

A pedagógusképzés megújítása újra

Gloviczki Zoltán

az Apor Vilmos Katolikus Főiskola rektora, főiskolai tanár, gloviczki.zoltan@avkf.hu

Az oktatási rendszer folyamatos tartalmi-szakmai önreflexiója és korszerűsítése, valamint a pedagógusképzés ennek megfelelő alakítása azok pillanatnyi állapotától és minőségétől függetlenül elengedhetetlen. Ehhez járulnak azok az aktuális válságjelenségek és azok kritikája, melyek az oktatással szembeni kihívások gyors és drámai változásából fakadnak, s melyek közül az alábbi vélemény a diszciplináris szemléletű és tudományközvetítő köznevelési rendszer és az ehhez igazodó képzés felülvizsgálatát sürgeti.

Kulcsszavak: elitképzés, tömegoktatás, tudományközvetítés, oktatási célok

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.2.07

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

Kollektív vágy egy stabil, kiszámítható és működő oktatási rendszer és pedagógusképzés kialakítása. Ugyanakkor, abból a tételtől kiindulva, hogy az oktatásnak folyamatos megújulása szükséges egy – drámai és gyorsuló ütemben – változó világban, s nem a valóságot kívánatos az iskolához igazítani, hanem fordítva: a folyamatos reflexió és mozgás elengedhetetlen – nem csupán Magyarországon, de egyetemes szinten is (Kowalczyk-Walędziak et al., 2019). A változtatás tehát minden helyi kritikától és alternatív jövőképtől függetlenül is indokolt. Ennek megfelelően az átfogó kérdés felvetése a jelen folyóiratban 2010-ben dokumentált vita¹ után nem annak meddőségét, hanem folytatását jelenti, s ugyanúgy nem véletlen, hogy több kérdésben hasonló problémafelvetések jelennek meg új kontextusban (Chrappán, 2010; Hatvani, 2010).

Szükséges-e a pedagógusképzés megújítása most?

Igen.

Nem azért, mert rossz. Hanem mert nem éri el a célját. Különösen a tanárképzés. Eléri néhány elit gimnázium tanári karának utánpótlásában, de nem éri el az átlag középiskolás és főként a felső tagozatos tanulók nevelésének tanulási környezetében. A probléma gyökere természetesen nem az egyetemi, főiskolai képzés

¹ Lásd ezzel kapcsolatban a Pedagógusképzés című folyóirat 2010. évi 1. számában megjelent írásokat (<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2010.1>).

minőségében keresendő, hanem a köznevelési rendszer fejlődéstörténetében. Közben ugyanis a klasszikus humboldti tudományegyetem a maga útját járja, az alkalmazott tudományok képzőhelyei, a mérnöki, orvosi, pedagógiai fakultások vagy képzési portfóliók nem maradhatnak meg a középkori universitasok és a felvilágosodás kori ismeretkoncentráció tudásátadó funkcióinál. Az alkalmazott tudományok célhoz kötöttek. Nekik a 21. század mérnöki, orvosi és pedagógiai kihívásaival megküzdeni tudó szakembereket kell képezniük, tevékenységük nem épülhet tehát a képzésekben érintett tudományok önreprezentációjára és továbbélésére, hanem kizárólag arra, hogy milyen válaszokat tudnak adni azokra a kérdésekre, melyek hivatásuk gyakorlásában felmerülhetnek.

Mindenekelőtt három félreértést kell tehát eloszlatnunk.

