

Soósné Faragó Magdolna

A tanárképzés új (bolognai) rendszerének bemutatása

Az írás apropója az aluljelentkezés okairól szóló vita, amelyet a kétciklusú képzés bevezetése során a természettudományi tanárképzés művelői kezdeményeztek. A szerző a bolognai képzési rendszer és benne a tanárképzési szerkezet alapismereteit foglalja össze a lehető legegyszerűbben, hogy a külső szemlélő is értse, miről is vitatkoznak a felsőoktatásban, és objektív tények alapján formálhasson véleményt. Az ismertetésből kiviláglik, hogy a tanárképzés az egyik legnagyobb és legösszetettebb képzési terület, amelyet a bolognai átalakulás gyökeresen megváltoztatott: koherens rendszerré szervezte a bő fél évszázadon át változatlan elemeket, orvosolva ezzel a tanárképzés számos korábbi problémáját.

BEVEZETŐ

A Népszabadság – és más médium, illetve szakmai fórum – a közelmúltban számos alkalommal foglalkozott a tanárképzés témájával. Elsősorban abból a tényadatból kiindulva került napirendre az új, bolognai rendszerű tanárképzés, hogy ebben a tanévben csak néhányan jelentkeztek a természettudomány legfontosabb területein (elsősorban a fizika és a kémia alapszakokról) nappali tagozatos tanári mesterképzésre.

Bologna betett a tanárképzésnek címmel a Népszabadság 2010. január 12-i számában az ELTE Fizikai Intézete Professzori Tanácsának a véleményét idézték, szó szerint ezt: „Ennek a helyzetnek egyértelmű okozója a három éve bevezetett bolognai rendszer.” Ez a testület eljuttatta véleményét a szaktárcának és számos más fórumnak is. A viták azóta is zajlanak.

Az oki összefüggés bizonyítatlan volta önmagában talán nem olyan veszélyes. (Jóllehet ezáltal elmarad vagy legalábbis kevés energia marad más lehetséges okok feltárására.) De nagyon is veszélyes, ha téves okból következően javaslatokat is megfogalmaznak, ráadásul ezt a médiában ország-világ elé tárják, mert elmarad a helyes terápia, a téves terápiát pedig a laikus közvélemény számon kéri. Javaslatuk szerint ugyanis a megoldás kulcsa a természettudományi tanárképzés visszaállítása lenne a korábbi egyetemi szintű képzési formához hasonló, ún. osztatlan, egyívű képzési formába. Ők „csak” a természettudományi területet vennék ki a bolognai rendszerből, mert – mint belátják – másutt nem ennyire problematikus a helyzet, és a tanárképzés egészét nem is lehetne egykönnyen visszaváltoztatni. Azonban az így elvetett gondolatok eskalálódnak. A Magyar Tudományos Akadémia elnökének a kezdeményezésére alakult, akadémikusokból álló ad hoc bizottság (amelynek a tagjai ugyan

köztiszteletet érdemlő, jó szándékú professzorok, ám jó részüknek nincs közoktatási, de még tanárképzési tapasztalata sem) már a tanárképzés egészének a kivételét javasolná a bolognai rendszerből a természettudományos érdeklődés csökkenésének orvoslására. (Egyelőre még nem írásos formában, de javaslatuk már elhangzott egy szakmai fórum előtt tartott előadáson tavaly decemberben.)

Ladányi Andor (egykori felsőoktatási kutató a Népszabadság fenti cikkére reagáló, *Mi lesz a tanárképzéssel?* című írásában) nemcsak a tanárképzés egészének a visszaállítását igényli, hanem azonnali intézkedést sürget (aminek híján, mint valószínűsíti, az új kormány el fogja végezni e feladatot).

Sokan – főként a korábbi szerkezet hibáit és az új rendszert nem ismerő laikusok – egyenesen a teljes bolognai folyamat visszafordítását szeretnék. Az egyik tv-csatornán nemrégiben nyilatkozó neves közéleti szakember a hároméves alapképzés bevezetésének az értelmét azért tette kérdésessé, mert szerinte a képzést itt befejezők semminemű szak-képzettséget nem kapnak, csak egy papírt. Holott a „papír” ugyanolyan értékű oklevelet jelent, mint korábban. Az oklevél eddig és továbbra is meghatározott szakképzettséget és adott végzettséget igazoló közokirat.

