
VALÓSÁG

Köztudott, hogy napirenden van a felsőoktatás, és ezen belül a pedagógusképzés reformja, ill. a hazai felsőoktatás modelljének az európai modellekhez való közelítése. Az alábbiakban olvasható interjúkat, a tanárképzés jelenlegi problémáiról és az átalakulás folyamatáról olyan professzorokkal készítettük, akik több évtizedes tapasztalatokkal rendelkeznek a tanárképzésről, és akik aktív közreműködői a jelenlegi reformlépéseknek.

„*A tanárképzés az egyetemeken perifériára szorított szakterület*”

Interjú Mihály Ottóval

Educatio: Mióta dolgozik a pedagógus képzés területén?

Mihály Ottó: Kisebb-nagyobb megszakításokkal, teljes állásban vagy részmunkaidőben 1963 óta. Oktattam a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán, a Budapesti Tanítóképző Főiskolán, az ELTE kiegészítő szakán, a Képzőművészeti Főiskolán és legutóbb, 1992 óta, a Miskolci Egyetemen.

E: Miért éppen a miskolci Neveléstudományi Tanszéket választotta?

M. O.: Amikor Miskolcon megfogalmazódott az egyetem továbbfejlesztésének, azaz a bölcsészkar létrehozásának a gondolata, akkor ez együtt járt a tanárképzés beindításának igényével. S mivel eredetileg miskolci vagyok, többekben fölmerült, hogy jöjjenek vissza és szervezzem meg a tanárképzést. Először a feladat csak az volt, hogy csináljam meg a tanárképzés koncepcióját, vagyis a létrehozásnak tervét. Aztán elindult intézeti szinten a bölcsészképzés, és ezen belül a tanárképzés, amelyben én is részt vettem. Szerencsére abban a helyzetben voltam, hogy kitűnő stábot tudtam szervezni Miskolcra, igen kiváló emberekkel. Ez működött is hosszú-hosszú éveken keresztül, bár nagyon nehezen, mert 20–22 ezer forintért Miskolcra lejárni a kollegák részéről, ez már-már szerelem volt. De szerencsére így is sikerült egy jó stábot azonnal az induláskor levinni Miskolcra.

E: Ha jól tudom, akkor az idén, 12 év után nyugdíjba ment.

M. O.: Így van. Betöltöttem a 65. évet, és most elég keményen léptek fel mindenütt az egyetemeken, aki 65 éves, azt nyugdíjazták.

E: Egyébként Ön még maradt volna?

M. O.: Az az igazság, hogy nem esett jól a nyugdíjazás, mert volt egy megállapodásunk az egyetem vezetésével, miszerint nekem lett volna még egy másfél-kétéves áthangolási időm, de ezt nem tartották be. Másrészt pedig úgy gondoltam, hogy mint a bölcsészkar egyik alapítójának legalább annyit kellett volna mondaniuk, hogy köszönjük szépen. De ez is elmaradt.



E: Tebát akkor egy kicsit rossz szájjal zárult le a történet.

M. O.: Nem tagadom, hogy rossz szájjal. De ez az egész összefügg a pedagógusképzésnek a tudományegyetemek keretében elfoglalt helyével. Az, hogy ez ilyen módon fejlődött be, összefügg azzal a vitával, ami köztem és más kollégáim között is folyt, a bölcsészkarai vezetéssel, sőt az egyetemi vezetéssel. Sőt mondhatom, hogy általában a tudományegyetemen a tanárképzéssel kapcsolatban igen éles ellentét jött létre. Az a helyzet, hogy a tanárképzés hihetetlen mértékben kiszolgáltatott az egyetemeken, teljesen alárendelt a többi szakmai jellegű képzésnek, teljesen másodlagos, anyagi és egyéb vonatkozásokban is perifériára szorított szakterület. Ez igen erőteljesen kiéleződött az utolsó időszakban, ami összefüggött azzal, hogy csökkentek az egyetem forrásai, bár az egyetem mindig görgette maga előtt az adóság halmazokat, de még tovább csökkentek a források, ezért minimális fejlesztés sem jutott a pedagógusképzésre. Ez állandó feszültségeket és veszekedéseket generált. Annyiban volt előnyös a miskolci helyzet, hogy ott sajátos képzési struktúrát alakítottunk ki, amelynek az volt a lényege, hogy az első 4 év szakterületi képzése, tehát magyar, történelem stb., és utána egy év teljes egészében a tanárképzése volt. Illetve bizonyos kompromisszumok révén mi már elkezdtünk, kis óraszámban harmadik évben tanárképzéssel foglalkozni. Ennek ellentételezéseként a hallgatók megtehették, hogy nem a 4. év végén volt az államvizsgájuk, hanem az 5. év végén, és 5.-ben írhatták a szakdolgozatot. Tehát volt egy ilyen megoldás is. Ez egy jó megoldás volt mindaddig, amíg működött az egyszakos képzés, mert Miskolcon elvileg egyszakos képzés volt. De ahogy ez nehezebbé vált, vagyis finanszírozás szempontjából már nehezen volt megoldható, hiszen kevesebb volt az ún. fejkvóta ezekben az esetekben, attól kezdve már feszültségek jöttek létre. Hiszen a két szakot, vagy a másfél szakos képzést ebből elég nehezen tudták kialakítani. De ez a folyamat mégis megtörtént, és eközben még nehezebb helyzetbe került a pedagógusképzés.

E: A pedagógusképzés alárendeltsége mennyire jellemző más intézményekben?