1. Amikor a pedagógusképzés gyakorlatorientált átalakítását tűzzük ki célul (amit lelkesen vagy kelletlenül jó ideje megteszünk), ez nem a gyakorlatok számának növelését, nem a tananyag gyakorlatias példákkal való illusztrációját, s főleg nem a szemináriumi típusú foglalkozások előnyét jelenti az előadásokkal szemben, hanem egy valódi *learning outcomes* alapú reformot. Mi kell ma ahhoz, hogy egy pedagógus eleget tudjon tenni köznevelési kötelezettségeinek? Vegyük sorra, és adjunk válaszokat – természetesen továbbra is a szaktudományok hiteles forrásait használva ehhez.
2. Amikor ennek az átalakításnak a kereteit próbáljuk megalkotni, nem a tanárszakok „diszciplináris” területei és a pedagógia-pszichológia modulok arányainak véget nem érő territoriális küzdelme a megfelelő narratíva. Ahogy nem is a 2010-ben aktuálisnak vélt bolognai vagy egységes szerkezetű képzés alternatívája. Vegyük észre, hogy a fenti célorientált személet érvényesülését éppúgy gátolják a diszciplináris megközelítésű neveléstudományi és pszichológiai kurzusok, mint a hasonló kémiai, történettudományi, nyelvtudományi vagy matematikai részdiszciplínák, és hasonlóan nem adnak hozzá adekvát megoldási keretet a képzés szerkezeti formái.
3. A tudásalapú társadalom képe és 21. századi elvárása nem azonos a tudás hagyományos elemeinek felhalmozásával és folyamatos oktatási expanziójával. Utóbbi könnyen válhat éppen a biztos és alapos tudás megszerzésének akadályává. Hamis tehát a tananyag korszerű szelekciójának szembeállítása a minőségi tudás elsajátításának igényével (Lauwers, 2019).

Mélyebb önvizsgálat és önmérséklet? Egyfelől minden bizonnyal. A szükséges tananyag nem az, amit az oktató (s főként az eddig felhalmozott résztudományos

tudás) tud, hanem amit a hallgatónak tudnia kell ahhoz, hogy hivatása gyakorlására kész legyen. Nem az, amiről – teljes meggyőződéssel és alappal – azt véljük, hogy ez „nem hagyható el” a neveléstudomány, a pszichológia, a kémia, a történettudomány, a nyelvtudomány vagy a matematika megismeréséből, hanem az, amit ebből a szerteágazó, és egyre mélyebb felhalmozott tudásból – természetesen nem egyszerűen közvetlenül, mondjuk az aktuális Nemzeti alaptanterv szerint – tudni szükséges. A végtelen kiterjedésű és mélységű tudományos igényesség önmaga paradoxonát építi, mert ellene mozog annak a várt eredménynek, hogy a hallgatóknak alapos és biztos szakmai tudást adjunk útravalóul. Vigyázat! A végtelen kiterjedésű és mélységű igényesség ellentéte ebben a gondolatmenetben nem az igénytelenség, hanem a véges kiterjedésű és mélységű igényesség. Az az igényesség, amely éppen azon tudós szakemberek sajátja kell, hogy legyen, akik képesek a felhalmozott tudásból a leendő pedagógusok számára releváns képzési tartalmat, tudást, összefüggéseket kiszűrni.

A szükséges átalakítás szorosan követi a köznevelési rendszer szükséges átalakításának folyamatát. Korunk tudományegyetemeinek és tudományegyetemi tanárképzésének kialakulása a XIX. század első felében szorosan együtt mozgott a jelenlegi iskolarendszer formálódásával. S ahogy az iskola, a középiskola elvesztette célképzetét az elmúlt másfél évszázadban, úgy bizonytalanodott el az erre felkészítő felsőoktatási ág is.

A legfontosabb változás ezen időszak alatt nem a technológiai fejlődés, vagy a generációk gyors átalakulása. Gyökeresen átalakult a képzett társadalmi réteg. Az értelmiségi (és egyúttal szociokulturális) elit helyett a teljes népesség iskolai nevelése a tét, amelynek kondíciói, de főként céljai, vagyis az iskolájuk célja tér el a korábbi triviális elitképzéstől (Gloviczki, 2024). És átalakult az átadandónak vélt tudásanyag, mely kezdetben a világ, a természet, a társadalom, az ember és az emberi alkotások teljességének megismerését és e megismert valóságról alkotott kép továbbörökítését látta céljának. Előbb e megismerhetőség tudományos illúziója foszlott szét Heisenberg-től Lorenzen át a *big data* megközelítésig, majd szembe kellett néznünk az egyes tudományágak önálló tudásanyagának exponenciális növekedésével, amelynek bármily leegyszerűsített iskolai átörökítése nyilvánvaló illúzió. És hordozza a felsőoktatásban is említett veszélyt: önmagát emészti fel a felfoghatatlan mennyiségű, kiterjedésű és egymáshoz képest arisztokratikusan (pontosabban és szó szerint *akadémikusan*) diszkrét módon kezelt tananyag, az alapos, mély és biztos tudás helyett kudarcot, kilátástalanságot és távolságtartást

