

Mihály Ottó

A pedagógusképzés és -továbbképzés ellentmondásai, megújulási igénye

Honnan tudja a képzés, hogy melyik pedagógia a jó, hogy melyikre képezzen? A nevelő, amikor belép az iskolába dolgozni, választhat a különböző pedagógiák között. A képzés tehát ab ovo nem kötelezheti el magát egy adott típusú pedagógiai képzés mellett, mert nem biztos, hogy a fiatal nevelő olyan iskolába fog kerülni, ahol az működni fog.

Úgy gondolom, nem kell külön bizonyítanom, hogy mindaz, ami a magyar közoktatásban azt az érzetet kelti, hogy fordulóponton van a közoktatás, az hatást gyakorol a tanárképzésre is. Minden, ami az iskola területén – szabályozásában, tartalmában, funkciójában – változásokat hoz, az valamilyen módon megjelenik a tanárképzésben: a képzésnek is kell változnia. A NAT kapcsán is megjelent eléggé erős támogatottsággal az a gondolat, érzés, hogy fordítva kellene a dolgokat csinálni: először képezni olyan tanárokat, akik felkészültek arra, hogy a NAT alapján dolgozzanak. Igen sokszor jelent meg a kérdés: „De ki fogja ezt tanítani?” A kérdést megkerülhetetlen: Milyen hatásokat gyakorolhat a NAT a pedagógusképzésre (és ezen belül a tanárképzésre), melyek azok az összefüggések, amelyekkel a pedagógusképzésnek és pedagógus-továbbképzésnek számolnia kell?

Természetesen nagyon érdekes lenne egy teljesen újszerű, modern tanárképzés kialakítása, annak keretében annak a tanármennyiségnek a felkészítése, amely képes lenne a NAT alapján dolgozni. Ez körülbelül 10-20 éves tanárképzést igényelne, de eközben az iskola teljesen másképp működne. Ezzel jelezni szeretném: biztos, hogy nem lehetséges előre kiképezni pedagógusokat olyan valamire, ami még nincs bent az iskolában. Ezért meggyőződésem, hogy nincs más lehetőségünk, minthogy megtesszük a szükséges lépéseket elsősorban az iskola szabályozásában, és tudjuk, hogy ettől a NAT még nincs bent az iskolában. De ennek a nyomásnak a hatására van esetleg reményünk arra, hogy a tanárképzésben is elindulnak mozgások. Azért jelzem ilyen szkeptikusan még ezt az összefüggést is, mert akik a tanárképzésben érdekeltek, akik ott dolgoznak, azok tudják, hogy a tanárképzést, amely része a felsőoktatásnak, nem egyszerűen a pedagógiai iskolai gyakorlat determinálja. Ennek ellenére nagyon sokszor elhangzik az, hogy miért nincs a megrendelőnek a fölhasználónak nagyobb szerepe abban, hogy mi történik a tanárképzésben. Ugyanazért nincs, amiért, mondjuk a gyerekeknek, a szülőknek sincs olyan nagy szerepe abban, hogy mi történik az iskolában. Azért, mert mindkettő önálló intézményrendszer, működésüket alapvetően a saját intézményi érdekeik határozzák meg. Azok az érdekek, amelyek alapján az ott dolgozók saját életesélyeiket, saját szakmai esélyeiket, ugyanúgy, mint bármely más intézményben, képesek érvényesíteni. Mindezek ellenére kétségtelen, hogy a NAT-tal összefüggésben lehetőségünk van arra, hogy újra végiggondoljuk a magyar tanárképzést, s ez jó alkalmat és nyilván egy idő után bizonyos kényszereket is fog jelenteni a tanárképzés szempontjából.

