

A tantervi reform nem megy egyik napról a másikra. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ne kellene holnap hozzálátni. Csakúgy, mint a többi egyértelmű korrigálni valónak. A sietség, mely a 2010–2016 közötti oktatás- és egyéb politikát jellemezte, ha korábban nem, most már mindenképp indokolatlan, pontosabban a fejjel a falnak rohanás gesztusa helyett (legutóbb a bármilyen korszerű és innovatív önértékelési rendszer indokolatlanul hirtelen bevezetése) az abban rejlő energiát és tenni akarást a mielőbbi és minél intenzívebb változtatásba érdemes fektetni. S érdemes még egy irányban megfontolni 2015–2016 fordulójának eseményeit. Gondolhat bárki bármit a hazai pedagógustársadalomról. Öltözködéséről, értelmiségi voltáról, képzettségéről, igényeiről, felelőségéről. Egy azonban bizonyos. Nélkülük, a 2011-es törvény koncepciójában még önálló életpályamoddellel kecsegtetett, s aztán minden szempontból hoppon maradt *intézményvezetők* és a százötvenezer, a köznevelési rendszer állandó testét alkotó *pedagógus* nélkül a rendszer sem át nem alakítható, se nem működtethető. Vagy hallgatni kell rájuk, vagy meggyőzni őket, és azután együtt dolgozni. A meggyőzés sem lehetetlen, de a sikeres kommunikáció és az együttműködés nélkül a legtökéletesebben kigondolt rendszer is működésképtelen lesz. Ez is. Együtt pedig még egy kevésbé működőképesség is békében működhet. Ez is.

alapvetően nem a neveléstudomány a felelős a jelenleg kialakult helyzetért

FALUS IVÁN

A pedagógusok válság-érzetének néhány oka

Nem állítom, hogy a jelenlegi helyzet kialakulásának az okát tudom megragadni, aligha lehet egyetlen okról beszélni, számtalan ok van.

Csalódást kell okoznom abban a tekintetben is, hogy nem a neveléstudomány felelősségét fogom a középpontba állítani, ugyanis alapvetően nem a neveléstudo-

mánya felelős a jelenleg kialakult helyzetért. A neveléstudomány saját eredményeit és a nemzetközi tapasztalatok integrálása, adaptálása alapján megfogalmazott javaslatokat az

oktatáspolitikai rendelkezésére bocsátotta. Az oktatáspolitikai viszont róluk vagy nem vett tudomást, vagy a maga torz rendszere által torzította, hatástalanította őket.

Nem állítom, hogy az életpályamoddellel, a pedagógusok szakmai ellenőrzési rendszere vezetett a víz kicsordulásához, de az bizonyos, hogy a pedagógusok önellenőrző csoportjainak létrehozása a maga centralizált, erőszakos, bürokratizált módján, egy nagy csepp volt ebben a bizonyos pohárban.

A túlcentralizált rendszer autokratikus (harcos, arrogáns), tanulásképtelen üzemmódja vezetett ahhoz, hogy a jó ötletek is a visszájára sültek el. A valós problémák átgondolt – a különböző felfogású szakemberek, gyakorló pedagógusok bevonásával történő – megoldása helyett túlzott, kártékony reakciókkal válaszolt az oktatáspolitikai.

HELYES PROBLÉMAFELISMERÉS – KÁRTÉKONY MEGOLDÁS

A Nat átalakításakor, a kerettantervek elkészítésekor jelszóként fogalmazódott meg: „nem kompetenciákat, hanem ismereteket tanítunk.” A korábbi, „liberális” indíttatású tanterv nem zárta ki annak a lehetőségét, hogy a kompetenciák fejlesztését a pedagógusok esetleges tartalmakon végezzék, az érettségiken is előfordultak ilyen példák. Ahelyett, hogy a szükséges „finomhangolást” elvégezték volna, alapjaiban átalakították a Nat-ot, teletömködve azt a gondolkodás fejlesztését háttérbe szorító, sokszor kétértelmű ideológiát megtestesítő tartalmakkal. „A múltat végképp eltörölni” szellemében még az is elkerülte a figyelmüket, hogy a kompetencia egyik összetevője a képességek és attitűdök mellett éppen az ismeretek.