eredményezve. Egy sokat idézett válságtünetet kiragadva: a természettudományos tanárképzés népszerűtlensége nem választható el az azt megalapozó tantárgyak népszerűtlenségétől, melynek – hipotézisünk szerint – további premisszája az iskolai tananyag tényleges relevanciájának, ezzel befogadhatóságának, indokolhatóságának krízise, ami végső soron tanárnak és diáknak egyaránt kudarcot, lemondást eredményez (Pap et al., 2024).

A köznevelési rendszer különböző szintjein ennek megfelelően eltérő a probléma mélysége. A bölcsődétől kezdve (melynek pedagógiai jelentőségét egy-két évtizede kellett felismernünk) az érettségiig egyre nagyobb a válság. Ezt követi a képzési rendszer is. Csecsemő és kisgyermeknevelő-óvodapedagógus-tanító-tanár: a sorozat a jelentkezési hajlandóságtól a lemorzsolódás veszélyéig és a pályaelhagyási adatokig felállítható. Az egész rendszerre rányomja azonban a bélyegét az érettségi vizsga 1850-es születésű gondolata és az a képzet, hogy az iskola-rendszer valójában az egyetemek képzéseire készít fel, vagyis „nyelvészetből”, „biológiából”, „földrajzból” és „matematikából” alsó tagozattól, fizikából, történelemből, kémiából felső tagozattól arra készítjük a tanulókat, hogy adott pillanatban képesek legyenek ezekben a tudományokban zökkenőmentesen felsőfokon továbbtanulni. Ezer kérdésünkre és – sokszor hiábavaló és sikertelen – küzdelmünkre válasz az, hogy „ez az érettségihez és a felvételihez szükséges”, s „még nem tudhatod, hogy nem pont erre lesz-e szükséged”. Ne kérdezzük, hányan folytatják aztán tanulmányaikat ma kémia, biológia, matematikus, magyar vagy történelem szakokon az egyetemeken... Hiába állítjuk, hogy mindez csak a gimnáziumokra érvényes paradigma. A felvételik, az érvényesülés, a „felkészítés” hajrája az óvodában kezdődik. Miközben a legkiválóbb gimnazistáknak is csak töredéke tudná tizenegyedik osztályban egy adott pillanatban felidézni kedvenc tárgya tizedikes tananyagát vagy akár csak az előző témazáró dolgozatra megtanult ismereteket. 11-12. osztályban, a fakultáción vagy az egyetemen rögzíti majd azokat többé-kevésbé. Szélesebb és biztosabb (de egyelőre hiányzó) alapokon alighanem sikeresebben. Régi álmom egy olyan Nemzeti alaptanterv megalkotása, amelynek tantárgyi elemeit nem az adott szaktudomány képviselői véglegesítik, hanem a végső fázisban természettudományos műveltségű humán értelmiségiek szembesítik a természettudósokat, alapos humán-művészeti műveltséggel rendelkező természettudósok szembesítik a humán tudósokat és a művészetek képviselőit azzal, mi is szükséges ahhoz, hogy a XXI. században egy igényes, tájékozott felnőtt ember a világban el tudjon igazodni, és emellett örömet, intellektuális izgalmat éljen

meg. Lehetetlen, hogy iskolásokat olyan tananyagok memorizálásra kényszerítsünk, s ez alapján minősítsünk, melyből a tanári szobában egyetlen diplomás értelmiségi kollégánk sem tudna elfogadható témazáró dolgozatot írni.

