a nehézségek nem bizonyítékok a központi eredetű közelítésmódok ellen, hanem csak azt mutatják, hogy bizonyos körülmények között keveset érnek, ha nem vegyítik őket hasonló irányban ható lentről-fölfelé kezdeményezésekkel. Ebbe az irányba mutat a német Hesse tartomány, ahol a központi képző intézményeket helyi pedagógiai központtá szervezik át. Amellett, hogy ezek központi prioritásokat közvetítenek, segítenek az egyes iskoláknak saját terveik kialakításában is.

Egy külső harmadik által nyújtott szolgáltatás. Az egyetemeknek és más felsőoktatási intézményeknek régóta fontos szerepük van a pedagógiai szaktudás fejlesztésében és átadásában. A legtöbb országban kulcsszerepet játszanak az alapképzés megszervezésében, noha Japánban a tanítás iránt érzett eredeti vonzalom növelésében nincs sok jelentősége az egyetem által nyújtott felkészítésnek.

Az egyetemek többnyire változatos tanfolyamokat kínálnak a már végzett pedagógusok számára. Az ilyen intézmények egyik szerepe abban áll, hogy lehetővé teszik a tanárok számára, hogy eltávolodhassanak a tanítás mindennapos tapasztalataitól, és jobban elmélyülhessenek a pedagógiai tárgyokban. Ennek különösen népszerű mechanizmusa a „Masters” fokozat. Ahogy azonban a pedagógus-továbbképzésre egyre közvetlenebb hatást gyakorolnak az oktatási rendszerek és iskolák igényei, a felsőoktatási intézményeknek alkalmazkodniuk kell annak érdekében, hogy fenn tarthassák befolyásukat. Különösen például:

1. Az egyetemek számos rövid kurzust kínálnak, amelyeket inkább adott szükségletekhez szabnak, mint egyetemi fokozatok köré szerveznek. Svédországban például intenzív versengés folyik intézmények, sőt mi több, ugyanazon intézmény különböző tanszékei között a rövid tanfolyamok eladásáért az iskoláknak. Ugyanott azonban néhány intézmény jobban lelkesedik az olyan hosszabb programokért, amelyek egyszerre veszik figyelembe egy iskola összetett igényeit, mint az egyestanárok számára elkülönített modulokban nyújtott képzésért. Ezek költségesebbek, mert az egyetemi forrásokhoz való nagyobb kötődéssel járnak.

2. Néhány esetben a pedagógusok az egyetemek segítségével megtanulják kutatási gyakorlatukat iskoláik számára kamatoztatni. Japánban a tanárok egy kis, ám egyre növekvő száma egy-két évet egyetemeken tölt, hogy tanulmányokat folytasson és felkészüljön a tennivalók feltérképezésére saját iskolájában. A fejlődést azonban akadályozzák Japánban a leépítések, valamint az a tény, hogy az egyetemek legin-

kább nappali tagozatos hallgatókat vesznek föl. Írországban tömegesen iratkoznak be a pedagógusok saját költségükön nem nappali tagozatos posztgraduális tanfolyamokra, amelyek választéka és mennyisége egyre nőtt az utóbbi években.

Az egyetem nem az egyetlen „kívülálló harmadik” intézmény, amely segít a pedagógus-továbbképzésben. Néhány országban egyre nagyobb szerephez jutnak a tanácsadók. Az egyes országokról készült tanulmányok azt mutatják, hogy a tanácsadók a pedagógus-továbbképzés egészének még mindig viszonylag kis töredékét látják el, még olyan országokban is, mint Anglia és Wales, ahol a nemzeti felügyelőség feloszlásával megnőtt a tanácsadók létszáma, és a kereslet is nőtt a továbbképzést érintő döntések iskolákra történő átruházásával. Amennyiben befolyással vannak a rendszerre, hatásuk meglehetősen esetlegesnek és töredékesnek tűnik. Az Egyesült Államokban néhány oktatási reformot szorgalmazó független szervezet, mint a Coalition for Essential Schools, meglehetősen befolyással bír, ez azonban szintén nem szisztematikus, minden kerületre kiterjedő hatás.