Többféle felkért bizottság is áttekintette a felsőoktatás fejlesztésének mai problémáit. Az egyik megállapítás szerint önmagában nem okozott volna problémát a bolognai rendszerre való áttérésünk. Az extrém tempójú létszámnövekedés és az egyidejű, gyors szerkezeti változás okozza a zavarokat. Tény, hogy 15 év alatt növeltük négyszeresére a hallgatói létszámokat (ráadásul a Bokros-csomag a költségnövelés helyett éppen megszorításokat vezetett be). Ugyanezt az arányt – az adott korú népesség kb. 50%-ának a felsőoktatásba történő áramlását – a korábbi EU-országok több évtized alatt, fokozatosan érték el. De a „Bölcsék Tanácsa” sem a bolognai szerkezet visszaállításában látja a kivezető utat. Tehát aki az egyívű, ötéves tanárképzés visszaállítását javasolja, annak tudnia kell, hogy a rendszer maga marad, és a tanárképzés visszaállítása ebben rendszeridegen kivétel lenne.

Ebben az írásban a bolognai képzési rendszer és benne a tanárképzési szerkezet alapismereteit foglaltam össze, a lehető legegyszerűbben, hogy a külső szemlélő is értse, miről is vitatkoznak egyáltalán a felsőoktatásban, és objektív tények alapján formálhassanak véleményt. Kevesen tudják, hogy mi a bolognai folyamat, milyen volt eddig a tanárképzés, és milyen lett most.

A BOLOGNAI FOLYAMATRÓL

A korábbi és a bolognai képzési szerkezetről

A felsőoktatási rendszer nagyszabású európai átalakítása, a bolognai folyamat eredményeképpen a hazai jelenlegi duális szerkezetet (vagyis a főiskolai és egyetemi szintű, egymás mellett párhuzamosan létező képzési szisztémát) az évtized közepétől – felmenő rendszerben a 2010-es évek elejére – a többciklusú, lineárisan egymásra épülő, ún. osztott képzési szerkezet váltotta/váltja fel, minden ciklus végén lezárt végzettséget és szakképzettséget

adó kimeneti lehetőséggel. Néhány kivételtől eltekintve (mint pl. az orvos- vagy a gyógyszerészképzés, a jogászképzés, egyes művészeti ágak) a felsőoktatás minden képzési területe az alapképzési szakasszal kezdődik, és 3-4 év után oklevéllel zárul. A hallgatók mintegy harmadrésze – az alapképzés lezárása után, újabb felvételi jelentkezéssel – a 4 féléves (ritkább esetben 3 féléves) mesterképzési ciklusban folytathatja tanulmányait. A mesterfokozat után az erre alkalmasak a 6 féléves doktorképzésbe kapcsolódhatnak be. (A doktori képzés, illetve a jelenlegi szakirányú továbbképzési rendszer – s ugyanígy a pedagógus-szakvizsga, illetve a pedagógus-továbbképzés akkreditált tanfolyami rendszere – alapjaiban nem változott.)

Legtöbbször nem tudják, hogy az új szakképzettségek zöme megegyezik az előzőkével, és az új végzettségi szintek is megfeleltethetők a korábbiaknak.

A fogalomhasználat sem egyértelmű. A kezdeti, alapképzési szakaszban (amelyet a köznyelv alapképzés helyett Bachelornak, BA-nak vagy BSc-nek nevez, s amelyben az A a humán, az Sc a reál irányultságot jelöli) a végzettségi szint a korábbi főiskolai szintű végzettséggel azonos. Az erre épülő másfél-két éves mesterszakokon (illetve néhány kivételes esetben a változatlanul osztatlan formában megmaradó öt-hat éves szakokon is) a korábbi egyetemi szintű végzettséggel egyenértékű mesterfokozat szerezhető. (A szakzsargon a mesterszakokat a nem hivatalos, angol és magyar kombinációjú maszterképzés néven, ezen belül MA-nak vagy MSc-nek nevezi.)