A „jó problémafelismerés – kártékony megoldás” újabb példáját jelentette a tankönyvpiac felváltása központilag megrendelt és előállított tankönyvekkel. A problémafelismerés helyes volt, a tankönyvpiac burjánzott. A kelletnél több kiadó a kelletnél több tankönyvet bocsátott ki. A szakma (ne használjuk a tudomány szót) kidolgozta az akkreditációnak a nemzetközi gyakorlatot is figyelembe vevő rendszerét, sőt a pedagógiai rendszerek, azaz a tankönyvek mellett az oktatást támogató, célszerűen összeválogatott eszközök egységes rendszerének kidolgozására és akkreditálására szolgáló eljárásmodokat is. Ezeknek az eszközöknek a birtokában ki lehetett volna választani a piacon fellelhető számos tankönyvből azt a néhányat, amely lehetővé tette volna, hogy

a különböző tanulóknak, eltérő felfogású tanároknak megfelelő segédeszközök álljanak rendelkezésre. Ezeket a produktumokat az Educatio, az Oktatási Hivatal meg is jelentette, de az oktatáspolitikai érzéketlen maradt velük szemben. (Oktatási Hivatal (2015): *Köznevelési akkreditációs eljárások nemzetközi gyakorlata*. Budapest. 236 o. ISBN 978-615-80018-5-4; Educatio Kft. (2012): *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Budapest. 268 o. ISBN 978-963-9795-50-1)

Helyesen felismerték, hogy baj van a fiatalok és a felnőtt lakosság edzettségével – helyes volt a problémafelismerés, de

káros a mindennapos testnevelésnek a feltételek megteremtése nélküli bevezetése

káros a mindennapos testnevelésnek a feltételek megteremtése nélküli bevezetése.

Helyesen felismerték, hogy az esélyegyenlőtlenség csökkentéséhez, a méltányos oktatáshoz hozzá-

járul, ha az iskola több segítséget nyújt a szülőknek a gyermeknevelésben – bevezették az egész napos iskolában tartózkodást, a változatos fejlesztő jellegű tevékenységek, az önkéntes tevékenységválasztást lehetővé tevő valódi egész napos iskola helyett.

Helyesen felismerték, hogy a többszöri osztályismétlő gyerekek és környezetük számára nem sok haszonnal jár, ha ők ismételten ugyanazt a tananyagot igyekeznek ugyanúgy elsajátítani – a számukra megfelelő, fejlesztő tanulási környezet megteremtése helyett 16 évre csökkentették a tankötelezettséget.

32 órás benn-létre kárhoztatták a pedagógusokat az országos átlagban 0,75 négyzetméteres tartózkodási helyet biztosító, érdemi munkára alkalmatlan tanári szobákban. A pedagógus készülése az iskolában eltöltött órák utánra, otthonra maradt.

ELŐMENETEL BUKTATÓKKAL

És most térjünk át az életpályamodell kérdésére, amelynek a bevezetését módomban állt közvetlen közlőről figyelni, sőt, az alapjául szolgáló kompetenciarendszer kidolgozásában aktívan is részt venni.

A kutatók által kidolgozott modell szemléleti alapja azon nyugodott, hogy a pedagóguspályán is, mint sok más szakterületen (orvos, mérnök, jogász, egyetemi oktató stb.) a diploma után megvalósul egy folyamatos szakmai fejlődés, amelynek erkölcsi és anyagi elismerésére is szükség van. Másik alapelvünk az volt, hogy az előmenetelt nem az elvégzett továbbképzések,

a megszerzett végzettségek, hanem az iskolában hasznosuló tudás alapján lehessen elérni. Az iskolában hasznosuló tudás értékelésének eszközeként javasoltuk a munka menetében megszületett, folyamatosan gyűjtött dokumentumokat tartalmazó portfóliót.

Miért lett ebből az alapból a jelenlegi problémák egyik okozója?