M. O.: Az én tapasztalatom szerint, és más kollégák tapasztalata szerint ez egy alapvető strukturális és hatalmi probléma. Itt az a folyamat zajlik, hogy az egyetemek rendelkeznek egy meghatározott mennyiségű, tanszékeken dolgozó oktatókban megtestesült képzési kapacitással. Ez a képzési kapacitás elsősorban különböző szakterületekre irányul, azaz történelem szakra képeznek, magyar- és irodalomszakra képeznek stb. Ezt a képzési kapacitást viszont nem lehet kihasználni történészek, irodalmárok, biológusok, kémikusok képzésére, mert nem kell ennyi belőlük. De ott van a kapacitás. Ezért számukra egzisztenciális kérdés, hogy a pedagógusképzésben ezt a kapacitást milyen mértékben tudják felhasználni. Azaz, a történet arról szól, hogy ma a tanárképzésben az adott szakterületre történő képzésre mintegy legitimizációs eszközként ráteszik a tanári sipkát, de nincs megfelelő mennyiségű idő, és nincs megfelelő anyagi ráfordítás arra, hogy ez a pedagógus mesterségre történő felkészítés legyen. Ez a harc az egyetemeken a felhasználható időért folyik. Az időből jön a pénz, hiszen ha a hallgatók képzésében a miénk az idő, akkor az azt jelenti, hogy az időt a mi kapacitásunk fogja fölhasználni. Ez tehát egy nagyon egyszerű dolog. Miskolcon az volt a jó a konstrukcióban, hogy bizonyos időkereten túl nem tudtak elvenni a képzéstől időt. De el tudták venni az anyagi forrásokat, mivel a pedagógusképzésre történő ráfordításnak is bizonytalan a helye az egyetemen. Ez pedig azzal járt, hogy egyre nehezebb volt kellő hatékonysággal folytatni a képzést.

E: Hogy változott a pedagógusképzés presztízse az elmúlt tíz-bűsz évben?

M. O.: A presztízse tulajdonképpen nem változott, mert ugyanolyan alacsony, mint 15 évvel, vagy 20 évvel ezelőtt volt. Azon az intézményen belül sincs igazán presztízse, ame-

lyik igen jól megél abból, hogy pedagógusképzést folytat. Az intézményeken belül a szerkezetből fakadóan nem lehet magas a presztízse. Hiszen részt vesz a képzésben mondjuk 10 tanszék, és lehet, hogy ezek egymás között is harcolnak, és ellentétek feszülnek közöttük, de egy dologban közös az érdekük: valamennyien szemben állnak a nevelés-tudományi vagy pedagógiai tanszékekkel a források elosztásában. Közös az érdekük abban, hogy kiszorítsák a pedagógusképzést. Az intézményen belüli szerkezeti problémán talán az segíthet, ha létrejön az intézményekben az önálló tanárképző intézet, vagy az önálló tanárképző kar.

E: Milyen helyzetben van a főiskolai tanárképzés?

M. O.: A főiskolai képzés annyiban más, hogy a főiskola arra jött létre, hogy tanárt képezzen. Tehát az egész intézmény image-a, belső struktúrája, gondolatrendszere a tanárképzésre irányul. Míg a klasszikus egyetemeknek nem a pedagógusképzés adja meg a presztízst, egy pedagógiai tanárképző főiskola az, ami. Ezért ott nyilván nincs ilyen probléma. Más lesz, a helyzetet a bolognai szerkezetre való áttérés után, amikor az egységes tanárképzéssel együtt megváltozik az eredetileg főiskolai tanárképzés helyzete is.

E: Milyen felkészültséggel jelentkeznek manapság tanárnak a hallgatók?

M. O.: Én másokkal ellentétben azt vallo, hogy önmagában az, hogy a középiskolai teljesítmények alapján legkiválóbbak közül kevesen jelentkeznek tanári pályára, egy kicsit túldimenzionált probléma. Nem ez az igazi baj! A nagy baj az, hogy ezek a gyerekek ilyen 12 éves iskolai tapasztalat után jelentkeznek a tanári pályára. Ennek következtében olyan mértékben determináltak egy klasszikus, és igen kevés kivételtől eltekintve, hihetetlenül konzervatív pedagógia által, hogy a jelenlegi egyetemi tanárképzés keretében szinte megmozdíthatatlan az a kialakult pedagógiai koncepció, amelyet magukkal hoznak. Tévedés azt gondolni, hogy bejönnek hozzánk a hallgatók, és mi mint egy fehér lapon, kialakítjuk pedagógiai felfogásukat, tudásukat, és kifejlesztjük a képességeiket. Ez ebben az életkorban már nagyon keményen kialakított dolog. Az általános iskolákban és a középiskolákban megélik, átveszik, és az idegrendszerükbe szívják azt a pedagógiát, amellyel az iskolában találkoznak, és ez a felsőoktatásban már szinte fölrobbanthatatlan. Ezért van az az érzése az embernek, hogy a tanárképzésből kilépő fiatalok jelentős része semmi újat nem hoz az iskolákba, mert egyszerűen reprodukálják azt, amit annakidején velük csináltak. Szinte elképzelhetetlen számukra egy másik fajta iskola. Ezen csak olyan képzéssel lehetne változtatni, ahol nagyon jó, és nagyon sok a gyakorlati jellegű képzés, a szeminarizált képzés, a nem-előadáson keresztül, nem magyarázaton keresztül folytatott képzés. Ahol azoknak a módszereknek a gyakorlati használata történik meg, amelyeket szeretnénk, hogy majd pedagógusként ők is használjanak. Tehát nem beszélni kellene nekik például a kooperatív tanulásról, hanem kooperatív tanulás közben kellene elsajátítaniuk a pedagógiai tudást, a szakmát.