Utánanézttem, hogy a tanárképzés vonatkozásában milyen kérdésekkel foglalkozott a szakirodalom, s hogy én magam mit próbáltam írni. Az embernek vannak megjelölt publikációi, vannak a fejében, vágyaiban élő publikációk, és vannak félbehagyott dolgai, amelyeket elkezdett és utána otthagzott. Nagy döbbenettel vettem tudomásul, hogy félbehagyott dolgaimnak jelentős része éppen a tanárképzéssel foglalkozik, ami azt jelzi, hogy mindig megpróbálja az ember végiggondolni, és aztán feladja. Ugyanezt mutatja a magyar szakirodalom. A hazai tanárképzéssel kapcsolatos publikációk egyik alapvető jellegzetessége, hogy a strukturális, a szervezeti kérdésekkel foglalkozik, és a tartalmi problémákkal is csak abból a szempontból, hogy milyen tantárgyakat kellene tulajdonképpen tanulniuk a jövőben a leendő tanároknak. Magára a képzés alapproblémáira igen kevés figyelem fordul. Ebben a vonatkozásban azt kell mondanom, hogy a magyar tanárképzés, és hadd tegyem hozzá: a -továbbképzés sincs igazán végiggondolva, nincs kitalálva.

Az első dolog, amit szeretnék mindezzel kapcsolatban elmondani, hogy valójában a magyar tanárképzés egész rendszerén belül két modell s természetesen a kettőnek a keveredése létezik. Az első modell elnevezései a nemzetközi szakirodalomban „hivatásmodell”, „kraftmodell”, „mesterségmodell”. Ennek az a lényege, hogy egy olyan összetett folyamatnak képzeli a tudás átadására felkészülő emberek, a pedagógusok képzését, amelyben különböző elméleti, filozófiai ideákat fogalmaznak meg és közvetítenek a számukra, az ezekből következő gyakorlati pedagógiai tartalmakat, lépéseket pedig azok adják át nekik, akik nagy mesterségbeli tudással rendelkeznek arról, hogy hogyan és miképpen zajlik maga a gyakorlati pedagógiai folyamat az iskolában. A magyar tanítóképzés óriási tradíciókat hordoz e modell tekintetében, és ha megnézzük a főiskolai szintű általános iskolai tanárképzést, ott is jelentős hagyományai alakultak ki az ilyen jellegű képzésnek. Ennek megvannak a maga okai a tanáraik rekrutációjában, abban, hogy kikből lesz az oktatók oktatója. Az e modell szerint kiépülő képzési folyamat úgy képzeli el a pedagógiai elmélet egész transzformációs rendszerét, hogy akik csinálják a transzformációt, azok a mesterségbeli tudást, fogásokat próbálják átadni, és ehhez a különböző időszakokban különböző általános elméleti ideákat használnak. A képzés két ága között nincs valamilyen szoros belső, logikai kapcsolat. Ha visszagondolunk rá, annak idején a nekünk adott képzés keretében az elmélet közvetítése és az a folyamat, amelyben megpróbálták a pedagógiai mesterséget átadni, két egymástól lényegében teljesen függetlenül futó tevékenység volt. Azt mondanám, kicsit élesen, hogy nem volt szükség szerű az, hogy a mesterség oktatója egyáltalában tudja, hogy a rá bízott hallgatók közül mit tanult bárki is az elmélet keretében. Az biztos, hogy több hallgató olvasta el az elméleti kérdéseket, a tankönyveket, mint ahány gyakorlatotkató, mert a hallgató olyan szerencsétlen helyzetben volt, hogy neki az elméleti tárgyakból le kellett vizsgáznia. A mesterség közvetítőjét nem nagyon zavarta, hogy miket beszélnek a képzés folyamán az elméletben. Ő így gondolkodott: „Én csináltam húsz évig, megtanítottalak téged is rá, és aztán próbáld meg te is csinálni.”

Ez a modell sajátos okok miatt él még az egyetemi szintű tanárképzésben is, ugyanis ott maga a szakterületre való képzés lehet igen magas szintű, de ettől a mesterségbeli képzés – akár elismerik, akár nem – lényegében független. Nem a szervezetét tekintve független, ott nem az szükségszerűen, mert ott meggyilkolhatja a két terület egymást azért, hogy hány óra jut az öt évből az egyikre vagy a másikra, de maga a két tevékenység egymással párhuzamosan, egymástól függetlenül fut. Nagyon egyértelműen látható például annak során, amikor a hallgató

elsajátítja a gyakorlatba, a praxisba való beépülést, az ott szükséges mesterségbeli tudás jelentős elemeit – gondoljunk csak a gyakorlóiskolákra –, azok nem abból az elméletből levezetettek, amelyet ő tanult. Nem az jelenik meg számára, hogyha követ egy ilyen és ilyen elméleti konstrukciót, ha annak alapján gondolja végig azt, amit csinálnia kell, akkor ilyen meg ilyen gyakorlati feladatok meg lehetőségek adódnak a számára, hanem arról van szó, hogy a képzés egyik részét csinálja egy meghatározott területre professzionizáló tanári kar; a másikat pedig az esetek jelentős részében egy máshonnan és másképpen rekrutálódott tanári kar.