Az EMMI érzekelte, hogy a pedagógusok bérhelyzete akut probléma. Ahelyett, hogy egységes béremelést hajtott volna végre, összekapcsolta azt az előmeneteli rendszer bevezetésével, nem hagyta, hogy ez felmenő rendszerben alakuljon ki, ezzel többszörösen is sértette a pedagógusokat:

- először a beígért, az életpályával összekapcsolt béremelés összegének csak a 60 százalékát adták oda, a többi három évre elosztva;

az iskolában hasznosuló tudás értékelésének eszközeként javasoltuk a munka menetében megszületett, folyamatosan gyűjtött dokumentumokat tartalmazó portfóliót

- a bérek értékállóságának garanciájául beígért, a minimálbérrel való összekapcsolást megszüntették;
- kezdetben minden pedagógust, függetlenül felkészültségétől, az oktatásügyért kifejtett tevékenységének színvonalától, elért eredményeitől, a számukra joggal megalázó, pedagógus 1. fokozatba sorolták (ez nem csak erkölcsileg volt sérelmes, hanem számukra a beígért és elvárt

béremelésnek csak a töredékét jelentette);

- a jelentős tudást felhalmozott, innovatív tevékenységet kifejtő pedagógusok csak hosszas procedúra után jutottak el a pedagógus 2. fokozatba, az első két évben a mester fokozatba kerülésnek csak egyetlen útja állt nyitva előttük, a szakértői kategóriába lépés, azaz a szaktanácsadói munka vagy tanfelügyeleti munka vállalása;
- később, az elmúlt évben mód nyílt a mesterfokozatba lépésre egy pilot eljárás keretében, majd a mentori szakvizsgát tettek számára (ennek buktatóiról a validáció (beszámítás) kapcsán még említést tesztek);
- a portfólió elindítását úgy képzeltük el, hogy a rendszer bevezetésének kezdetén a pedagógusok figyelmét felhívják arra, hogy folyamatosan gyűjtsék munkájuk dokumentumait, reflektáljanak azokra, majd, amikor minősítik őket, ezekkel a dokumentumokkal, amelyek a mindennapi munka termékei, illusztrálják felkészültségüket; ehelyett, a portfólió segítségével történő minősítés megcsúfolásaként, a szerves fejlődést nem bevárva, visszamenőleg, rohammunkában írtatták a portfóliókat.

MESTERTANÁRI ILLETMÉNY – VAGY TÚLMUNKABÉR?

Az előmeneteli rendszer kidolgozásakor a magasabb színvonalú teljesítmény honorálását és erkölcsi elismerését képeztük el. Ehelyett évente munkaszerződést kötnek a mestertanárok közül a szakértőkkel. A szerződésben a munkának ellenértéke nincs, a mestertanári illetményt tekintik annak. Jelenleg a szakértők terhelése a hatalmas bürokratikus teher miatt jelentősen meghaladja a mestertanári illetmény ellenértékét, és ekkor még nem beszéltünk a magasabb szintű pedagógiai munka honorálásáról.

A szakértők és a többi mesterpedagógus is, munkája egy részének ellátásához, azaz a tanfelügyeleti munka elvégzéséhez, a szaktanácsadáshoz munkaidő-kedvezményben részesül. Ezt az iskola számára kieső munkaidőt az OH, mely a szakértőket foglakoztatja, nem téríti meg. Következésképpen a „jó” iskolák (feltételezzük ezt), ahonnan a szakértők kikerülnek, fizetik az OH helyett a munkaidő-kedvezményt, a munkát pedig a többi kolléga között kell megosztani.

Másik oldalról kétségbe szokták vonni, hogy valóban a legjobb pedagógusok, az arra legalkalmasabbak-e a szakértők. A kapkodás itt sem vált az ügy hasznára. A szakértőket nem „delegálta” a szakmai munkaközösség, a tantestület, de még az intézményvezető is csak a minősítési eljárásban való részvételéhez adta a hozzájárulását. A minősítés aligha lehet alkalmas a személyiség, az alkalmasság megítéléséhez. Így sok kiváló ember mellett alkalmatlanok is bekerülhettek a szakértői gárdába.

sok kiváló ember mellett alkalmatlanok is bekerülhettek a szakértői gárdába

a minisztérium az egy ellenszavazat által képviselt gondolatokat tette magáévá

Az előmeneteli rendszer negatívumai között kell említenünk a kvótarendszert, aminek a következtében sok kiváló pedagógus, aki nem került be a pilot programba, csak hosszú évek után juthat el méltó helyére.