E: Lát erre törekvést a tanárképzésben?

M. O.: Látok, ezt mindenki tudja, de ez pénzbe kerül, és erre nincs pénz. Ha én 120 hallgatónak tartok előadást, az annyiba kerül, amennyi az én óradíjam. De ha a 120 fő helyett 15–20 fős csoportokban dolgoznék velük, akkor ez ötször vagy hatszor annyiba kerülne.

E: Végül is mekkora a valószínűsége annak, hogy ezeket a módszereket a tanárjelöltek elsajátítsák?

M. O.: Ez nagyon sok mindentől függ. Azért ezt szinte minden képzőhelyen valamilyen módon beviszik az alapképzésbe. Ugye nálunk még mindig „alternatívnak” nevezik azt a tanulás-szervezési eljárásorozatot, ami csak nálunk „alternatív”, mert tulajdonképpen



ezek a 20. század második felének korszerű tanulásszervezési módszerei. Tehát mindig van egy bizonyos számú hallgató, aki azért úgy jön ki a képzésből, hogy keresi a lehetőséget arra, hogy másképp csinálja. Én pl. most örömmel tapasztalom, hogy szinte mindenütt találkozom a hallgatóinkkal olyan helyeken, ahol történik valami a magyar pedagógiában, tehát ahol valamilyen korszerű projekt van, ahol valamilyen kutatás van, ahol valamilyen új dolog körül szerveződnek az emberek. Az embert mindig örömmel tölti el, hogy hát azért jönnek ki olyan hallgatók is a képzésből, akik „meg vannak fertőzve”.

E: Hogyan épül rá erre a pedagógus továbbképzés?

M. O.: A jelenlegi pedagógus továbbképzés nagyon sok kitűnő elemet tartalmaz, tehát kiváló továbbképzési programok vannak, sőt azt mondanám, hogy jelentős részük modern program. Ami problematikus, az az, hogy nincs a reformhoz, a pedagógiai kultúra megújításához kapcsolódó intenzív, szervezett, folyamatos, tantestületekre irányuló továbbképzés. Az iskolákból elmennek a pedagógusok különböző továbbképzésekre, és különböző dolgokat be is hoznak a tantestületbe, de hogy úgy mondjam, nem elég intenzíven „fertőződik meg” a tantestület. Igen könnyen leküzdik a „vírusokat”, amelyeket ezekről a továbbképzésekről behoznak az egyes kollégák. Az hiányzik, hogy valamilyen problémára, amit együttesen akarunk megoldani, célirányosan képződünk, és ehhez kapjunk valamilyen segítséget. Ezért nagyon fontos az, ami a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében most elindul, egy viszonylag szisztematikus, a program megújításhoz kötődő továbbképzés. Nem tudom előre megítélni, hogy ez mennyire lesz hatékony, de struktúrájában biztos, hogy kell ilyen. Amikor az ember azt mondja, hogy az alapképzésnek sokkal gyakorlat-orientáltabbnak kellene lenni, akkor ezt sokan hajlanak úgy értelmezni, hogy prakticista módon sajátítsanak el kis módszertani fogásokat a hallgatók, tanulják meg hogy kell bemenni az osztályba stb. Ez is fontos, de ezt előbb-utóbb megtanulják. A gyakorlat orientáltságon azt értem, hogy ne az elméleti logika mentén tanulják a szaktárgyat sem. Mert nem a biológiát kell neki jól tudnia önmagában, mint valamilyen tudományos struktúrát és ismeretrendszert, hanem azt, amit a tanuló tudhat biológiából, ami beépülhet a tudásrendszerébe. Ez egy másik biológia, mint ami le van írva a tudományos tankönyvekben. Az hiányzik, hogy a hallgató elméletileg is egy másik konstrukcióban gondolkozzon magáról a szakmájáról is, és ezt nem lehet másként elérni, csak ha valóságos tevékenység közben tanulja meg. Elemezni kellene, hogy mit érdemes a tudományból a tanulóknak megtanítani. Egy sor dolgot nem érdemes, még akkor sem, ha elvileg jó lenne, ha tudná. Az elméleti tárgyakban is sokkal nagyobb súlyt kellene kapni, két dolognak: az egyik az, hogy tanulják meg a pedagógusok, megismerni a gyereket. Tehát ne egyszerűen életkori sajátosságokról tanuljanak, anélkül, hogy valóságos gyerekekkel találkoznának, hanem tanulják meg, hogy lehet megismerni a gyereket, mert ez a mesterség alapja. A másik pedig az, hogy milyen szempontok, milyen konstrukciók, milyen megközelítések alapján lehet elemezni azt, amit úgy hívunk, hogy tanulási folyamat. Most csak azt tanulják meg, hogyan kell „letanítani” valamit, azaz hogyan kell valamit közvetíteni. Ez azonban önmagában az ég adta világon még semmit nem jelent. Tudniuk kellene, hogy a tanulásnak milyen útjai, módjai vannak, és hogy lehet a tanulást nem ellenőrizni, hanem monitorozni. Tehát hogy tudom én azt meg, hogy tényleg zajlik-e ez a folyamat, vagy nem. Ez nagyon lényeges dolog, és erről is nagyon keveset tanulnak. A „csinálás” közben való megtanulás hiányzik teljes egészében ebből a dologból. Az is összefügg ezzel, hogy van egy gyakorlóiskolai rendszer, amelyik úgy rossz, ahogy van. Nem az egyes gyakorló iskolák és pedagógusok rosszak, hanem az, hogy ezeknek az iskoláknak semmi közük nincs azokhoz az iskolához, ahol a hallgatók döntő többsége

dolgozni fog. Mert ezek ugyanolyan mesterséges képződmények, mint maga a pedagógusképzés. A kettő inkább csak erősíti egymást, de nem visz abba az irányba, hogy hogyan kell megtanulni a szakmát.