Utoljára a tanárok szakszervezetéről és egyesületeiről mint a független szolgáltató egyik típusáról kell említést tenni. A tantárgyak köré csoportosuló egyesületek (pl. a természettudományokat tanítóké) a legtöbb országban a pedagógus-továbbképzés egyik fő forrását képezik: tanfolyamokat és szemináriumokat szerveznek, információkat juttatnak el a tagokhoz stb., gyakran számottevő hivatalos anyagi támogatás nélkül. Az ilyen egyesületeknek különösen hasznára válna az Internethez való hozzájutás és a szükséges ismeretek elsajátítása, s egy viszonylag szerény összeg fejében valamely minisztérium országszerte könnyíthetne a szakosodott tanárokon. A pedagógus szakszervezeteknek szintén van szerepük, különösen Írországban és Svájcban. Az ilyen képzés népszerűségnek örvendhet az olyan tanárok körében, akik szeretik, ha saját képviselőik vagy kollégáik oktatják őket. Az ír esetben a tanfolyamokat olyan tanárok tervezték és szolgáltatták, akik képesek saját gyakorlati, tantermi tapasztalataikból meríteni. Ahelyett, hogy az ilyen kurzusok túlságosan a tantermi kényszerhelyzetekre alapoznának, távolabbra kell irányítaniuk a résztvevők tekintetét, és olyan módokon kell felépülniük, hogy elősegítsék a kívánt eredményeket a szakmai továbbképzés folytatásáig. Svájc esetében a képzés pedagógus egyetek által történő megszervezése a szolgáltatás hagyományosan uralkodó módja, ahol maguk az oktatási szervek csupán újabban vállalnak felelősséget a tanárok továbbképzéséért.

Önszervezett iskolai továbbképzés. Az iskolai központú továbbképzés néhány változatában az iskola és a tanárai a „szolgáltatók”, szemben valamely külső szervezettel. Az olyan országokban, mint Anglia és Wales az egész iskolára kiterjedő továbbképzési napok beiktatása népszerűvé tette az ilyesfajta önszervezett tevékenységet. A tanároknak és az iskola vezetőinek javára válnak a periodikusan ismétlődő találkozások, amelyek során áttekintik célkitűzéseiket és új stratégiákat dolgoznak ki.

Mivel azonban az iskolai központú továbbképzés elszigetelten történik, az a veszély fenyegeti, hogy befelé fordulóvá válik, és megismétli az iskolában mint szervezetben már létező gyengeségeket. Az iskolai továbbképzés leghatásosabb módjai ezért egyesítik a házon belüli és kívüli tevékenységeket, s az önképzést a külső segítséggel.

Svédországban különösen egyre inkább úgy tekintenek az iskolai továbbképzésre, mint az iskolák és az egyetemek közötti aktív együttműködésre. Ehhez hivatkozási

alapul közösen elfogadtak egy olyan elvrendszert, amely kijelenti, hogy a tanárok egyéni és kollektív igényeit az iskola vezetői és a tanárok közötti, egyéni és közös beszélgetésekben kell meghatározni. Ez olyan, teljes-iskolára vonatkozó képzési modellek felé fordulást eredményezett, amelyeket az egyetemeken együttműködve dolgoznak ki. Az egyik project, amelyben tíz város több, mint 40 kutatója és 500 tanára vett részt, arra irányult, hogy megkönnyítse és támogassa a közös gondolkodás fejlődését, mint a pedagógus és iskolai vezetők hatalommal történő felruházásának módját. Az ilyen technikáknak az a céljuk, hogy a tanárok számára lehetővé tegyék problémáik kevésbé individualista megközelítésű szemlélését, valamint tudásuk közvetlen hasznosítását.

Az iskolákat „tanulási szervezetekké” alakítani kívánó svédországi és egyesült államokbeli erőfeszítések egyik figyelemre méltó vonása egyaránt az, hogy egyre inkább törekednek a diákokat bevonni az iskola tanulási kultúráját megváltoztatni akaró folyamatba. Miközben a pedagógusok új közelítésmódok fejlesztésén dolgoznak, a diákokat arra bátorítják, hogy ugyanazon project részeként a tanuláshoz pozitívan álljanak hozzá. Az olyan tanítási technikák kialakítását szolgáló stratégiák, amelyben a diákok aktívabbakká és érdeklődőbbekké válnak, egyszerre kívánja meg a tanárok és a diákok magatartásának megváltoztatását. A gyakorlatban azonban nem mindig olyan könnyű elérni azt a nemes és általános ideált, hogy a diákokban jóval pozitívabb hozzáállás alakuljon ki a tanulás iránt. Az az ötlet viszont, hogy a diákokat egy változtatást célzó közös project részesévé lehet tenni, igen hathatós ötlet, amely segíthet a diákok motiválásában azáltal, hogy partnerekként kezeli őket.

