

Aggódások, vívódások: egységes tanárképzés?

Ki tudja, hányadszor vetődik fel a közoktatás reformjának utóbbi három évtizedében a pedagógusképzés megújulásának szükségessége, e két reform kölcsönös és bonyolult összefüggésének kérdése. Racionális érvek sokasága hangzik el arról, hogy a pedagógusképzés reformjának a közoktatási reform előtt kell, kellene járnia. És most végre azt tapasztalhatjuk, hogy a felsőoktatási törvény módosítása és a Bologna-folyamat ürügyén mintha újra hátszelet kapna a felsőoktatás és azon belül a pedagógusképzés reformja.

Mintha az újabb reformlépések polarizálnák a játszma résztvevőit: sokan tényleg reformálni akarnak, sokan mások viszont ezúttal is beérnék néhány lejáratott retorikai fogás hangoztatásával. Ha tehát most sem történik semmi a pedagógusképzés megmerevedett rendszerében, amikor pedig relatíve kedvező a reform közege, akkor végleg eltemethetjük a közoktatás reformját is. Ezért az aggódás és a vívódás.

A pedagógusképzés reformjával kapcsolatos fontosabb kérdéseket és problémákat nemrég *Hunyady György* (2004) foglalta össze. Öt-öt pontban mutatja be a jelenlegi pedagógusképzés visszasságait és a reformelképzelések kritikáját. „Ha egyszerre igaz – írja konklúziójában –, hogy a jelen iskolája és pedagógusképzése tarthatatlan, és hogy a megújítás terve és lépései elhibáztak” (i.m. 36. old.), akkor szembesülnünk kell a negatív hatások egymást erősítő következményével: a lefelé menő spirál víziójával. Mégis lát lehetőséget e pesszimista jóslat irányának megváltoztatására, mert – véleménye szerint – a köz- és a felsőoktatás eltömegesedése nem jár együtt szükségképpen az oktatás elsivárosodásával, volt és van kezdeményező erő a pedagógusképzők szakmai köreiben, reményt keltő maga a Bologna-folyamat, s lát lehetőséget az egymástól eltérő szakmai szempontok egyeztetésére, valamint az ebből eredő konfliktusok megoldására.

A pedagógusképzés tanítóképzés ágában a kilencvenes évek első felében előremutató és sikeres tartalmi és strukturális reformok születtek. (*Bollókné – Hunyadyné*, 2003) (1) Ekkor fogalmazódik meg, hogy a tanító az 1–4. osztályokban minden tantárgyat oktat, az 5–6. osztályokban pedig egy műveltségi terület tantárgyait taníthatja. Vagy ahogy a 2003. évi közoktatási törvény módosításában aztán megfogalmazták: az 5–6. osztályban – az iskolai sajátosságoktól függően – a képzési idő 25–40 százalékában csak tanítók foglalkozhatnak a gyerekekkel. A tanítói működés körének kiterjesztése – mely ha nem is teljes, de mindenképpen strukturális változtatásnak minősíthető – a maga idejében megelőlegezte a közeljövő reformszándékait és reformlépéseit.

A tanítóképzéshez hasonló strukturális változtatásokra a pedagógusképzés magasabb szintjein nem került sor, pedig erre igen nagy szükség lett volna. Hiszen az utóbbi másfél évtized hektikus tantervi reformjai sorban megkérdőjelezték a fennálló iskolaszervezetet, azzal összefüggésben a kétszintű tanárképzést (általános iskolai tanár, középiskolai tanár) és felvetették az egységes tanárképzés szükségességét. (*Hunyady*, 2003) A közoktatás demokratizálásának szándéka a rendszerváltás elején (2) teret engedett az iskolaszervezet addigi merev rendjének a fellazítására. Megjelentek a nyolc és hat osztályos