E: Vannak-e olyan iskolák, ahol a kezdő pedagógus nincs teljesen magára hagyva?

M. O.: Ez teljesen esetleges, de biztonsággal mondható, hogy nagyon kevés az olyan iskola, ahol valamilyen tudatos program van arra vonatkozóan, hogy a kezdő tanárokkal miképpen, mit csináljunk, és ezt hogyan csináljuk. Van, akinek szerencséje van, és összeakad egy olyan kollégával, aki élvezi, hogy egy fiatal tanár mentora lesz. Vagy szerencséje van és talál egy olyan osztályfőnököt, aki meg akarja ismerni, és be akarja integrálni az osztályában tanítók közé, és így valamilyen támogató, segítő magatartással találkozik. De egyébként ez egyáltalán nem szükségszerű.

E: Milyen motivációkkal lépnek be jelenleg a jelentkezők a tanárképzésbe?

M. O.: A Miskolci Egyetemen annyiban más ez a jelentkezés, hogy a felvételizők nem pedagógusnak jelentkeznek, hanem történelem szakra, politológia szakra, antropológiára jelentkeznek, és csak a másodév végén kell nekik jelentkezni, ha tanári képesítést akarnak szerezni. Tehát nem az érettségiről beesőnek kell eldönteni, hogy ő pedagógus lesz. A döntő többség persze azért választja, mert ez egy plusz év még az egyetemen, másrészt biztos, ami biztos. És van néhány százalék, aki eleve tanár akar lenni. Szóval a motivációban biztos, hogy benne van az, hogy ez más pályákhoz képest a munkaerőpiac szempontjából viszonylag biztos pálya. Még most is jobb az elhelyezkedési lehetőség, mint egy sor más területen. Tehát benne van egy biztonság-igény, a stabilitásra való igény. A másik ok a munkaidő. Nem véletlen a női hallgatók magas aránya, mert a nőknél jelentős szerepe van annak a helyzetnek, hogy elvileg napi 4–5 órás munkáról van szó, tehát sokkal nagyobb a mozgástér, mint egy másik munkahelyen. Benne vannak a nyári szabadságok, tehát a praktikus megfontolások. A statisztikák azt mutatják, hogy most azért már anyagi érdekből is érdemes elmenni pedagógusnak, tehát van visszaáramlás is a pedagógus pályára.

E: Mennyi lebet a pályaelhagyók arányára?

M. O.: Az a kérdés, hogy kit tekintek pályaelhagyónak, aki már dolgozott iskolában, vagy aki ilyen végzettséget szerzett? Mert aki ilyen végzettséget szerzett, és nem helyezkedik el tanárként, az szerintem nem pályaelhagyó. Ma felsőfokú végzettséget nem azért szerzünk, hogy az adott területen elhelyezkedjünk, hanem azért, mert ez egy olyan licenc, amilyen 50 évvel ezelőtt az érettségi volt. E nélkül nem is nagyon érdemes szétnézni a munkapiacra. Ha valaki nem tanár lesz pedagógus végzettséggel, az nem pályaelhagyás. Persze mindig mondják, hogy 40 vagy 50 százaléka marad a pályán. De szerintem a pedagógusképzés egy általános „fehérgalléros” képzés is, tehát értelmiségi képzés, hiszen alig van olyan humán-szolgáltatási terület, ahol ne találkoznánk pedagógusokkal. Nem véletlen, hogy az ügynökségek nagyon szívesen felveszik a pedagógusokat, a biztosítóktól kezdve a bankokig mindenütt, mert egy kis átképzéssel feltételezhető róluk, hogy képesek emberekkel beszélni. És erre ezeken a szolgáltatási területeken nagy szükség van. Szerintem az a pályaelhagyó, aki megpróbálja az iskolát, és rájön, hogy az nem neki való. Nagyon jó lenne, ha a pályaelhagyók egy része a pályán maradna, mert egy részük a legkreatívabb, a leginkább változtatni akaró, a legizgalmasabb pedagógia irányába tájékozódó. Az ő pályaelhagyásuk azért rossz, mert azt mutatja, hogy az iskola kiszelektálja, nem bírja elviselni őket és aztán ők sem az iskolát. A másik része pedig azért hagyja el a pályát, mert anyagi tekintetben jobb megoldást talál. Néha a kettő összefonódik. A kreatívabb, mozgékonyabb, több szellemi erővel, dinamikával rendelkező ember, aki nem



akar beszorulni valamilyen szürke, egyszerű tevékenységbe, jó anyagi feltételek mellett még talán megmaradna a pályán. De amikor ez sincs meg, akkor nagyon hamar rájön arra, hogy ezekkel a képességekkel máshol sokkal jobban megél. Nagyon sokszor találkozom olyanokkal, akik eredetileg pedagógusok voltak, és ma is van bizonyos nosztalgiajuk a pálya iránt, de a kettőt együtt, hogy se pénz nincs, se jól nem érzem magam a munkában, már nem akarják vállalni.

E: Mióta többen lépnek be a felsőoktatásba, csökken az oktatás színvonala?