Hálózatok építése és iskolaközi együttműködés. A pedagógus-továbbképzés szolgáltatásának egyik utolsó módja az ugyanazon az iskolán belül és más iskolákban dolgozó tanárok közötti kapcsolatokon keresztül történik. A nem hivatalos hálózatépítés nagy része úgy zajlik, hogy a tanárok kicserélik tapasztalataikat, noha néhány kultúrában egyes tanárok hagyományosan kevesebb jelentőséget tulajdonítanak a tanári-szoba-központú tanulásnak. Ez általában jobban alkalmazható középiskolai, mint általános iskolai pedagógusok esetében.

Az iskolák és pedagógusok közötti hálózatépítés különösen erős Japánban és fejlődésnek indult az Egyesült Államokban, ahol leggyengébbek az adminisztratív indíttatású reformok mechanizmusai. Az Egyesült Államok kerületeiben, államaiban és az egész országban működő iskolák hatalmas számát érintő reformtörekvések jelentős mértékben támaszkodnak az ilyen hálózatokra. E törekvések lényeges mennyiségű információcserét jelentenek bármilyen hivatalos adminisztratív struktúrán kívül. Az ehhez hasonló iskolai reformhálózatok mellett tanárokat támogató hálózatok könnyítik az önkéntes információ- és tapasztalatszerét. A North Dakota Study Group (Észak Dakotai Tanulócsoporthoz), a Southern Maine Partnership (Dél-Maine-i Társulás) és sok más hasonló csoportosulás alternatíváját képezik a központilag szervezett képzésnek vagy az egyetemi-központú tanfolyamoknak sok olyan amerikai pedagógus számára, aki elköteleződött saját képzésének megszervezése mellett.

Az is egyre gyakoribbá válik az Egyesült Államokban, hogy a tanárok közvetlenül segítenek egymásnak valamely konkrét gyakorlati változtatás véghezvitelében. New York City 2. kerületében például a tanárok látogatják egymás iskoláit, módszeresen beülnek egymás óráira és utána visszajelzéssel szolgálnak. Ezzel kapcsolatos, az e tanulmányban szereplő számos országban megtapasztalható irányzat a mentorok alkalmazása, különösen kezdő tanárok esetében. Mind a hálózatépítés, mind a mento-

rok alkalmazása gyakorló tanárok szakértelmének hasznosítását jelenti a többiek fejlődésének segítésére. Érdeemes azt is megjegyezni, hogy a gyakorló tanárokat esetleg kurzusokon való oktatásra is lehet alkalmazni: Svájcban népszerű ez a gyakorlat, mert segít elnyerni a tanulók bizalmát, bár a tanár mindennapos tanítási kötelezettségei természetesen korlátot szabnak neki.

Akkreditáció

A tanfolyamok akkreditációja az egyénre és a rendszerre nézve egyaránt költségekkel jár, s haszonnal is mindkettő számára. Ugyanakkor az akkreditáció alapvető kérdéseket tesz fel a pedagógusokat továbbképző és szakmai továbbképző tanfolyamokon való részvételre sarkalló kényszerűséget és/vagy ösztönzőket illetően is. Néhány országban, mint pl. Spanyolország, Portugália és Luxemburg, az ilyen programokon való részvételtől teszik függővé az (elsősorban általános iskolai pedagógusok) előmenetelét.

Az Egyesült Államokban létrehozzák a „képesített” tanár státuszát azoknak az egyéni pozitívumokkal rendelkező tanároknak az elismeréséül, akik iskolájukban valamilyen speciális szerep betöltésére képesek. A tanárok 2000 dollárt fizetnek be, de teljes vagy részleges fizetéssel, bónuszokkal, fizetésemeléssel, egyéb pénzügyi juttatásokkal, szélesebb hatáskörrel és más szakmai ösztönzőkkel jutalmazták őket. Svájcban élénken foglalkoznak az iskolán belüli feljebbvaló funkciókhoz kapcsolódó új bizonyítvány ötletével.