gimnáziumok. A nyolc osztályos gimnáziumok ellehetlenítették a domináns, (4+4)+4-es iskolaszervezet második négyes egységét (felső-tagozat), a hat osztályosok pedig félbevágták azt. Aztán az 1996. évi törvénymódosítás beemelte a rendszerbe a 12 évfolyamos komprehenzív iskola (3) fogalmát, ami tovább lazította az iskolaszervezetet. A korábbinál keményebb „fenyegetés” érte a domináns iskolaszervezetet az 1995. évi NAT legitimálásával: az általános művelés 8 évét 10 évre hosszabbította meg, s ezzel félbevágta a hagyományos iskolaszervezet harmadik négyes elemét. Miközben az 1996. évi közoktatási törvény módosítása a kötelező iskolába járás évszámát 16-ról 18-ra emelte. Érdemes talán felfigyelni még arra a körülményre, hogy a 2003. évi NAT szakaszai (1/4–5/6–7/8–9/12,13) a kompromisszumok érdekes lehetőségeit kínálják. Ez a rendszer egyformán szolgálhatja a domináns iskolaszervezet fennmaradását, de segítheti az új trendek szülőmozgásait is. Ezen eseményekkel párhuzamosan a közoktatás fejlesztésének stratégiai tervei (1996, 1998) a középiskolai népesség 80 százalékában határozták meg a középiskolai expanzió felső mértékét.

A Nemzeti Bologna Bizottság igen nagy valóságismeretről és bátorságról tesz tanúbizonyságot, amikor elfogadva pedagógusképzési albizottságának javaslatát, kihirdeti az egységes, mester fokozatú, egyetemi szintű tanulmányokhoz kötött tanárképzést. A mester szintű egységes tanárképzés azonban önmagában még nem jelenti a tanárképzés minőségi színvonalának emelkedését, a pedagógiai kultúra hön ohajtott megújulását. De kétségtelenül jó alkalom arra, hogy újragondoljuk a tanárképzés pedagógikumát és diszciplináris felépítését. A tartalmat és az intézményi rendszert egyaránt.

A PISA 2000 vizsgálat (Vári, 2003) gyászos eredményei pedig újra tápot adtak annak a régi új elképzelésnek, hogy az iskolázás alapjait meg kell erősíteni, a négy osztályos alsó tagozatot öt vagy hat évre kell emelni. (Báthory, 2002) Érdemes felidézni, hogy a 2003. évi közoktatási törvény módosítása ezt a szakértői javaslatot részben meg is valósította, amennyiben az alsó tagozat és a felső tagozat határán 2008 ősztől a tanítói és a tanári kompetencia „keverő zónája” jön létre – ahogy azt korábban már jeleztük.

Egyre inkább úgy tűnik, hogy az általános iskolai tanárok terrénuma az általános iskola felső tagozata, a felfelé terjeszkedő alsó tagozat, valamint a tananyag racionalizálásának szándékától hajtva lefelé nyúló középiskola (a lineárisan építkező tantárgyknál két tananyag ciklus helyett egy) harapófogójába kerül. A magyar iskolaszervezet ezen változásait a nemzetközi trendek is visszaigazolják.

Különösen erősen hat a magyarországi fejleményekre az OECD-országokban meghonosított funkcionális oktatásszakaszolási rendszer, az ISCED. (4) A távolban felmerül tehát a magyar iskolaszervezet funkcionális átalakításának képzete: a hat osztályos alapozó oktatás, az erre épülő négy osztályos alsó középiskolai és a rendszert betetőző 2–3 éves felső középiskolai oktatás. És bár ezt a rendszert így senki, soha nem hirdette meg, hivatalos oktatáspolitikai stratégiáknak nem része, a folyamatok mégis ebbe az irányba mutatnak. (Ezen a ponton szükséges megjegyezni, hogy Nagy József egyik fiatalkori munkájában (1970) már felvázolja egy 6+4+3-as iskolaszervezet tervét. Mások is ebbe az irányba gondolkodtak.) Témánk szempontjából úgy tűnik tehát, hogy az utóbbi 15–20 év során létrejöttek az egységes tanárképzés iskolaszervezeti alapjai, anélkül, hogy annak oktatáspolitikai indokoltsága ismertté vált volna. A kérdés tehát az: követi-e a pedagógusképzés ezeket a funkcionális változási trendeket, vagy sem?