M. O.: Ez természetes, csak azt nem értem, hogy ezen miért csodálkoznak? Egyszerre kell megoldania a felsőoktatásnak két feladatot: az ún. elitképzést, és a tömegoktatást. Ezt nem lehet úgy elképzelni, hogy egy elitképzésre kialakult struktúrába berakom az egészet. Mert abból csak sikertelenség lehet. A mai hallgatók többsége nem is akar a klaszszikus elitképzés útján „kiképződni”. De ők a bentlétükkel akadályozzák azokat, akiket azért viszünk be, hogy az elitképzésben vegyenek részt. Ezen a rendszeren nem lehet ilyen tömegeket sikeresen átpasszírozni.

E: Ezt megoldja a bolognai átalakulás?

M. O.: Elvileg meg kellene oldania, mert pont az lenne a lényege, hogy a nagy tömeg be-megy és bent van 3 évig, azaz kap egy 3 évhez köthető szakmai képzést, ami klasszikusan a 60–70 évvel ezelőtti érettséginek felel meg. A másik – jóval kisebb – része pedig belép, és az útja az elitképzés irányába vezet. De látni kell, hogy az igazi klasszikus elitképzésnek ma már a doktorandusz-képzés felel meg. És akkor úgy kell az arányokat megállapítani, hogy csak 20 százalék juthat el a mesterszintre. Azoknál már számon kérhetem azt a minőséget, ami klasszikus elit egyetemi minőség. De ezt nem kérhetem számon egy korosztály 50–60–70 százalékán, aki belép a felsőoktatásba. Nem kérhetem számon egy korosztály 70 százalékától azt, amit korábban a 15 százaléktól kértem számon. Azt kell megoldani, amit az amerikai egyetem megold, hogy embertelen tömegeket vesz fel, és emellett megcsinálja az elitképzést. Az a jó ebben, hogy az egyetemen belülré kerül a kiválogatási folyamat jó része, tehát nem az egyetem előttre, vagyis a középiskolára hárul ez a feladat. Persze ehhez az kellene, hogy nagyobb ajtókon mehessenek be. Most rengeteg kis ajtó van, 250 szakra jelentkeznek. De honnan tudhatná egy 17–18 éves gyerek, hogy ő mi a jóisten akar lenni ebben a szűk szakmai értelemben?

E: A pedagógusképzést hogyan alakítja át a bolognai folyamat?

M. O.: Ez egy nagy sansz volt, amit elvesztegettünk. Az ami most a felsőoktatási törvényből kibontakozni látszik, arra utal, hogy túl sok változtatás nem képzelhető el, tehát az új törvény sok vonatkozásban megőrzi a jelenlegi pedagógusképzési struktúrát. Akkor lett volna igazán átütő erejű a változás, hogyha definiálódott volna egy „nagy kapu” a bemenetkor, ami magában foglalja a humán jellegű képzéseket. De megint ugyanaz történik, mint eddig, hogy egyre szűkebb „kiskapukon” mennek be a hallgatók, és az első 3 év alatt már szakjellegű képzést kapnak. Amiben még reménykedem, az az, hogy a mester szinten, valamivel több idő és energia jut a tanári mesterségre történő felkészítésre, mint az eddigiekben. Hozzá kell tennem, hogy egységes lesz a tanárképzés. Tehát megszűnik a főiskolai és az egyetemi szintű tanárképzés. Azaz létrejön egy valóban kétszintű, két féle pedagógusi tudást nyújtó képzés: a tanítói, a „class-teacher”, tehát az „egytanítós” rendszer és a tanári, a „subject-teacher” képzés, aki függetlenül attól, hogy általános iskola felső tagozatán, vagy gimnáziumban fog tanítani, ugyanazt a képzést kapja. Tehát megszűnik a jelenlegi sok feszültségekkel terhes képzési struktúra, a főiskolai tanári, és az egyetemi tanári képzettség, ami a felkészültségben is különbségeket jelentett, nem mindig az egyetemi képzés előnyére. Mert ha nagyon durva akarok lenni, a pedagógus

mesterségre való felkészítés a főiskolákon jobb volt. Ugyanakkor nyilvánvaló hogy az egyetemen pedig a szaktárgyi felkészítés volt magasabb színvonalú. Tehát ebben a tekintetben az egységes tanárképzés egy jó és fontos előrelépés. De nem történik előrelépés a műveltségi területekre való tanárképzésben, tehát megmaradnak a szűk tantárgyi, tanárképzési struktúrák, nem lehetett előrelépni ebben a tekintetben. Talán annyit lehet megcsinálni, hogy a kétszakos képzés esetében, lesz egy „nagy szak”, mondjuk a matematika, és akkor a másik szakjaként egy műveltségi területen vehet részt a képzésben. De megmarad a tagoltság a tudománystruktúrák szerint. Vagyis nem történik meg az, hogy a fejről talpára álljon a rendszer, tehát hogy ne más logikához, hanem a pedagógusi tevékenység logikájához illeszkedjen a képzési struktúra.

E: A tervezett reform szerint a hallgató elkezdhet dolgozni az alapképzés után?