Néhány országban megújult erőfeszítéseket tesznek olyan képesítések megteremtésére, amelyek mindinkább a gyakorlott tanárok vagy iskolaigazgatók által megkívánt kompetenciákra összpontosítanak. A Teacher Training Agency of England and Wales (angliai és walesi tanárképző vezetőség) kidolgozta a szakmai kívánalmak keretét, amely minden szinten potenciálisan elvezet a képesítéshez. Már létezik is a vezető tanárok képesítése, amelyet a jelenlegi kormány kötelezővé kíván tenni. Jóval vitathatóbb lenne, ha arra köteleznék a tanárokat, hogy mondjuk öt szolgálatban eltöltött év után szerezzenek egy olyan képesítést, amely azt bizonyítja, hogy rendelkeznek a „szakértő pedagógustól” megkívánt ismeretekkel. Egy ilyen intézkedés szorosan kapcsolódna a pedagógus-továbbképzés „deficites” modelljéhez, és arra kényszerítené a szükséges ismereteket nélkülözőket, hogy vagy szerezzék meg ezeket, vagy hagyják el a pályát.

A gyakorló pedagógusok ismereteinek fokozottabb igazolása felé haladás segíthet abban, hogy több koherencia kerüljön a felkínált oktatási és képzési formák széles választékába. Más területekhez hasonlóan mindez azt is könnyebbé teheti a pedagógusok számára, hogy szélesebb elismertséget vívjanak ki a saját mindennapi feladataik kontextusában folyó továbbképzésnek, miáltal csökkenne az ellentét az iskolai központú továbbképzés és az egyéni karrier alakulása között.

Mindazonáltal a pedagógusok kompetenciájának igazolása esetleg olyan teher, hogy inkább elrettentésnek tűnik, különösen azoknak az oktatási rendszereknek az esetében, amelyek eleve roskadoznak a számos többletkövetelmény, mint például a diákok értékelésének nyomása alatt. Az előnyök és hátrányok egyensúlyozása közben bármilyen új igazolási rendszerben az összetett és bürokratikus új eljárások elkerüléséé kell, hogy legyen az elsőbbség, s az igazolást amennyire csak lehetséges integrálni kell magába a pedagógus-továbbképzés folyamatába.

Megjegyzések

Mindent egybevéve: ez a „ki dönt”, „mi ez” és „mire való” megközelítésmód megkönnyítheti a továbbképzés legmegfelelőbb formájáról szóló döntések meghozatalát. Nem csupán az iskola fejlesztés igényeinek kontextusába helyezi a pedagógus-továbbképzés igényét, hanem számításba veszi a helyi, területi és országos szükségleteket is. Elismeri, hogy az oktatási rendszerben való részvételük különböző pontjain a tanárok igényei is különböznek. Elfogadja, hogy a továbbképzés egyetlen modellje sem felel meg valamennyi képzési igénynek.

Él egy olyan gyakori nézet, hogy régen a pedagógus-továbbképzés magas hányada kevés hatással volt a tanításra és tanulásra a gyakorlatban, mivel túlságosan távol állt a tanárok mindennapos környezetétől. A helyben tartott tanfolyamoknak egyik előnye éppen az, hogy nagyobb esélyük van olyan kollégák összeismertetésére, akik meg tudják beszélni, miként javíthatnak saját helyzetükön, ahelyett, hogy elvont elméleteket tanulnának. Az ideális az, ha az ilyen helyi továbbképzés megfelelő mennyiségű külső tanulással kombinálódik és lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy gyakorlati tapasztalataikat elméleti tudással erősíthessék meg. Sok esetben természetesen a források szűkössége nem engedi meg egy efféle egyensúly létrejöttét.

Nagy mértékben a szóban forgó program természete és céljai döntik el, hogy melyik a legszerencsésebb tanulási környezet. A tárgyi tudás megújítását szolgáló tanfolyamokat gyakran az egyetemi intézményekben legkönnyebb lebonyolítani. A pedagógusok gondolkodásmódjának és tanítási stílusának megváltoztatását célul kitűző erőfeszítéseknek érdemes azonban inkább az iskolai környezetre alapozniuk. A külső tanfolyamok alkalmával a pedagógusok megérthetnek új megközelítésmódokat, de nem érzik magukat készen e módoknak a mindennapokban történő gyakorlati megvalósítására. Ez a megfontolás aláhúzza azt a tényt, hogy a pedagógus-továbbképzés nem egyszerűen arról szól, hogy az egyes tanárok *megtanulják, miként* kell másképpen csinálni a dolgokat, hanem arról is, hogy tanárok csoportjai *megegyeznek* abban, hogy másképpen csinálják a dolgokat.

(Varga Nóra fordítása)