Lehetséges-e egy ilyen mértékű paradigmaváltás? Első megközelítésben utópisztikus elképzelés. Olyan társadalmi méretű együtt gondolkodást, tudatos és meggyőzően koordinált és kommunikált reformot, a pedagógusképzés, azon belül a tudományegyetemi tanárképzés olyan mértékű önreflexióját jelentené, amelyet elképzelni is nehéz. Hiányának valósága azonban égető. A válság tünete a szakképzés rendszerének egészségtelen leválasztása a köznevelésről – nyilvánvalóan ennek a zsákutcának az elkerülését, egy vélt (vagy valós) alternatív célrendszert, naprakész „szakik” képzését tűzve ki maga elé. Amely rendszer egyébként így még távolabb sodródik a tudományegyetemek tanári felkészítésétől is. Tünete a végtelen frusztráció és panaszáradat is az iskolai oktatás sikertelenségéről, a pedagógusok pályaelhagyása, a szülők és a diákok élménye az iskola valóságos és lehetséges világáról.

A köznevelési rendszer mint bemenet és cél, a pedagógusképzés és a mindkét alrendszert irányító oktatáspolitikai mókuserékben kergeti egymást. Ha valahol belenyúlhatunk ebbe az örök és önmagát gerjesztő körforgásba, talán ideális lenne, ha – az utópiát tovább szőve – a köz és a közpolitika által elismert és megbecsült egyetemi szakemberek kezdenének bele a köz és a közpolitika által elismert pedagógusok képzésébe, akik a köz számára világos, célszerű köznevelési rendszert építenének a jövő ifjúságának. Nehezen képzelhető el másutt az a szaktudományos alap és társadalmi felelősségvállalás, mely mindehhez szükséges.

Irodalom

- Chrappán, M. (2010). Tudóstanárok a közoktatásban. *Pedagógusképzés*, 8(1), 85–90. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2010.1.11>
- Gloviczki Z. (2024). *A holnapután iskolája*. Open Books.
- Hatvani, L. (2010). A hazai tanárképzés: diagnózis és javaslatok. *Pedagógusképzés*, 8(1), 61–64. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2010.1.06>
- Kowalczyk-Walêdziak, M., Korzeniecka-Bondar, A., Danilewicz, W. & Lauwers, G. (2019). A Time for Reflection and Dialogue: How Do We Educate Teachers to Meet the Challenges of the 21st Century? In Kowalczyk-Walêdziak, M., Korzeniecka-Bondar, A., Danilewicz, W. & Lauwers, G. (Eds.), *Rethinking Teacher Education for the 21st Century: Trends, Challenges and New Directions*, 1st ed. (pp. 15–24). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3xhh.5>
- Lauwers, G. (2019). Reshaping Teacher Training to Get the Right Education System for a Knowledge Society. In Kowalczyk-Walêdziak, M., Korzeniecka-Bondar, A., Danilewicz, W. & Lauwers, G. (Eds.), *Rethinking Teacher Education for the 21st Century: Trends, Challenges and New Directions*, 1st ed. (pp. 43–53). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3xhh.7>
- Pap, K., Popovics, Cs., Tóth, U. H. & Orgoványi-Gajdos, J. (2024). A matematika és a természettudományos tantárgyakkal kapcsolatos tanulói attitűdöket befolyásoló tényezők. In Mogyorósi, Zs. (Ed.), *Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem tudományos közleményei. Tanulmányok a neveléstudomány köréből* [Tanári professzió – Közösségi tanulás – Iskolapedagógia] (pp. 239–254). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. <https://doi.org/10.46436/ActaUnivEszterhazyPedagogica.2023.239>

A Teacher Education Reform – Again

The continuous self-reflection and modernization of the educational system in terms of content and expertise, as well as the corresponding adaptation of teacher education are essential, regardless of their current state and quality. This is compounded by the current crisis phenomena and their criticism, which arise from the rapid and dramatic changes in the challenges facing education. This essay calls for a review of the disciplinary approach and the science - oriented public education system and the teacher education adapted to it.

Keywords: *elite education, mass education, science dissemination, learning outcomes*