MEGHALLGATJUK AZT, AKI A FÜLÜNKNEK KEDVESET MONDJA

A kormányváltást követően a minisztérium létrehozott egy szakértői testületet, amelynek résztvevői alapvetően minisztériumközelieliek voltak. A néhány „kivülálló” kevéssé tudta érvényesíteni elképzeléseit, de az ilyen módon elkészült állásfoglalás sem felelt meg a megrendelőnek, azt átalakították, és a résztvevők nehezen ismertek rá a későbbi minisztériumi anyagokban a saját előterjesztésükre. A bolognai rendszerű tanárképzést anélkül cserélték fel az osztatlan kétszintűre, hogy az előző hatékonyságával kapcsolatban bármilyen mérést, vizsgálatot végeztek volna.

Később a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottsága foglalkozott a kétszintű képzés sajátosságával. Egy ellenszavazattal hozott döntést. A minisztérium az egy ellenszavazat által képviselt gondolatokat tette magáévá.

Az érettségizettek tanárképző intézményben folytatandó tanulmányokra való alkalmasságának vizsgálatát határozta el a minisztérium. A kérdés ugyancsak az MRK Pedagógusképzési Bizottsága elé került. Pszichológusok és pedagógiaoktatók is úgy ítélték meg, hogy az alkalmasság 18 éves korban a képzés megkezdése előtt,

egy adott pillanatban nem állapítható meg. A képzésbe kell olyan feladatokat beépíteni, amelyek a jelölt és az intézmény számára is világgossá teszi a pályára való alkalmasságot. Az elmúlt években az összes tanárképző intézményben verejtékes munkával folytatták le az alkalmassági vizsgálatokat. A több ezer elvégzett alkalmassági vizsgálat után, a fellebbezések lezárultával tíz alatt volt azoknak a száma, akiket kiszűrt az alkalmassági vizsga. Ők is csak azért jutottak erre a sorsra, mert nem fellebbeztek.

És a mostani kerekasztal-tárgyalásokra vajon tendenciózus válogatás nélkül hívták meg a szervezeteket? Nem azért jött-e létre a Civil Közoktatási Platform, mert nem látszott biztosítottnak a kerekasztalnál érdemi részvételük?

a jogi szabályozás hiányosságaira hivatkozva a kollégák lemaradtak a minősítésről

loma vagy tanúsítvány jogilag azonos-e, elismerhető-e, hanem arra, hogy az azzal igazolt tudás megfeleltethető-e, beszámítható-e.

Egy mestertanári előmenetelt biztosító eljárásnak előfeltétele volt a mentori szakvizsga. Több kolléga más irányú szakvizsgáját kiegészítette a mentortanári speciális résszel. Evidens lett volna az előzőekben szerzett általános szakvizsgai rész beszámítása (validálása). E sorok írója félszáz levelet írt és kapott az OH, az EMMI különböző illetékeseitől. Többen elismerték,

hogy a validációs eljárás erre szolgálna, de a jogi szabályozás hiányosságaira hivatkozva a kollégák lemaradtak a minősítésről. Ehhez a témakörhöz is szolgáltatott a nevelés-tudomány szintetizált

eredményeket: Farkas Éva (2014): *A rejtett tudás*. SZTE JGYPK FI; Derényi András és Tót Éva (2011): *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. OFI, Budapest.

Más: A gyakorlonki időszakban a minősítő vizsgát megelőzően két éves gyakorlalt kell szereznie a kezdő tanárnak ahhoz, hogy vizsgára bocsátható legyen. Ez szigorúbb kitétel, mint a legtöbb európai országban, de elfogadható. Rendelkezzen valaki kellő gyakorlattal mielőtt a pedagógus 1. címet megszerzi. Egy kollégánőt kiemelkedő munkája elismeréseképpen az egyik községi iskolából áthívták a megyeszékhely gyakorlóiskolájába. Az egyik jogszabály lehetővé teszi a gyakorlonki két év különböző intézményben történő letöltését, de egy másik nem. A POK természetesen nem tette lehetővé a kiemelkedő kollégánő számára a vizsga letételét. Milyen racionális érv szól emellett? Másfél év gyakorlata kárba veszett, 2016 helyett 2017-ben teheti le a gyakorlonki vizsgát.