Az elmondottakkal kapcsolatos problémák abban rejlenek, hogy ezek a részben látens, részben manifeszt mozgások már jól láthatóan fenyegetik az általános iskolai tanárok egzisztenciáját, és persze megkérdőjelezzik a tanárképzéssel foglalkozó főiskolák létét. Nem

mintha erre a problémára nem lehetne választ találni. Megfelelő türelmi idővel, átmeneti intézkedésekkel elő lehetne segíteni a fiatal és középkorú általános iskolai tanárok diplomaemelő tanulmányait, ami egyben társadalmi presztízszük emelkedésével és fizetésük javításával járna együtt. A főiskolák pedig – amint azt később kifejtjük – az egyetemekkel kooperálva az egységes tanárképzés szakmódszertanainak (a műveltségi területi pedagógiák) művelésében és az úgynevezett „kisszakok” oktatásában találhatnának feladatot. A megoldásra váró problémák azonban, bármilyen súlyosak legyenek is, nem téríthetik el a pedagógusképzés reformját. Éppen ezért a Nemzeti Bologna Bizottság igen nagy valóságismeretről és bátorságról tesz tanúbizonyságot, amikor elfogadva pedagógusképzési albizottságának javaslatát, kihirdeti az egységes, mester fokozatú, egyetemi szintű tanulmányokhoz kötött tanárképzést. (5) A mester szintű egységes tanárképzés azonban önmagában még nem jelenti a tanárképzés minőségi színvonalának emelkedését, a pedagógiai kultúra hön óhajtott megújulását. De kétségtelenül jó alkalom arra, hogy újragondoljuk a tanárképzés pedagógikumát és diszciplináris felépítését. A tartalmat és az intézményi rendszert egyaránt.

Nemrég az MTA Pedagógiai Bizottságának kezdeményezésére helyzetfeltáró vizsgálatok kezdődtek a pedagógusképzés neveléstudományi tartalmáról az egyetemeken és a főiskolákon. (Zrinszky, 2003; Hunyady, 2004) A szerzők megállapították, hogy az utóbbi években a pedagógiai tartalmak jelentős mértékben átalakultak, a neveléstudomány befogadott paradigmái növekedtek, a tartalmi kánonok fellazultak (a nevelélmélet-didaktika-neveléstörténet triászra alapozott képzési rendszer átalakulása elkezdődött), a gyakorlati orientáció erősödött, valamint az aktuális oktatáspolitikai és pedagógiai kérdések előtérbe kerültek. Mintha az öncél elméletieskedés visszaszorulóban lenne. És bár a vizsgálatból kiderült, hogy távolról sem lehetünk elégedettek a gyakorlati tevékenység arányával a képzés egészén belül, még ezen a téren is jelentős javulás következett be. Fontos körülmény továbbá, hogy a pedagógiai tartalom átalakulásának a folyamatában határozott intézményi profilok kezdenek kialakulni, ami szintén jelzi a neveléstudomány területén lejátszódó pozitív változásokat. Összességében úgy tűnik, legalábbis ami a pedagógikumot illeti, hogy a neveléstudomány modernizálását célzó erőfeszítések nem voltak hiábavalóak. A felsőoktatási tanárképzés pedagógiai fele végre releváns válaszokat fogalmaz meg a közoktatás igényeire. Nem állunk ilyen jól az intézményi átrendeződés területén.

Az ideális az lenne, ha a pedagógikum és a különböző tanárszakok pedagógiája (a szakmódszertanok) egy helyen, az egyetem tanárképző karán (school of education) kapna elhelyezést. Sőt, korábban érveket soroltunk fel (Báthory, 2003) arra nézve is, hogy milyen előnyök származnának abból, ha a tanári főszakokhoz (maior) kapcsolódó tantárgyközi, integrált és/vagy interdiszciplináris kisszakok (minor) a jelenlegi főiskolai karokhoz kerülnének. Ez az intézményi szerkezet egyben felmentené a diszciplinákat oktató tanszékeket a pedagógusképzés – számukra csak terhet jelentő – feladata alól. A diszciplináris oktatás és a tanári professzióra felkészítő oktatás (ide értve a kisszakok oktatását is) szétválasztása tiszta intézményi és felelősségi viszonyokat teremtené.