A korábbi, egymással egy időben induló, párhuzamosan választható főiskolai és egyetemi szintű (ún. duális) képzés helyett a bolognai szerkezet tehát lineáris, vagyis egymásra épülnek az egyes, oklevéllel lezárt szakaszok, így ezt a szerkezetet nevezik osztott képzésnek. A korábbról megmaradó egynéhány egyetemi szintű szak mai formáját hívják osztatlan képzésnek.

A szerkezeti átalakítás az európai egyetemek rektorainak az 1999-ben kibocsátott ún. bolognai nyilatkozatával kezdődött. Az EU-hoz való csatlakozásunk előmozdítására mi is vállaltuk az áttérést felsőfokú képzésünk eukonformmá tételére, ami nemcsak a szerkezet, hanem a felsőoktatás tartami megújítását is szolgálta. A változás fő célja ugyanis a képzés minőségének emelése, a munkaerő-piaci igényekkel való összehangolása, a gyakorlattal való kapcsolatait, illetve a kompetencia alapú képzés erősítése.

A kreditrendszerőről

A szerkezeten kívül más területek átalakítása is a bolognai célok között szerepelt, pl. a kreditrendszer bevezetése, amely a mobilitás elősegítésének egyik eszköze. Röviden a kreditrendszerőről is szólok. A tanárképzésben különösen nagy jelentősége van ennek, és az új szerkezet megértéséhez is szükséges, mivel a tanár szak az egyetlen, amely több szakterület nagyobb elemeiből, egymáshoz kapcsolódó, de választható modulokból tevődik össze. Mint látni fogjuk, ezeknek az összetevőknek a mennyiségét kreditekben határozták meg. A kredit a vizsgával elismert teljesítmény mennyiségi alapegysége, egy átlagos hallgató átlagos időráfordításának mutatója. (Részletesebben ezt most nem mutatom be.)

Magyarország az évezred elejére az elsők között vezette be a kreditrendszert, amelynek egyszerre több haszna is van. Korábban félévekben jelölték a képzési időt, és a tantervet is félévekre bontották. Néhány tárgyból való bukás miatt félévet vagy egy egész tanévet kellett megismételni. Ma a követelményeket kreditekben is megadják (egy félév 30 kredit). A hallgatónak a megadott értékű és tartalmú krediteket viszonylag szabad sorrendben kell összegyűjtenie (vagyis az egyes tantárgyak felvételét félévenként ők maguk határozzák meg), és időben sem pontosan a félévenkénti 30 kredites mennyiséget kell teljesíteniük. E lehetőségnek köszönhetően az évismétlés gyakorlatilag megszűnt. Ám ennek a nem szankcionált lassítási lehetőségnek a következménye az is, hogy a hallgatók egy része a megadottnál egy-két félévvel később fejezi be a képzést. (Az első, bolognai rendszerben kezdő évfolyam végzősei közül a legnagyobb, felét is meghaladó hányadban a természettudományi képzésben tanulók nem végeztek időre. A tanári mesterszakra való aluljelentkezésük egyik fő oka ez. Jövőre viszont már számolni lehet az idén lemaradó végzősök létszámaival is.)

A kredithez rendelt tartalom alapján a hallgatók más intézményben vagy más képzésben, más szakon szerzett teljesítményeiket, részképzéseiket is el tudják ismertetni. Mivel azóta a képzési követelményeket is csak a nagyobb tartalmi egységek szerint, a hozzájuk rendelt kreditek számával határozzák meg, a képzőintézményeknek is nagyobb mozgásterük van a sajátos képzési tartalom kialakításában.

A bolognai rendszer gyorsított bevezetésének oka és első tapasztalatai

A bolognai rendszer bevezetését a 2003-ban aláírt lisszaboni nyilatkozat megerősítette és felgyorsította. E nyilatkozat szerint az egységes európai felsőoktatási és kutatási térség kialakítása lett a további cél, amely során a tagállamok a korábbinál feszesebb ütemben, 2005-re vállalták az ún. többciklusú vagy osztott képzésre történő áttállás megkezdését, vele együtt a képzésben való együttműködést, a munkaerő-piaci áramláshoz az oklevelek ekvivalenciáját és az élethosszig való tanulás lehetőségét. Az egységes felsőoktatási és kutatási térség az EU vezető szerepének az elérését célozza a világgazdasági versenyben.

