

Vajúdnak a hegyek...

GALAMBOS GÁBOR

galambos@jgypk.u-szeged.hu

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar



Nem vagyok grafomán. Így aztán nem matematikai kérdésekben ritkán nyilvánulok meg egy-egy cikk erejéig. Gyanítom, hogy a sűrűn egymást követő reformok időszakonkénti elemzésére azért kérnek meg, mert szóban elég markáns véleményt szoktam megfogalmazni. Ilyenkor összegyűjtve az elmúlt időszak tapasztalatait vagy nyilatkozok a reformok kapcsán (Kasza 2007, Nagy 2010), vagy le is írom a véleményem (Galambos-Homor 2004). Sajnos az a tapasztalatom, hogy az évek múlásával beigazolódnak az aggályaim, a reformok vagy fokozatosan kifulladásnak, vagy az erősen kifogás tárgyává tett intézkedésekről kiderül, hogy nem állják ki az idő próbáját.

Lassan 12 éve figyelhetem „testközelből” a magyar felsőoktatáson időről időre „átsöpörő” reformokat. És ezeken a reformokon belül – mint egy pedagógusképző intézmény (később kar) első embere – mindig aggodalommal szemlélem azt, hogy a tanárképzés helyét szinte soha nem sikerült megtalálni. Azt szoktam mondani, hogy ha az altajisztika képzést elrontjuk a magyar felsőoktatásban, akkor ez komolyan rontja az évfolyamonként itt végző 3-4 hallgató elhelyezkedési esélyeit. Véltetően hosszú idő eltelik az életükben addig, amíg – alkalmazkodva a munkaerőpiac igényeihez – bepótolják a képzés hiányosságait, de személyes győtrődésüknek a magyar társadalom problémáinak alakulására vajmi kevés hatása lesz. Ugyanakkor, *ha a pedagógusképzést – és ezen belül kiemelten a tanárképzést – hibásan kezeljük, akkor néhány évfolyam rosszul felkészített, diplomás tanárnemzedéke – az oktatott diákok százezres létszáma okán – hosszú évtizedekre befolyásolhatja hátrányosan az oktatást, és ennek következtében a teljes magyar társadalom fejlődését.*

1998 óta a jelenlegi a harmadik nagy nekirugaszkodás, a harmadik kísérlet arra, hogy középtávra megoldódjon a tanárképzés problémája. (Zárójelben jegyzem meg: már ez is erősen kritizálható, hiszen ilyen sűrűn nem változhatnak a közoktatás igényei. A külső feltételek ilyen gyors változtatása mellett nem készíthetők középtávú stratégiák a tanárképzésre.) Az első – két év előkészítő munka után – 2000-ben abszolválódott azzal, hogy a magyar felsőoktatásban létrehoztak egy szerkezeti reformot. Látszólag ennek semmilyen hatása nem volt a tanárképzésre, azonban hadd világítsak rá arra, hogy a duális képzés általános iskolai szegmensét végző tanárképző főiskolák addig egységes rendszerét – vagy szándékosan, vagy meggondolatlanul – különböző pályákra helyezték. Ezzel megteremtették annak lehetőségét, hogy a lokális érdekek esetenként a tanárképzés egész nemzedékeket befolyásoló globális érdekei fölé kerülhessenek. Ha a cél érdekében a „divide et impera!” évezredes elvét alkalmazva kívántak sikereket elérni, akkor ez fényesen sikerült. Csak emlékeztetőül: az integrációs folyamat befejezése után az ELTE villámgyorsan és nyomtalanul „elnyelte” a Tanárképző Főiskolai Karát. Eger és Nyíregyháza önálló

maradt, igaz eltérő jövőkép víziójával: az előbbi egyre erőteljesebben igyekszik abba az irányba, hogy egyetemmé váljon, az utóbbi – megszabadulva a Debrecennel „lebegtetett” integráció fenyegető rémétől – regionális szerepvállalását erősítve több karú, jól működő főiskolává vált. Szombathely nehezen találja a helyét: kezdetben önállóságra törekedett, később – komoly finanszírozási gondoktól veszélyeztetve – „laza” szövetségben integrálódott a Nyugat-Magyarországi Egyetembe, most ismét abban reménykedik, hogy visszanyerheti önállóságát. Szegeden a JGYTF integrálódott az SZTE-be, és egészen 2006-ig reménykedett abban, hogy az általános iskolai tanárképzésben megőrizheti szerepét a régióban. Ezek az álmok azonban az egységes tanárképzés koncepciójával szertefoszlottak.