Az egyetemi tanárképző intézmények vezetői, meglátásom szerint, még mindig nem számolnak azzal a ténnyel, hogy a kedvezőtlen demográfiai helyzet ellenére, társadalmi és pedagógiai okok együttes hatására bekövetkezett és a telítődéshez közeledik az érettségig tartó középiskolázás expanziója. (Csak zárójelben jegyzem meg, hogy a felsőoktatás jelenlegi problémakötege éppen abból ered, hogy nem vették időben figyelembe a középiskolai expanziót. E kétféle expanzió diszfunkciója okozza a felsőoktatásban jelentkező problémák jelentős részét.) A második világháború utáni évtizedekben a fejlett világban – nálunk két évtizeddel később (jellemzően a kilencvenes években) – a középiskolai oktatás eltömegesedett. Ez azzal járt, hogy a középiskolába beiratkozó diákok képesség-potenciáljának a szélessége (variációjának) megnőtt. Következésképpen megnöttek mind a tanulók, mind az iskolák közötti különbségek. (Loránd, 2003) A középiskolákat, a

középszkolai tanárokat, de különösképpen a gimnáziumokat és a gimnáziumi tanárokat, a középfok eltömegesedése váratlanul érte. A kihívásra nem rendelkeztek a megfelelő válasszal: pedagógiai kultúrával és technikai eszközökkel. (6)

Nem túlzottan váratlanul, az eltömegesedés által is generálva, megint felmerült a régi probléma: a tananyag túlzott elméleti jellege, a diszciplínákból levezetett tantárgyak akadémikus felfogása. Ujra megállapíthatjuk, hogy a műveltség iránti társadalmi igény és az iskolában tanított tananyag közti diszkrépancia növekedése demotiválóan hat a közepes és gyenge képességű és a tanulás iránt aktuális érdeklődést nem mutató tanulókra. A PISA 2000 vizsgálat pedig rádöbbsentette a közvéleményt középiskoláink nagy részének életidegen tanítási gyakorlatára. Mint ismeretes, ez a nemzetközi pedagógiai kutatás, különösen annak szövegértési-olvasási ága, világosan kimutatta, hogy 15 éves tanulók, akiknek a többsége a 9. és 10. évfolyamot tapossa, különböző szövegek megértésben igen gyengék. És különösen gyengén olvasnak azok a tanulók, akik szakiskolába járnak. (Vári, 2003; Bánkúti és mások, 2004) És persze, aki nem tud olvasni, szövegeket értelmezni, az tanulni sem tud.

Az OECD PISA 2000 vizsgálat értékrendszere világosan mutatja, hogy a tudás társadalmi felfogásában pragmatikus fordulat következett be. A sokat emlegetett munkaerőpiaci elvárások ezt világosan jelzik. De más jelzések is érik a közvéleményt. A műveltségfelfogás pragmatikus fordulatát mindenki számára érthető módon jeleníti meg az idegennyelv-tanulás és az informatika iránti robbanásszerű érdeklődés. Ebből következően társadalmi helyeslés és elfogadás kíséri azokat az oktatáspolitikai reformlépéseket, melyek meggyőzően mutatják, hogy a „központ” megértette az elvárásokat (például nulladik évfolyam az idegen nyelv intenzív tanulására). Az iskolai műveltségfelfogás pragmatikus fordulata azonban más területeken is megmutatkozik. Ide sorolhatnánk mindjárt a társadalmi gyakorlatnak azokat a területeit, amelyek azért nem tudnak szervesen beépülni az iskolai oktatás tantárgyi rendszerébe, mert az akadémikus műveltség normái szerint nincs diszciplináris háttérük, amiből következően nincs olyan szakos tanár, aki ezeket tanítani tudná. Ez a jelenség jól mutatja, milyen tehetetlenek a tanárképzéssel foglalkozó főiskolák és egyetemek a műveltségi hiányokra adandó válasz tekintetében. A gondokat súlyosbítja, hogy a műveltség iránti új igények befogadását az iskolai tantervekbe nem követi a régi és idejétmúlt tartalmak kiiktatása. Erre a problémára adható egyik válasz lenne – mely elterjedt az egész művelt világban – meghatározott műveltségi területeken – mint amilyen a természettudomány, a társadalomtudomány, a technika és az esztétikai műveltség – interdiszciplináris stúdiumok felvétele, beiktatása a tanított tartalomba. (Vass, 2000)