Ehhez a célhoz az iskolázottság emelése is hozzátartozik: az EU-ban kívánatos, hogy a népességnek mind magasabb aránya végezze el a középiskolát (mintegy 80%-a, amely átlag felé a közoktatás átalakulása folytán lassan mi is közeledünk). Ugyancsak cél a felsőoktatásban oklevelet szerettek mintegy 50–60%-os átlagos arányának az elérése. Mi két évtizeddel ezelőtt még sereghajtók voltunk a 9–10%-os beiskolázási rátánkkal, amelyet azonban másfél évtized leforgása alatt hirtelen a négyszeresére növeltünk meg. Ez a két nagy horderejű változás – vagyis a mennyiségi és a szerkezeti (amellyel egy harmadik, a tartalmi megújulás is együtt jár, hiszen újradefiniálták a szakok követelményeit is) – irreálisan gyors ütemben ment végbe, ami számos probléma okozója. Viszont mindegyik változásra szükség volt.

Magyarország teljesítette vállalását. Az új szerkezet szerinti képzés az alapképzési szakok egyes területein (informatika) 2005-ben kísérleti formában, a képzési területek

többségében pedig 2006 szeptemberétől indult. (Egy-két területen egy évvel később.) Az első ciklus 6 féléves szakjain 2009-ben végeztek, így a 2009/10-es jelenlegi tanév az első, amikor alapképzési oklevéllel mesterszakra lehetett jelentkezni.

Az első – sajnos negatív – tapasztalat az, hogy az induló évfolyam viszonylag nagy hányada nem szerzett oklevelet a hároméves képzési idő végére. Mint már említettem, ez az arány a természettudományos képzési területen a legmagasabb. Itt maguk az alapképzésre való jelentkezési arányok is alacsonyabbak voltak a meghirdetett lehetőségeknél (a létszámok növelése a műszaki és a természettudományi területen szintén EU-s prioritás, ezért fokozatosan növekednek az állami finanszírozású létszámok is), és a jelentkezők tudásszintje is alacsonyabb az elvártnál. Sokan éltek azzal a felvételi jogszabályi lehetőséggel is, hogy a bent lévő hallgatók is jelentkezhetnek újból, más szakon első évre. A jó eredménnyel végzettek többsége pedig a tanári pályánál vonzóbb lehetőségeket ígérő diszciplináris mesterszakokra jelentkezett. Mindebből tehát egyenesen következett e területen a jelentkezések elmaradása a tanári mesterszakokon. Emiatt az új tanárképzési szisztémát nem lehet okolni.

A természettudományi tanár szakokra való jelentkezést véleményem szerint nem növelné, ha érettségi után – mint ezt javasolják – párhuzamosan lehetőség lenne az osztatlan tanári és az osztott nem tanári szakokra való jelentkezésre is. Mi garantálja, hogy akkor többen fognak jelentkezni, mint most? És mi a biztosíték, hogy akkor nem lesz halasztás, ekkora mérvű lemorzsolódás, újrakezdés máshová az évek során? A tanárképzésen belül csak a természettudományos tanárképzési szisztémát kivenni a most megszilárduló rendszerből kész öngyilkosság lenne. Az egész tanárképzés átalakítása osztatlan képzéssé viszont az osztott képzés előnyeit vonná meg a tanárképzéstől.

Az osztott képzés előnyeiről és nehézségeiről

A többciklusú képzésben az első ciklus mintegy „levezeti” a „tömegeket”. Befejezett képzést ad, de természetesen a munkaerőpiac még nem minden területen ismeri az oklevelek mögött lévő tartalmat. Ám pl. a mérnöki, az agrár- és még számos más főiskolai szintű képzés jól ismert, és a felvevőpiaca is működik (az informatikusok pl. már „lábon kelnek”). A főiskolai szintű korábbi szakok ugyanis a maival azonos szakképzettséget adtak ugyanennyi képzési időben. Tehát csak egynehány területen – elsősorban a természettudományi képzésben – jogos az a félelem, hogy a piac nem tud az alapképzésből kibocsátottakkal mit kezdeni. (Ha konszolidálódik a gazdaság, illetve lassan ismertté válik a képzési kínálat, akkor a munkaerőpiac éppúgy felszívhatja őket, mint ahogy tette ezt több évtizeden át a főiskolai szintű tanárképzést végzettek közül minden második kibocsátottal, akik nem a tanári pályán helyezkedtek el.) A gazdasági recesszió idején a hároméves képzés a felvett nagy létszámú hallgatósnak más szempontból is gazdaságosabb. Ha mást nem, parkoló pályát kínál a munkanélküliség helyett. A későbbiekben pedig az egyetemi szintűnél alacsonyabb kvalifikációt igénylő munkákhoz éppen megfelelő végzettségűeket bocsát ki (ezzel a ma jellemző túlképzési rátát is csökkenti). Másrészt – és ez a lényeges – a minőségi kiválasztást szolgálja.