Érdemes figyelni: négy, korábban azonos elvek alapján együttműködő intézmény négy teljesen különböző pályára került. Ezzel megszűnt az igény arra, hogy a közös célok érdekében összehangolják a képzéseiket. Elveszett annak a lehetősége is, hogy a közös célok érvényesítésének érdekében együtt lépjenek fel az országos fórumokon, és az általános iskolai tanárképzés átalakítása során megfelelő ellensúlyt legyenek képesek felvonultatni más – esetenként parciális érdekek védelmében létrehozott – érvrendszerekkel szemben. Örök talány marad a számomra az, hogy a tanárképzésben részt vevő egyetemi karok jól körülhatárolható érdekein túl milyen előnyök származtak a fenti átalakításból a magyar tanárképzés általános iskolai szegmensére vonatkozóan.

A következő nagy átalakítási lendület 2006-ban érte el a magyar felsőoktatást. Az átalakítás alapját a Bologna-rendszerre történő átállás szolgáltatta. Itt már világosan látszott, hogy az oktatási kormányzat nem találja a tanárképzés helyét az új, Bologna-típusú képzésben. Szeretném leszögezni, hogy a Bologna-rendszert önmagában jónak tartom. Az, hogy a felsőoktatás képzéseit olyan rövidebb ciklusú, egymásra épülő képzésekre bontjuk, amelyek végén a hallgatók egy része folytathatja tanulmányait, másik részük pedig – a képzési szintnek megfelelő – szakképesítés birtokában befejezi tanulmányait, a képzés szempontjából kifejezetten gazdaságos, a munkaerőpiac szempontjából pedig mindenképpen kívánatos. Ezt a rendszert akár jól is össze lehetett volna rakni, de nálunk ez nem sikerült. Mivel számos példa volt a jó bevezetésre Európában, ezért érthetetlen volt számomra, hogy miért kellett kapkodva létrehozni az új képzési struktúrát. Nekem mindig úgy tűnt, hogy „éltanulók” akartunk lenni, és ennek az indokolatlan kapkodásnak nem csak a tanárképzés esett áldozatul. Ma sem a természettudományos, sem a bölcsész-képzésben nem igazán lehet olyan alapképzést felmutatni, amely ennek a szintnek az elvégzése után a munkaerőpiac által elfogadott és elismert szakképesítést adna a végzett hallgatók kezébe. A tanárképző főiskolák egységesen kialakítható ellensúlyának hiányában az egyetemi és a neveléstudományi lobby létrehozta Európa talán legszerencsétlenebb tanárképzési rendszerét. Miközben a gyakorlati tapasztalat azt mutatta, hogy szakdiszciplináris szinten a magyar közoktatás az egyenlő szintű ismereteket nyújtó kétszakos, szimmetrikus tanárképzésre a „leginkább vevő”, a képzésben megszüntettük a tényleges kétszakoságot, és helyette egy olyan „másfél” szakos rendszert hoztunk létre, amely aszimmetrikus ismereteket ad a végzett hallgatóknak. A pedagógiai oldalon pedig hiába érvelt számos szakmai tekintély azzal, hogy az eltérő életkorban mind pedagógia, mind pszichológiai oldalról különböző érettségű gyerekeket kell kezelni a tanároknak, ezért a duális képzést nem szabad megszüntetni. A létrehozott rendszer ezt az érvet félretolta, és egységes pedagógiára alapozott tanárképzési rendszert hozott létre. Annak idején erre Homor Géza kollegámmal már 2004-ben felhívtuk a figyelmet (Galambos-Homor 2004), de érzékelhető eredményt nem sikerült elérni. A 2006-os szerkezetátalakítás egyik legszembetűnőbb problémája pedig az volt, hogy a tanárképzés új rendszerét úgy