A másik modellt úgy lehet nevezni, hogy „elmélettechnológia”. Ennek képviselői úgy képzik a tanárképzés modernizálását, hogy amiként a technológia területén bizonyos elméletekből levezethető, lebontható, operacionalizálható egy technológia, ezt meg lehet, meg kell csinálni a tanárképzésben is, és természetesen ezt meg lehetne, meg kell csinálni az iskolában is. Ez a behaviorista, neobehaviorista pszichológia hátterével működő modell alapvetően úgy képzelte el a pedagógiai elmélet és a pedagógiai praxis közötti viszonyt, hogy az elméletből pontosan levezethetőek azok a technikai, technológiai folyamatok, lépések, elemeket, ha a pedagógus megtanul, megtesz, akkor ez ugyanolyan módon és értelemben biztosítja a hatékonyságát az iskolában, mint ahogyan ezt például a műszaki területen a technológiai folyamatokban elképzelik. Ez az elképzelés nálunk, Magyarországon is megjelent.

Ha konkrétan megnézzük egy intézményrendszert, akkor ez a két modell sajátosan keveredik, sőt, ha úgy tetszik, ez a nagyon modern alapúnak tűnő második modell mintegy ráépül az elsőként említettre. A második modell úgy próbálja feltüntetni, mintha az egy „theory to technology” modell lenne, tehát egy nagyon jól végiggondolt modell. De valójában még a műszaki technika, a műszaki tudományok területén sincs ilyen szoros összefüggés egy elmélet és a technológia között. Ugyanis ott is az elmélet és a technológia közé még nagyon sok interpretációs mező iktatódik be. Vagyis; miközben úgy tűnik, hogy ezt az elméletet lebontottam lépésekre, és ebből alakul ki a technológia, valójában csak egy sor ki nem mondott előfeltevésről van szó.

Mi a baj ezzel a két említett modellel, ha tekintetbe vesszük azokat a változásokat, amelyek ma körülveszik a pedagógust? A tapasztalható változások alapvetően módosítják a pedagógus szerephelyzetét. Csak néhány dolgot emelek ki ennek illusztrálására. Megváltozott és megváltozik az iskola szabályozási környezete: ma a magyar iskola nem ugyanabban a korábbi szabályozási környezetben létezik az alkotmánytól egészen a legutóbbi miniszteri intézkedésig. Mindegyikben van ugyanis – legalábbis egy kicsit – már egy más logika is jelen. Alapvetően az történt ugyanis, hogy megfordult a képző és a képzett, a pedagógus és a tanuló közötti viszony – akár elismerjük ezt, akár nem. Ma elsősorban nem állampolgári kötelesség, nem az állam által előírt az iskolába járás, hanem joggá válik. Világossá válik, hogy ma már nem más az iskola sem, mint egy sajátos szolgáltatás. Ennek következtében az, ahogy én mint pedagógus elhelyezkedem ebben a rendszerben, lényegesen változik meg. Ha ehhez az emberi jogok és a gyermeki jogok által gerjesztett folyamatot is hozzátesszük, akkor még világosabbá válik, hogy a pedagógus nem ugyanabban a helyzetben van, mint korábban. Már nem működik az, hogy „én ezt tartom jónak, ezt nektek így vagy úgy, de meg kell emésztetetek”. Eddig alapvetően abból állt a pedagógus szerepe, hogy ezt ügyesen csinálta. Erre kellett a technikák, mindaz, amit praxistudásnak nevezhetünk. Ma már megjelenik egy másik, technikai igény is, az elmélettől függetlenül: neki

úgy kell viselkednie, hogy a tanulót valahogy rá kell vennie arra, hogy egyáltalában a nevelési folyamatban részt vegyen. Ha nem tudja rávenni, akkor valójában nem nagyon vannak eszközei. Ha a tanuló valami mást akar, akkor megvan a jogosultsága arra, hogy azt a másikat megszerezze. Ha neki nem jó ez a szolgáltatás, akkor kereshet egy neki megfelelőbb, másik szolgáltatást.