M. O.: Igen, de nem tanári minőségben. A tanári minőséghez mesterképzésben kell részt venni. Ehhez ott kapja meg a pedagógusi mesterségbeli szakképzését. Ott kell hozzárendelni a szaktárgyi kiképzésből is azt, amire egy pedagógusnak szüksége van. A szaktárgyi kiképzésnek egy pedagógus esetében, arról kellene szólnia, hogy mit tudok csinálni a gyerek tudásfejlesztése érdekében. Tehát az összes tudást abba a struktúrába kell rendezni, amire neki mint pedagógusnak lesz szüksége, és nem fordítva, hogy elrendeztem a szaktantárgyi tudásokat, és akkor kiképezem arra, hogy a szaktárgyi tudást hogy tudja ő közvetíteni, átadni. Egyébként borzasztó ez a kifejezés, hogy „átadjuk” a tudást. Mert ilyen nincs. Ráadásul tele van az iskola olyan gyerekekkel, akiknek eszében sincs átvenni a tudást. Nekem sokkal előbb kezdődik a munkám, el kell érnem, hogy ő tanuljon, mert anélkül én hiába tanítok. Ebben az országban minden iskolában mindent „letanítanak”. És közben minden negyedik gyerek úgy jön ki ezekből az iskolákból 14–15 éves korban, hogy nem tud érteően olvasni, és nem tud írni, tehát funkcionális analfabéta. Akkor hogy működik ez az iskola? Hogy lehetséges ez? Hiszen ennyi idő alatt egy debil gyerek is eljuttatható idáig. Ez azért van, mert nem az a lényeg az iskolában, hogy a gyerek tanul-e, hanem az a lényeg, hogy én letanítom-e az anyagot. Mert nekem az agyamban van egy tudás, amit nekem mindenképpen oda kell adnom, vagyis prezentálnom kell. Holott fordított lenne a helyes logika, az ő tudását kellene fejlesztenem. És ehhez én hiába tudom előlről, hátulról a szerves és szervetlen kémiát, vagy a világirodalmat, mert ennek ebből a szempontból nincs semmi jelentősége.

E: Milyen formában vesz részt a készülő felsőoktatási törvény előkészületeiben?

M. O.: Egyfelől részt vettem, annak idején a „Csatlakozás az európai felsőoktatási térhez” c. projektben, aminek volt egy része, ami a középiskola és a felsőoktatás közötti átmenetről, az érettségiről szólt. Ennek az a feladata, hogy „átkanalizálja” a gyerekeket a közoktatásból a felsőoktatásba, különösen most, hogy megszűnik a felvételi. Az volt a feladat, hogy egy új érettségi konstrukciót hozzunk létre. Ezt meg is csináltuk, ez az a bizonyos „Zsanett-érettségi”-ként elhíresült, „kompetencia-alapú érettségi”. Ezen túlmenően a Felsőoktatási Tudományos Tanács képzési, stratégiai albizottsága tagjaként bekapcsolódtam a felsőoktatási törvénnyel kapcsolatos vitákba. Tagja vagyok a Nemzeti Bologna Bizottság pedagógusképzési albizottságának is, amely most konstruálja a mester-szintet, tehát azt, hogy hogyan, nézzen ki a bachelor-szint utáni két éves pedagógus képzés. Tehát folyamatosan lehetőségem volt arra, hogy kifejtsem az elképzeléseimet.

E: Milyen problémákkal járhat a reform bevezetése?

M. O.: Annyiból nem lesz problematikus, hogy lényegében nem fog történni semmi. Az én problémám az, hogy strukturálisan nem rendeződnek át az egyetemen a hatalmi és erőviszonyok. Ezt alapvető bajnak tartom, mert e nélkül nem nagyon lehet a pedagógus-



képzés érdekeit kellő mértékben képviselni. Nem jó, hogy a bolognai folyamatból kimaradt az óvónőképzés és a tanítóképzés, miközben ez a két terület készíti fel leginkább a pedagógus mesterségre. De az elszalasztott lehetőséget sajnálom legjobban, és nem attól félek, hogy itt valami baj történik. Itt volt egy esély, és biztos, hogy most megint jó néhány évig nem szabad majd belenyúlni a felsőoktatásba. Abban még reménykedem, hogy ha kormányhatározat fogja szabályozni a mesterszintű képzést, ott azért még lesz esély rá, hogy a kimeneti követelményeknél, a pedagógusi kompetenciák megjelenjenek. Tehát olyan módon lehet megfogalmazni a követelményeket, ami talán visszahat arra, hogy mit csinálnak a képzésben. Abban bízom, hogy ezek a kimeneti követelmények közelebb lesznek ahhoz, ami a NAT kapcsán, a pedagógia-kultúra fejlesztése kapcsán megfogalmazódott. Tehát jobban szinkronba kerül a képzés és a közoktatás fejlesztése. A pedagógia-kultúra fejlesztésére jelenleg nem kevés pénz van, mert az EU-pénzek nagy része a közoktatás területén ide megy. Ezekre az új oktatási programokra, amelyekhez továbbképzés, mentorképzés is kapcsolódik. Tehát végre előfordulhat, hogy ha egy ilyen oktatási program bekerül egy iskolába, akkor nem úgy lesz, hogy két évig van rá pénz, mert szereztünk valamilyen pályázat útján, de ha eltelt a két év, akkor kész, mindenki hazamegy. Ma nagyon sok programnak ez a sorsa. De remélem, hogy ez most fenntartható lesz, és folyamatosan beépülhet az iskolákba. Ha ez sikerül, akkor ez nem kevés, lehet hogy 270, aztán 600 ilyen magyar iskola lesz, és ezekre sikerül rátelepíteni a pedagógusképzést. Akkor ezek lehetnek a bázisai a gyakorlat-orientált képzésnek, és akkor ez sokat segíthet.

E: Miért maradt ki a reformból az óvónő- és tanítóképzés?