A Bologna-folyamat keretében megújuló egységes, mesterszintű tanárképzés egyben jó alkalom a tanárszakok rendszerének, az egyes szakok tartalmának és elnevezésének az újragondolására. Talán érdemes abból kiindulni, hogy végképpen érvényét veszítette a 19. század végén kidolgozott középiskolai tantárgyi rendszer, mely az „egy tudomány – egy tantárgy” elvből indult ki. Mára, a 21. század elejére éppen a tudományfejlődés jellegzetes trendjei lehetetlenítik el e rendszer konzekvens alkalmazását. De talán ennél is jelentősebb az oktatás iránti társadalmi igények radikális megváltozása és az oktatásban lejátszódó modernizációs fejlemények (például a tartalmi szabályozás rendszere).

Az új helyzetben a célt úgy jelölhetnénk meg, hogy az iskolában tanítandó műveltségnek kiegyensúlyozottan kellene lefednie a műveltség iránti társadalmi és tudományos érdekeket. (vö. Ladányi, 2003) E két érdekcsoport oktatásügyi konfliktusának fenntartása senkinek sem érdeke. Következésképpen a tanári professzió tervezésekor a szakos vagy diszciplináris képzés mellett a választott diszciplína műveltségi környezetét reprezentáló ismeretek és kompetenciák feltérképezésére is sort kellene keríteni. Más szóval, sokoldalúan alátámasztható kíváncsi, hogy minden tanár rendelkezzen egy vagy két főszakkal (maior), ahogy az eddig is volt, vagy legalább egy főszakkal és egy kisszakkal (minor) – amint az racionálisnak tűnik a jövőben. Ez utóbbi lenne a tervezési dokumentumokban

előforduló „másfél szakos” tanár. A maior tanárszak tartalmilag intenzív és diszciplináris, míg a minor szak tartalmilag inkább extenzív és az esetek többségében interdiszciplináris, tantárgyközi. A tanárszakok iránti közoktatási igényeket célszerűnek tűnik a Nat tíz műveltségi területéből levezetni, amint arra kísérletet teszünk az 1. táblázatban. A tantárgyközi kieszakok feltehetően jelentős mértékben szolgálják az aktuális társadalmi igényeket, és ugyanakkor nem sértik a tudományosság jogos igényeit. De innovatív és kreatív javaslatokra, megoldásokra minden műveltségi területen nagy szükség lenne.

Az interdiszciplináris műveltségterületek létezésének akadémikus/egyetemi elismerése azonban most már huzamosabb idő óta késik. Legfeljebb a pedagógus-továbbképzés témái közé furakodhatott be egy-két interdiszciplináris kurzus. Egyetemeink a tudomány védelmében általában elzárkóznak attól, hogy az interdiszciplináris szakokkal bajlódjanak, a főiskolák pedig – utánozva az egyetemeket – szintén ellenállnak. Pedig az interdiszciplináris tanárszakok oktatása kedvező kimenetelű versenyhelyzetet teremtené számukra az egyetemekkel szemben.

1. táblázat. A Nemzeti alaptantervre alapozott tanárszakok

Nat műveltségi terület	... szakos tanár maior szak	... szakos tanár minor szak
1. Magyar nyelv és irodalom	magyar nyelv és irodalom	kommunikáció könyvtár esztétika filozófia tánc és dráma
2. Élő idegen nyelv	angol, német, francia stb.	
3. Matematika	matematika	informatika természetismeret természettudomány
4. Ember és társadalom	történelem filozófia	emberismeret társadalomismeret (jelenismeret) etika esztétika művészettörténet néprajz
5. Ember a természetben	fizika kémia biológia ökológia	természetismeret természettudomány egészségvédő (mentálhigiéné) technika
6. Földünk – környezetünk	földrajz	ökológia geológia csillagászat
7. Művészetek	ének-zene vizuális kultúra mozgóképkultúra	esztétika tánc és dráma vizuális kultúra kreatológia
8. Informatika	informatika	matematika, könyvtár
9. Életvitel és gyakorlati ismeretek	technika	társadalomismeret természetismeret ökológia háztartásökonómia
10. Testnevelés és sport	testnevelő sport	szabadidő-szervező egészségvédő (mentálhigiéné)