Igen nagy mértékben megváltoztatja a középiskolai tanárok szerephelyzetét például az az egyszerű tény, hogy ebben a tanévben bent van az adott korosztály 58%-a a teljes értékű középiskolában. És tudjuk, megakadályozhatatlan, hogy 75–78%-uk bent lesz a teljes értékű középiskolában. S ez többé nem az a középiskola, amelyben a két említett tanárképzési modell egyáltalában működik. Azokkal a gyerekekkel töltődik fel igen jelentős arányban ez az iskola, akikről a középiskolai kollégák már tíz évvel ezelőtt is azt mondták, hogy „nem kell gimnáziumba járni, az nem kötelező”. Tele lesz a gimnázium azokkal a gyerekekkel, akik alapvetően problémát fognak jelenteni a pedagógus számára. Egyszerűen nem fog működni az a régi mechanizmus, amely szerint „én tudom, hogy nektek mi kell, én ennek megtanultam a módját, és akinek ez nem jó, az nem való ide”. Mert ott lesz. Meg lehetne kérdezni, hogy miért kell beengedni őket. Beiskolázásuknak egy nagyon primitív indoka van: azért, mert egyébként kevesebb lesz a pedagógus-álláshely. De nem ez a dolog lényege. Csak pragmatikus módon lehet azt mondani, hogy vagy beengedik Pistikét, aki nem oda való, és akkor lesz pedagógus-álláshely, ha nem engedik be, akkor ugyan csak 25%-os gimnáziumi beiskolázás lesz, de sokkal kevesebb tanár kell. Ez csak egy cinikus, szarkasztikus érv. A növekvő arányú gimnáziumi beiskolázás mögött a munkaerő-piaci változások által hajtott iskolázási igények vannak. Ebben a folyamatban tehát megint egy olyan elem jelenik meg, amelynek következtében megváltozik a pedagógus szerepe.

Milyen modellben lehetne még gondolkozni? Emlegeti a szakirodalom – és sok helyen próbálkoznak vele, részben mi itt a miskolci egyetemen is – azt a képzést, amit úgy lehetne nevezni: felvilágosító modell. Ez a modell az alapszerephelyzet megváltozásából indul ki. Azt mondja: valósággá vált az – valljuk be magunk között –, hogy nem tudjuk, melyik az igazi pedagógia. Nagyon sok igazi pedagógia van, mert világos, hogy attól jó vagy rossz egy pedagógia, hogy mit várnak tőle, mit akarnak elérni vele.

Aki azt akarja, hogy a gyereke igen magas kvalifikációt szerezzen, az biztosan nem fog mondjuk a Waldorf-pedagógiával egyetérteni, hiszen azt akarja látni, hogy a gyereket egy kemény tréningfolyamaton végigzavarják. És számára nem is ez a tréningfolyamat a lényeg, hanem a végcélul kitűzött, kevesek számára elérhető pecsét. Nem azért járhatja a magyar elit jelentős része a gyereket külföldi iskolába, mert azt gondolja, hogyha azt elvégzi, akkor többet fog tudni. Dehogyan. Azért küldi oda a gyereket, mert abból a végzettségből kevés van. Az másként hangzik, hogy ott járt a gyerek iskolába, ott érettségizett. De ez is egyféle pedagógia. Lehet azt mondani, hogy ez rossz? Nem! Aki rosszul csinálja ezt a pedagógiát, az rosszul csinálja, az egy más dolog. És megint más, amikor egy pedagógia például azt mondja, hogy tessék időt hagyni a gyerekeknek, azt állítja, hogy értékké válik maga az az idő, amit gyerekkornak, ifjúkornak nevezünk. Tehát nem egyszerűen az az értéke, hogyha jól felhasználjuk, akkor ilyen meg olyan felnőtt lesz a gyerekből, hanem azért érték ez az idő, mert óriási része az ember életidejének. Lehet a különböző pedagógiákat tovább sorolni az alternatívák mentén. Aki úgy gondolja, hogy a vallásos etika, a világnézet a fontos az ember életében, az megint egy másik pedagógiát akar, amelyben nemcsak arról van szó, hogy betesz a kötelező

tananyagba a vallásetikát, a dogmatikát. Hanem egy olyant, amelyben egészen sajátos logika mentén bontakozik ki a pedagógiai folyamat, meghatározott szempontokat érvényesítve.