M. O.: Az óvónő- és a tanítóképzés esetében volt egy nagy félelem attól, hogy ezek az intézmények, amelyek a maguk konstrukciójában jelenleg jól működnek, szétrázódnak, hogyha bekerülnek a bolognai rendszerbe. Ez részben reális félelem, részben a szokásos félelem attól, hogy ez most működőképes, ne nyúljunk hozzá. Ezeknek az intézményeknek a vezetői nem nagyon rajongtak a bolognai folyamatért. Másrészt könnyen tudomásul vette ezt az oktatáspolitikai, tudniillik pénzbe került volna, hogyha megnő az óvónő képzés ideje, és ha mesterszintje van a tanítóképzésnek, mert ez plusz évet jelentett volna. Most amikor a tanítóképzés már elérte, hogy négy éves, félték, hogy a reform öt évre emelte volna, ahogy Finnországban is van. Tehát itt egyszerű pénzügyi megfontolások is szerepet játszottak.

E: Kiknek lesz előnyös a bolognai átalakítás?

M. O.: Ez a hallgatót közvetlenül nem fogja érinteni, mert az anyagi ellátást és a szolgáltatási színvonalat tekintve belátható időn belül semmi nem fog történni. Kilúgozódtott az a törekvés, hogy egy sokkal dinamikusabb belső, a képzés minőségét biztosító személyi politika működjön az egyetemeken, vagyis az, hogy az oktató ne legyen közalkalmazott, és ne olyan kinevezéssel rendelkezzen, hogy ha jól csinálja, ill., ha van hallgatója, ha nem, ő akkor is oktató marad. Ez a lehetőség is kimaradt a törvénytervezetből.

E: Minőségi bérezést nem terveznek?

M. O.: Ez már van az iskolákban is. De a minőségi bérezés akkor kezd izgalmas lenni, amikor a minőség szempontja alapján legalább a dupláját kaphatom annak, amit egyébként keresek. Akkor fontos, hogy ki kapja a minőségi bért. Másfelől fontos a kritérium rendszer, tehát meg kell határozni, hogy mikor adok plusz bért. Mert ha csak ilyen, vagy olyan módon kiválasztok két embert, aki megkapja, aztán a többiek meg húzzák az orukat, akkor ez semmit nem ér. Az jelentene változást, hogy nagyobb legyen az egyetem lehetősége arra, hogy kiválasszon, elküldjön, befogadjon részben alkalmazzon, megha-

tározott időre alkalmazzon oktatókat. Már csak azért is, mert az oktatói struktúra meghatározza az egyetem szakstruktúráját is. Hiszen nem fog tudni gyorsan váltani, ha nem tudja az oktatók tudáskészletét alakítani. Ugyanakkor fontos lenne, hogy ne legyenek az egyetemi oktatók közalkalmazottak, rendes munkaviszonyuk legyen, és kész. De persze a közalkalmazotti státus nagyon-nagyon sok előnnyel jár, mármint annak, aki közalkalmazott, s ezért ebben sem lesz változás.

E: Mi a helyzet a kredit-rendszerrel?

M. O.: A kredit-rendszernek csak akkor van értelme, ha tényleg arról szól, hogy szabadságot és ezen keresztül mobilitást biztosít a hallgatónak a követelmények teljesítését illetően, és nem arról szól, hogy átnevezzük az eddig létező tantárgy-rendszert. Nem gondolom, hogy a kredit-rendszernek értelme van, ha nem működőképes nemzetközi értelemben. Elvileg már több helyen működik a kredit-rendszer, de az egyetemek között csak minimális átjárhatóságot biztosít. Az én értelmezésemben a kredit-rendszer lényege az, hogy biztosítja a választhatóságot, az adott képzettség különböző utakon történő megszerzhetőségét. E nélkül, csak pótszernek tekinthető. Ennek most megvan a veszélye, mert ha minden oktatónak biztosítani kell, hogy legyen hallgatója, mert közalkalmazott, akkor a kredit-rendszerben is kényszerítenem kell a hallgatót, hogy őt válassza. Holott azt kellene választania, amit ő szeretne. Vagyis ezek egymással összefüggő dolgok, tehát nem lehet elképzelni jó kredit-rendszert másfajta oktatói alkalmazási politika nélkül.

E: Az intézmények vezetésével kapcsolatos átalakítási tervekről mit gondol?