Összegezve

Írásomban megpróbáltam néhány érvet felsorolni az egységes tanárképzés, valamint a pedagógusképzés egészének tartalmi és intézményi megújítása mellett. A domináns iskolaszervezet fellazulása, a tudás fogalmának radikális megváltozása, a tömegneveléshez illeszkedő iskolai-pedagógiai kultúra iránti igény talán megfontolásra készíti azokat az egyetemi és főiskolai köröket, amelyek a viták és alkuk jelenlegi szakaszában mintha inkább a meglévő helyzet fenntartásában, semmint a közoktatás igényei iránti nyitottságban lennének érdekelték. Ahhoz, hogy a pedagógusképzés reformjának hatása jól érzékelhető legyen az iskolákban, még legalább 15–20 évnek kell eltelnie. Ez majdnem egy egész generáció. A tét tehát igen nagy. Ha az egyetemi és a főiskolai tanárképzés nem figyel a társadalmi változásokra és elvárásokra, és bagatellizálja a közoktatás érdekeit (ahogy azt az esetek többségében most is teszi), akkor majd évekkel, sőt évtizedekkel később joggal éri a vád, hogy a fejlődés előmozdítása helyett a fejlődés kerékkötőinek a szerepét vállalta fel.

Jegyzet

- (1) 158/1994/XI. 7. sz. Kormányrendelet.
- (2) XXIII. Törvény, 1990.III.1. Ez még a Németh-kormány törvénye.
- (3) A Közoktatási törvényben „egységes” iskola.
- (4) International Standard Classification of Education. A közoktatást érintő szakaszok: ISCED 1 – alapfokú képzés, ISCED 2 – alsó középfokú képzés, ISCED 3 – felső középfokú képzés.
- (5) Az NBB pedagógusképzési albizottságának elnöke Hunyady György akadémikus.
- (6) A 2003/04. tanévben a 6. évfolyamon tanulnak azok a tanulók, akiket a törvény arra kötelez, hogy 18 éves korukig iskolába járjanak.

Irodalom

- A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája.* (1996) MKM – Okker Kiadó, Budapest. 92.
- A magyar közoktatás fejlesztésének stratégiája.* (1998) MKM, kézirat. 115.
- Bánkúti Zsuzsa – Horváth Zsuzsa – Lukács Judit (2004): A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei. *Iskolakultúra*, 5.
- Báthory Zoltán (2003): Válságban a pedagógusképzés – a közoktatás felől nézve. *Pedagógusképzés*, 1–2.
- Báthory Zoltán (2002): Változó értékek, változó feladatok. *Új Pedagógiai Szemle*, 10.
- Bollokné Panyik Ilona – Hunyady Györgyné (2003): A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.
- Hunyady György (2003): A hazai tanárképzés strukturális problémái. *Pedagógusképzés*, 1–2.
- Hunyady György (2004): A lefelé menő spirál víziója. *Pedagógusképzés*, 1.
- Hunyady Györgyné (2004): A hazai főiskolai szintű tanár-, tanító- és óvóképzés pedagógiai programjai. *Pedagógusképzés*, 1.
- Ladányi Andor (2003): A NAT és a tanárképzés. *Új Pedagógiai Szemle*, 1.
- Loránd Ferenc (2003): A közoktatás távlati igényei a pedagógusképzéssel szemben. *Pedagógusképzés*, 1–2.
- Nagy József (1970): *Az iskolafokozatok távlati tervezése.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vári Péter (2003, szerk.): *PISA vizsgálat 2000.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vass Vilmos (2000): *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítése.* Önkönet, 114.
- Zrinszky László (2003): A hazai egyetemi tanárképzés pedagógiai tartalmi. *Pedagógusképzés*, 3–4.