

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 tanulólétszámmal 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 igénybevételét 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 revidálják 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 lebonthatva 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-