alakították ki, hogy az előkészítés teljes időszakában a közoktatás néma maradt. Nem lehetett látni azokat az igényeket, kompetenciaelvárásokat, amelyeket a magyar közoktatás – mint a munkaerőpiac egyedüli képviselője – a végzett tanárokkal szemben támasztott volna. Elismerem: így nagyon nehéz volt jó rendszert alkotni, de – mivel mindkét képzési rendszer ugyanahhoz a minisztériumhoz tartozott – nekem úgy tűnt, hogy a rendszer kidolgozóinak ilyen igénye nem is volt. Mindvégig az volt az érzésem, hogy itt nem a közoktatás – és persze ezzel együtt a magyar társadalom – igényei számítottak, hanem az egyetemi karok finanszírozhatósága volt az elsődleges célfüggvény (hogy a matematikus is megszólaljon belőlem). Egy vitában úgy fogalmaztam, hogy sajnos nem az értékek, hanem az érdekek mentén születtek a döntések. A torzó további szerencsétlen döntéseket szült, amely az egzisztenciális félelemtől való rettegés következtében szélesebb támogatással bírt: gomba módra szaporodtak el a csak második szakként választható szakok, amelyek a közismereti tantárgyak mellett soha nem látott virágzásnak indultak. Nem vitatom azt, hogy ezek közül néhányra szükség lehet a közoktatásban, de abban is biztos vagyok, hogy olyan mértékű szakosodásra, amely közel harmincféle képesítést tesz szükségessé egy közoktatási intézményben a közismereti tárgyakon túl, nincs szükség.

Érdeemes volt figyelni, hogy a 2010-es kormányváltás után mennyire megnőtt azoknak a száma, akik az egységes tanárképzés ellentáborát szándékoztak erősíteni. (Az ismert mondas jutott az eszembe: annyi 56-os forradalmárunk lett hirtelen, ahány partizánunk volt a világháború befejezése után.) Amikor kiszivárgott, hogy az oktatási kormányzat az új Felsőoktatási Törvényben (Ftv) rögzíteni kívánja azt, hogy visszaállítják a duális, két-szakos, szimmetrikus tanárképzést, azt gondoltam, hogy végre visszatalálunk a helyes útra. Azt nem gondoltam – és ma sem gondolom –, hogy bizonyos reformokra ne lenne szükség, abban azonban biztos vagyok, hogy a 2006-ban eltörölt duális rendszernek volt két nagyon fontos pillére: egyrészt felkészítette a tanárokat arra, hogy az eltérő absztrakciós szinttel rendelkező diákoknak a legmegfelelőbb pedagógiai, pszichológiai alapok birtokában adják át az ismereteket, másrészt a szakdiszciplináris tudásuk életkori szintnek megfelelően kialakított módszertani alapjai miatt képesek voltak megfelelően közvetíteni a szakmai tudást a közoktatás két – egymástól lényegesen eltérő – szintjén. Induláskor úgy tűnt, hogy ezeket az elveket a kormányzat beépíti a tanárképzés új rendszerébe. Nagyon vártam, hogy a közoktatás hogyan fogalmazza meg az igényeit. A Köznevelési Törvény kialakításakor arra számítottam, hogy a törvényalkotók világosan kimondják azt, hogy a közoktatás különböző formáiban (8+4, 4+8, 6+6) milyen szakmai és pedagógia felkészültségű tanárokat várnak, a VMT-vel rendelkező tanítók mellett az általános iskolai tanároknak milyen szaktantárgyi kompetenciával kell rendelkezni az 5. és 6. osztályban. Jó lett volna tudni, hogy egy 6+6-os rendszerben a „felső” hat első két évre jelentkező pedagógus számára középiskolai vagy általános iskolai felkészültséget írnak elő? Ezeknek a problémáknak a tisztázása azonban elmaradt.