M. O.: Hát, adja Isten, hogy legalább az átmenjen, hogy az egyetem különleges státusú intézmény lehessen. Tehát egy különleges státusú költségvetési intézmény, mert ez nagyobb mozgásteret biztosítana a gazdálkodásában. Ez azt jelentené, hogy a saját bevételeivel jobban tud gazdálkodni, jobban tudja a saját tulajdonát hasznosítani stb. Tehát ez előnyt jelentene. De ebben a kettős vagy tulajdonképpen hármasságában, a rektor, a szenátus és az irányító testület hármasságában én kevésnek érzem most már azt a külső erőt, amelynek az lenne a feladata, hogy az intézményt a belső érdekektől függetlenül is képes legyen változtatásokra készíteni. Ebben a tervezetben már nincs meg a kellő ereje ennek a testületnek. Tehát előfordulhat, hogy nem tudja az intézményt kellő energiával, rugalmassággal átrendezni. Itt mindig források átrendezéséről van szó, pontosabban arról, hogy mire van pénz, mire ne legyen pénz. Ma a felsőoktatást hihetetlen mértékig a meglévő struktúrák megőrzése irányítja. Például végigültem egy tanácskozást, ahol fölmerült, hogy ugye ma fejkvótás-finanszírozás van az egyetemeken, legalább is a pénz egy része a hallgatói létszám függvénye. De mi van, ha a hallgatói létszám elkezd csökkenni? Azonnal megtalálták a megoldást: vissza kell térni, a bázis-finanszírozásra: nem baj, ha nem lesz hallgató, a struktúrákat, a tanszékeket akkor is meg kell őrizni. A bázis-finanszírozás azt jelenti, hogy azt a pénzt, ami tavaly volt, az inflációval megemelve, jövőre is kapni kell. De egy ilyen egyetem nem képes a tömegoktatás feladatait ellátni. Ez lehet, hogy meg tud őrizni egy klasszikus iskolát, de nem képes ezres létszámban képezni, márpedig erre lenne szükség. Ilyen módon ezek az alrendszerek finanszírozhatatlanok. A reformok mindenütt akkor lépnek be, akkor válnak kényszerítő erővé, amikor finanszírozhatatlanná válik a rendszer, és nem akkor, amikor még működtethető. Tehát azzal, hogy a fejkvótát megemelik, még nem oldódik meg semmi. Mert ki lehet kényszeríteni jövőre, hogy emeljék meg 10 százalékkal. De ha megnézem a költségvetést, és a gazdasági fejlődésben feltételezhető dinamizmust, akkor világossá válik, hogy ez nem finanszírozható. Mint ahogy olyan közoktatási rendszert sem lehet finanszírozni, amelyben egyre kevesebb gyerek van, mégis ugyanannyi iskolát kell fenntartani, és ugyanannyi pedagógust



kell eltartani. Ez egyszerűen képtelenség, ilyen nincs. Nincs aki megfizesse ezt a dolgot. Tehát ilyenkor át kell rendezni a rendszert. Ugyancsak át kell rendezni a rendszert, amikor megváltozik a funkciója. Ameddig a középiskola az adott korosztály gyerekeinek 15 százalékát vagy 20 százalékát fogadta be, addig olyan volt, amilyen. De amikor minden gyereknek 18 éves koráig iskolába kell járni, akkor ezt nem lehet ugyanúgy fenntartani, mert egyszerűen nem működik. Ugyanez van a felsőoktatással is. Mert miközben a minőséget féltik, senkinek nem jut eszébe, hogy csökkentsék a hallgatói létszámot, mert akkor csökkenteni kellene az infrastruktúrát is. Tehát miközben nagyon szeretnék, hogy csak nagyon kiváló, nagyon okos, nagyon felkészült és borzasztó nagy tanulási dinamikával rendelkező hallgatók jöjjenek a felsőoktatásba (mert ugye ez a legjobb, az ember ilyenkor csak bedobja a kalapját és mindenki tanul), eközben azért beengedik a nem ilyen hallgatókat is, mert egyébként nem lenne indoka annak, hogy ők maguk ott legyenek. Természetesen úgy lenne jó, ha 10 százaléknyi hallgató lenne, mi meg ugyanennyien lennénk hozzá. Ezt én értem, csak ezt a társadalom nem hajlandó finanszírozni.

E: A felsőoktatásban folyamatosan nő a létszám?

M. O.: Egyelőre folyamatosan nő, arányában még nőni fog, de létszámában nem fog már nőni. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy egyre több olyan gyerek lesz bent a felsőoktatásban, akiről 60 évvel ezelőtt a középiskola sem akart tudni. Ezért a felsőoktatás egész működésének át kell alakulnia. Ezért nagyon fontos, hogy ebben az első három évben hogyan és miképpen alakul a képzés. Ez nem lehet klasszikus felsőoktatási képzés, úgy ahogy annak idején elképzelték, hogy odanyomnak embertelen mennyiségű tananyagot, és aztán jöjjenek és vizsgázzanak. Ez csak egy olyan képzés lehet, amely erőteljesen gyakorlati orientáltságú, hiszen olyan diplomát kell kapni a 3 év után, amivel a hallgató el tud menni dolgozni. Nem egy fél vagy negyed történelem-diplomával kell rendelkeznie, mert azzal nem tud elhelyezkedni. Ezeket a szakterületeken is olyan képzettséget kell adni, amelyek hasznosíthatók. Ez azt feltételezi, hogy egyfelől a tudásnak alkalmazkodóképesnek kell lenni, hiszen ezek között a képzettségek között egyre több olyan lesz, amire lehet, hogy 3–4–5 évig szükség van, de aztán már nem kell. Azaz gyorsan kell tudni változtatni. A pénzügy területén, vagy a közgazdaságtan területén sok olyan állami képzés van, amiről tudjuk, hogy 2–3 év múlva már kezdhetné előlről a hallgató, mert elavul, amit tanult, de ugyanígy van a technika területén, vagy az informatika területén. Tehát ez már nem az a klasszikus felsőoktatás, ahol a világ végéig érvényes, amit megtanítunk.

Az interjút Vég Zoltán Ákos készítette

„Ez a mindent felforgatni látszó reform egy csomó kövületet érintetlenül hagyott”

Breznyszászky László, a Debreceni Egyetem docense

Educatio: Kérem, mutatkozzon be.

Breznyszászky László: Én egy örök darab vagyok ezen a tanszéken, a Debreceni Egyetem neveléstudományi tanszékén. 1970-ben végeztem pedagógia szakot, történelemmel párosítva. Az első két évet kivéve ezen a helyen dolgozom egyfolytában. Ebből adódóan saját szakos hallgatók, tanárjelölt hallgatók sok évfolyamával volt találkozásom, és részben a szakmai, részben a szakmai közéleti területen is belekeveredtem mindenféle ügybe.