Honnan tudja a képzés, hogy melyik pedagógia a jó, hogy melyikre képezzen? A nevelő, amikor belép az iskolába dolgozni, választhat a különböző pedagógiák között. A képzés tehát ab ovo nem kötelezheti el magát egy adott típusú pedagógiai képzés mellett, mert nem biztos, hogy a fiatal nevelő olyan iskolába fog kerülni, ahol az működni fog. Ezért mondják azt, hogy alapvetően egy kritikai viszonyulást kell kialakítani a tanárképzés során, kritikai viszonyulást a teóriák irányában. Fől kell világosítani a pedagógust tényleges helyzetéről, hozzá kell szoktatni ahhoz a szituációhoz, amelyben a legkülönbözőbb tényezőket elemezve neki kell eldöntenie, hogy milyen úton kíván haladni, milyen megoldásokat szándékozik alkalmazni, és ebből következik, hogy az egész képzési folyamat középpontjába magának a tanári személyiségnek kell kerülnie.

Abból kell tehát kiindulni, hogy a nevelésben a legfontosabb eszköz a pedagógus személyisége. Mindenki hangsúlyozza, hogy a döntő figura a pedagógus, ha arról van szó, hogy az iskola működjék. Nem baj az sem, ha az iskola dologi kiadásaira a központi támogatásnak csak az 5%-a jut, a pedagógus bére az alapvető, mert ha ő nem érzi jól magát a munkahelyén, akkor nincs jó iskola. Más szempontból ezerszer emlegetjük, de a képzés keretében mindennel törődünk, csak éppen azzal nem, amiről kikiáltottuk, hogy az az alapvető ebben a folyamatban. Azzal nem foglalkozunk, hogy a hallgató képes legyen személyiségét a várható szerepekre felkészíteni. Nem véletlenül emelem ki, hogy ő legyen képes erre fölkészülni, mert a szóban forgó képzési modellnek az is egyik jellegzetessége, hogy nem egy személyiségtréningbe akarja belevinni a pedagógust, hanem azt célozza, hogy vele kooperációban, ő maga próbálja személyiségét meghatározni, újra meg újra végiggondolva azokat az eszközöket, amelyekkel rendelkezik. Az erre a képzési modellre való áttérés nem könnyű. Vannak szervezeti, kompetenciabeli és egyéb akadályai, amelyekre itt nem térhetek ki.

Néhány szót a tanárképzés szervezetével kapcsolatban. Valójában egy duális képzési rendszer lenne a jó, vagyis az a képzési szisztéma, hogy képezünk osztálytanárokat – nálunk tanítónak nevezik őket –, és képezünk szaktanárokat. De a rendszerünk ezt ma megduplázza azzal, hogy kétféle tanárt: általános iskolait és középiskolait képez, és e tekintetben nagyon nehéz lesz elmozdulni. A szerkezeti elemeken túlmenően ennek vannak olyan akadályai is, hogy eldöntetlen például a magyar rendszerben, hogy miként viszonyul egymáshoz a szakkiképzés és a pedagóguskiképzés, illetőleg, hogy azok miképpen kapcsolódnak egymáshoz. A képzés egyik ellentmondása, hogy kétféle logika érvényesülhet benne. Az egyik, hogy más szakfelkészítés kell annak, aki az adott szakjával együtt tanárnak is készül. Ez egy párhuzamos képzést tételez fel, vagyis együtt zajlik a pedagógusi kiképzés és a szak szerinti tudás megszerzése. Ebben az esetben az iskolai munka logikája eleve egy kétszakos képzést kívánna, hiszen mindannyian tudjuk, hogy két szakkal könnyebb létezni az iskolában. Ha ezt a logikát követjük, egy teljesen más tanárképzésben kell gondolkodnunk. De létezik egy másik logika is, amely azt mondja: nem. Egyfelől ne döntse el egy 18 éves ember még, hogy ő tanár akar-e lenni. Ha erről dönt is, ne hozzuk abba a helyzetbe, hogy ötévi tanulás után nem lehet más, csak tanár. Mi Miskolcon például abból indulunk ki, hogy kell, hogy a hallgató a képzés folyamatában hozzon döntést arról, hogy akar-e tanár lenni. Ez viszont azt a logikát feltételezi, hogy bárkiből lehet tanár a szakjától függetlenül,