A tanárképzés szempontjából az Ftv-nek voltak fontos, rögzített sarokpontjai. Duális képzést deklarált, a végzéshez – rezidensi státuszban – egy további gyakorlati évet határozott meg a képzés utolsó szakaszában egy – a képzésnek megfelelő – közoktatási intézményben, és előírta intézményenként a tanárképzési központot. A rezidensi státusz életre hívása szakmai szempontból védhető, azonban van egy nagy hátránya: megnöveli a képzési időt. Ez egy olyan szakma esetében, amelynek nincs sem társadalmi, sem erkölcsi, sem anyagi megbecsülése, alaposan rontja a jövőbeli kilátásait. Lássuk be, az előző mondat igazsága nehezen cáfolható, és ennek egyenes következménye az, hogy – üdítő kivételtől eltekintve – a tanári pályát a diákok legtöbbször nem első szándékból választja. Nem

kell nagy jóstehetségnek lenni ahhoz, hogy kimondjuk: ha kiderül, hogy a tanárok képzési időtartama az orvosok mellett a leghosszabb lesz az országban, akkor – változatlan feltételek esetén – a pálya népszerűsége nem fog növekedni. Ezen a helyzeten a tervezett életpályamodell kétségtelenül javíthat, de még gyors bevezetés esetén sem fejtheti ki villámgyorsan a remélt hatást. Az egyéni motiváció mellett persze azonnal felvetődik az is, hogy a képzési idő megnövekedése súlyos terheket ró a mindenkori költségvetésre is, de azt gondolom, hogy ezt a következményt a kormányzat végiggondolta. A tanárképzési központ létrehozását azzal indokolta a jogszabály, hogy abban az esetben, ha egy intézményben a tanárképzés mindkét szintjén folyik képzés, akkor a felsőoktatási intézménynek szüksége van arra, hogy a tanárképzés egységes elvek alapján történjen, és a tanárképzési központ feladatává tette a gyakorlati képzések szervezését is.

A rögzített pontokon túl azonban az Ftv 29 pontban a kormány számára előírta azt, hogy rendeletekben dolgozza ki az Ftv végrehatásának különböző részleteit. Már akkor sejteni lehetett, hogy ebből még számos probléma keletkezhet, mert a felsőoktatásnak az a természete, hogy az ilyen átmeneti időszakokban erőteljes lobbitevékenység indul meg, ami alaposan módosíthatja az eredeti szándékokat, és a keretjelleggel létrehozott jogszabályokat is felhíghatja. Most is ez történt. Ma már nyíltan beszélnek arról, hogy a kialakítandó duális képzés olyan lesz, hogy nem lesz duális képzés. A mai elképzelés szerint a két végzettséget választók közös bemenet alapján indulnak el a képzésben, azonos képzést kapnak mind a szakdiszciplínákból, mind pedig a pedagógiai-, pszichológiai ismeretekből, és a negyedik év után kell dönteniük: aki a gyakorlati évet választja, az általános iskolai tanár lesz, aki ötödévben további tanári tanulmányokat akar folytatni a megkezdett szakokon, az – az ötödévet követő gyakorlati év teljesítése után – középiskolai tanár lesz.

Magyarul visszatértünk az egységes tanárképzéshez, de mivel az más politikai kurzushoz kötődött, ezért ezt nem mondjuk ki, és úgy csinálunk, mintha most mégiscsak duális képzést csinálnánk. Vajúdtak a hegyek...

Először azt hittem, hogy ez egy vicc, de a szakokhoz rendelt képzési és kimeneti követelmények kialakítása olyan mértékben halad előre, hogy nem sok kedvem van nevetni. Vegyük sorba, hogy mi adja a visszarendeződés „ideológiáját”?

Az első támadási pont a bementi szinteket érintette. Azt az érvet vonultatták fel, hogy abban az esetben, ha külön bemenete van a duális tanárképzés két szintjének, akkor a diák már 18 éves korában döntésre kényszerül, és ez túlságosan korán hozza döntési kényszerhelyzetbe a hallgatót. Nehéz mosolygás nélkül kezelni ezt az érvet, hiszen a jogász- vagy az orvosképzésben résztvevő diáknak is a bemenetkor kell dönteni. Miből gondoljuk, hogy a tanárnak készülő diák kevésbé érett, mint fentebb említett társai? A közös bemenetnek van egy olyan következménye, amely szerintem nem lett végiggondolva. Ez a képzés azt feltételezi, hogy minden tanárjelölt az első négy évben ugyanazt tanulja, és csak a képzés végén kell eldönteni, hogy valaki továbbtanul-e vagy sem. Ezért a kérdés kézenfekvő: hány általános iskolai tanárt ad a felsőoktatás öt év múlva a magyar közoktatásnak, mondjuk, magyar szakon? A kérdés megválaszolhatatlan, hiszen nincs információ arról, hogy ki akar tovább tanulni. Lehet az a válasz, hogy előírjuk azt, hogy hányan kötelesek elhagyni negyedév után a képzést, de ez csak az állami finanszírozott helyekre vonatkozhat. Így aztán éppen egy olyan képzésnél veszít az állam a hiteléből, amelynél a teljes munkaerőpiacot ellenőrizni képes. Adódik az akadémikus kérdés: hogyan becsüli a szükséges munkaerőt az állam olyan esetekben, amikor az igények alakulása csaknem független tőle?