A BÜROKRÁCIA FELFALJA A RÁCIÓT

Az elmúlt évtizedben egész Európában, így Magyarországon is komoly erőfeszítéseket tettek a nemzeti képesítési keretrendszerek kidolgozására. Számos HEFOP és TÁMOP pályázat keretében sok szakember, ha tetszik a tudományok képviselői, kidolgozták a Magyar Képesítési Keretrendszert. Ennek egyik haszna az, hogy össze lehet hasonlítani az országon belül és azon kívül is az egyes képesítések szintjét. Ez alapot szolgáltat arra is, hogy a korábban szerzett tudást, származzon az formális vagy nem formális képzésekből, be lehet számítani, el lehet fogadni egy újabb képesítés kibocsátásakor. Ez az eljárás tehát nem csupán annak az eldöntésére alkalmas, hogy egy korábban megszerzett dip-

A két példa az oktatásirányítás rugalmatlanságát, az észszerűséggel szemben a bürokratikus falak meglétét illusztrálja.

A diszfunkcionális, a visszajelzések, az új eredmények befogadására képtelen oktatásirányítás következményeire vonatkozó példákból ízelítőül talán ennyi is elegendő. Példáinkból valószínűleg az is kiderült, hogy a szakma, a neveléstudomány megannyi produktumot bocsátott az oktatásirányítás rendelkezésére, a fogadókészség azonban hiányzott.

E pesszimista kicsengésű sorok írása közben szólalt meg az államtitkár, abbéli reményét megfogalmazva, hogy a kerekasztal és a Civil Közoktatási Platform gondolatai összeérnek, hiszen csak egy magyar közoktatás létezik.

Valóban, nem a másként gondolkodók ellen kellene harcolni, hanem a gondolatokat egyeztetve, közösen, a magyar oktatás ügyéért.

VEKERDY TAMÁS

„a piros gomb legyen a főnök asztalán”

Levél

Kedves Géza!

Most elővettem újra az eredeti kérdéseket, kérészeteket az én marginális jegyzetimmal, és gondosan újra elolvastva megakadtam ott, hogy az alapkérdés az, hogy mi okozta a kialakult helyzetet.

Ezt a jelenlegi kialakult helyzetet elsősorban az okozta, hogy nem hallgatva a Fidesz oktatási szakembereire sem, egyetlen egy szempont érvényesült, hogy gyerektől és tanártól függetlenül a teljes közoktatás is legyen a centrális erőter része, a piros gomb legyen a főnök asztalán. Államosítás, centralizálás. Hiába rendezett a Fidesz oktatási

kabinetjének és akkor még az Országgyűlés Oktatási Bizottságának vezetője, Pokorni Zoltán Pálinkás Józseffel, az Akadémia elnökével összefogva háromnapos konferenciát arról, hogy mit mondanak a tények, hogy szembeszálljon a köznevelési törvény örületével, hiába mondta, hogy ez a törvény rossz, hiába mondta, hogy a nemzeti alaptanterv taníthatatlan, túlszűfolt, mindenben az lett, amit a Legfelsőbb Akarat elképzelt. Visszaállított 16 éves korhatár, zsákutács iskolázás, lebutított szakképzés, mindenben az ellenkezője egyrészt annak, amerre ma a világ megy, másrészt ellenkezője mindannak, amit gróf Klebelsberg Kunó valaha is akart és megpróbált megvalósítani. Most csökkentették a gimnazisták és egyetemisták számát, a jeles gróf növelte. Most zsákutácsá tették az iskolázást, hogy kevesebben juthassanak középiskolába, Klebelsberg Kunó megnyitotta (a nyolcosztályos általános iskola tervével és a reálgimnáziummal stb.) Mindenki tudta és megmondta, hogy egy ekkora rendszert nem lehet centralizáltan irányítani, de a legfőbb elv érvényesült, a „demokratikus centralizmus,” az a gondolat, hogy megbízni jó, de ellenőrizni még jobb. Mindenki megmondta, hogy ez totális csőd. De a fentiekén kívül így lehetett százmilliárdokat kivenni a közoktatásból és a felsőoktatásból.

Mindez: nemzetrontás.

Ehhez képest a neveléstudomány szerepe, felelőssége (ami nincs neki!), feladata és lehetőségei – smafu.

Nem, kedves Géza, nem szakmai részletkérdésekről van szó – bár a szakmával is minden szembe megy –, hanem gyereket és tanárt nem tekintő rombolásról.

És ez nem politikai és nem pártkérdés – sokan imádják a centralizálást az úgynevezett baloldalon, a szocialistáknál is, bár ezeknek az oldalaknak ma Magyarországon semmi értelme, bárcsak volna Ma-