ha megtanulja, úgymond, a tanári mesterséget. Ez azt jelenti, hogy nem kell tudnom, hogy a politológusnak kiképződő ember számára lesz-e politológiai szak az iskolában. Ettől ő még lehet tanár, ha kiképzik. A kérdés akkor azonban az, hogy mi van, ha ő ugyan tanár akar lenni, de az iskola azt mondja, hogy politológia tantárgya nincsen, tehát nem tudja őt alkalmazni.

Nagyon röviden jelzem, hogy ebben a folyamatban a NAT óriási változásokat hoz még akkor is, ha azokat nem mindig tudjuk végigvinni. A NAT ugyanis egy vonatkozásban világossá teszi, hogy nem lehetséges az iskolai tudás átadását egyszerűen úgy elképzelni, hogy a hagyományos szakokra kiképzett emberek között elosztom az óraszámot. Egyes főiskolák el is indultak egy másik úton, mert érdekük volt. Ha azt mondták nekik, hogy lesz az iskolában szinkrón társadalmi ismeret, akkor – mondták – képezni kell gyorsan társadalomismereti tanárt. Miért jó ez nekik? Azért, mert több hallgatót vehetnek fel, azonnal lesz egy ilyen tanszékük, s ha egy van, akkor három év múlva már kettő lesz. Ez nyilvánvalóan azt jelenti, hogy ennek az alapján majd lehet fejleszteni az illető főiskolát. Vagy azt mondja az iskola, hogy lesznek polgári ismeretek, és akkor beindul a polgári ismereti tanárképzés. Elkezdnek képezni a NAT-ra hivatkozva, s lesznek közigazgatási ismereti tanáraink és emberismereti tanáraink is. Ez utóbbi például azt jelenti, hogy kiképzünk arra tanárokat emberismeretből, amit, ha én külön képzés nélkül nem tudok értelmezni, akkor nem az a baj, hogy nem vagyok jó „emberismereti” szakember, egyszerűen nem vagyok jó tanár sem, hiszen pedagógusként legalább annyit tudnom kell az emberről, amennyit érdemes egy 10-12 éves gyereknek közvetíteni.

Nem vitatható azonban, hogy a NAT nemcsak integráltabb, hanem új szakmai kompetenciák megjelenését is feltételezi az iskolákban. A „kihívásokat” folyamatokban szemlélő azonban azt is regisztrálhatja, hogy ezek nagy többsége még nem elégséges mértékben, még nem teljesen kiforrott programokkal, de már ma is jelen van a pedagógusképzésben. Elég, ha az informatikával, a környezetvédelemmel, ökológiával, a háztartás-gazdasági és közgazdasági ismeretekkel összefüggő képzési kezdeményezésekre utalok. Új lehetőségeket jelent ebből a szempontból – például a miskolci egyetemen – a tanárképzés kiterjesztése új területekre. Meggyőződésem, hogy a politológia, a szociológia és a kulturális antropológia szakos hallgatók belépése a tanárképzésbe jelentős segítséget jelenthet akár a „társadalomismeret”, akár a „polgári ismeretek” iskolai oktatásával kapcsolatos kompetenciák „lefedésében”. De hasonló segítséget jelenthet a mérnök- és közgazdásztanároknak az általános képzésbe történő intenzívebb bevonása is.

Meggyőződésem szerint a NAT implementációs folyamatában – különösen az első években – a kompetenciák szükséges módosításában a hangsúlyt a továbbképzésre, a kompetenciák részleges átalakítására, felfrisítésére kell helyeznünk. Az ezzel összefüggő feladatok megoldásában igen jelentős szerepük lehet a tanárképzésben érdekelt intézményeknek, de csak akkor lehetnek sikeresek és hatékonyak, ha képzési programjaik kialakításában és a képzés során szorosan együttműködnek a szakmai szolgáltatás feladatait ellátó pedagógiai intézményekkel.