A második érv a tényleges duális képzés ellen az volt, hogy ha a szakdiszciplináris tudást a hallgatók eltérő elvek alapján kapják meg, akkor az általános iskolai tanárok átképzése középiskolai tanárrá nem végezhető el két félév alatt. Ez lehet, hogy így van, de lásuk azt is be, hogy nem tipikus esetről beszélünk. Azok, akik általános iskolai tanárok akarnak lenni, azok többnyire azok is maradnak. Nem hiszem, hogy egy rendszert a pályamódosítók számára kell kifejleszteni. Mérnöknek vagy közgazdásznak menni a tanárképzés másod- vagy harmadéve után szintén nehéz, mégsem alakítjuk a képzést úgy, hogy az ilyen igényeknek is megfeleljen. A pályamódosítók előtt ott lehetne a kiegészítő képzések rendszere, amelyek nagyszerűen működtek a korábbi években. Az ilyen érv alapján kialakított képzés önmagában is „életveszélyes”: magában hordozza azt az elvet, hogy a középiskolai tanár tulajdonképpen ugyanaz, mint egy általános iskolai tanár, csak egy kicsit többet kell még tanulnia. Kétségtelen, hogy a képzést így is össze lehet rakni, csak akkor a tanári mesterség alapjainak a legfontosabb része veszik el. *Az általános iskolai tanárnak ugyanis mást és másképpen kell tudnia, mint a középiskolai társának.* Ugyanezt a hibát követtük el akkor, amikor a bolognai rendszerben a tanárokat együtt képeztük a tudós jelöltekkel (fizikus hallgatót a fizika szakos tanárjelölttel): az eredményt látjuk.

Azt már csak halkán jegyzem meg: ha együtt képezzük a tanár szakos hallgatóinkat a közoktatás két szintjére, akkor miért kell a tanárképző központ? Erre már nem tudok felelni, de legyen szabad befejezésül mindenki figyelmébe ajánlani az írásomban korábban már leírt mondatot, ami alapos megfontolásra készítheti a döntéshozókat:

Ha a pedagógusképzést – és ezen belül kiemelten a tanárképzést – hibásan kezeljük, akkor néhány évfolyam rosszul felkészített, tanárnemzedéke – az oktatott diákok százezres létszáma okán – hosszú évtizedekre befolyásolhatja hátrányosan az oktatást, és ennek következtében a teljes magyar társadalom fejlődését.

IRODALOM

Galambos Gábor–Homor Géza 2004: A tanárképzés magyarországi reformjáról, *Magyar felsőoktatás* 4, 53–8. [<http://www.ph.hu/ph/mf/24.04/53.html> – 2012.03.19.]

Kasza Georgina 2007: A tanárképzés bolognai átalakításának problematikájáról. Interjú Galambos Gáborral, az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Karának dékánjával, a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának tagjával, *Felsőoktatási Műhely*. [http://www.felvi.hu/felsooktatasi/muhely/periodika/2007/a_tanarkepzes_bolognai_atalakitanak_prob_lematikajarol?itemNo=1 – 2012.03.19.]

Nagy Tímea 2010: Nincs alternatívája a kétszakos tanárképzésnek. *Mohaonline*. [http://www.mohaonline.hu/egyetem_guide/felsooktatasi_torveny_pedagoguskepzes_galambos_gabor_sz_te_dekan – 2012.03.19.]