A minőségemelés a mesterciklusban tovább tanulók megalapozott kiválasztásán alapul. A nyereség mindkét oldalon, az egykori főiskolákra és az egyetemekre felvettek viszonylatában is jelentkezik, de más-más előjellel. Korábban az érettségi után a felvettek mintegy fele részét az egyetemi szintű szakokra, a másik felét a rövidebb idejű főiskolai szakokra vették fel. Az egyetemi szintű ötéves képzésben részt vevő hallgatók közül (sokan – ezt mindenki elismeri – a nem megfelelő felvételi szűrés következtében érdemtelenül kerültek ide) a kevésbé tehetségesek is öt évig tanulhattak. Az alapképzési szakra az egyetemeken felvettek most nincsenek előnyben: három év után megméretnek, s a gyengébbek kilépnek, mégpedig oklevéllel. A másik, szintén felerésznyi, eddig a főiskolákon tanuló hallgatóréteg közül pedig a tehetségeseknek lesz esélyük a mesterszint megszerzésére.

A 18 éves korban hozott döntés tehát most csak a szakterület választását határoolja be: a mesterszintre vonatkozó döntést a hároméves képzési tapasztalatok alapján reálisabban lehet ezentúl meghozni. Ehhez képest eltöri az a hátrány, hogy az átmeneti időszakban nem tud a piac minden alapvégzettségű diplomást felvenni, hiszen nem járatódott még be az új szisztéma. Egyébként a felsőoktatás egyetemi szintjén is jó ideje túlképzés mutatkozott, ott is újabb és újabb oklevél megszerzésére törekednek a végzettek.

A képzés ciklusokra osztása, illetve az alapképzési szakasz bevezetése tehát gazdasági és minőségi szempontokból is nyereséget hoz majd.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLESZTÉSE

Mai problémák

A tanárképzés területén a bolognai átalakítás során és azt követően sokféle választóvonal alakult ki. Régóta folyik a párharc a tanárképzés pedagógiai-pszichológiai és az ún. szakterületi eleme között (mind az oktatók, mind a képzést elbíráló akkreditációs testületek szintjén). A szakterületen belül a szakmódszertanosok jelentősége mindig is vitatott volt, ma is az. Az új rendszerben harcolnak a primátusért az egyetemek, céljuk az egykori tanárképző főiskolák kiszorítása a képzésből, hiszen több a hely, mint a hallgató. Ellentét mutatkozik a tanárképzés fő céltételezése: a kutató, mérésekben, informatikában jártas tanári kultúra és a gyerekekkel való nevelési tevékenységek kialakítását célzó kompetenciafejlesztés fő hangsúlya között. Utóbbiak azonban nem veszélyeztetik magát a tanárképzés új rendszerét. Az egységes tanárképzéssel szemben a szakterületi sajátosságok „sovén” hangsúlyozása viszont igen.

Sajnos az ellentétek kiéleződésével tetten érhető a másik fél képviselőinek a degradálása is. Például az úgymond „pedagógiai lobb” térnyerését „lenyúlásnak” nevező kitételek nemcsak belső vitákban hangzottak el, de megjelentek a sajtóban is. E „hitvita” során előfordult a képzők táborának a szembefordulása az oktatási tárcával is a tanárképzés egyes kérdéseiben. Először a mesterszint létszámtervezése, majd a tanár szak normatív finanszírozása, nemrég pedig az utolsó féléves külső iskolai gyakorlat kapcsán érte kritika a tárca képviselőit. Ezek a kérdések azonban mind közmegegyezésre oldódtak meg.

A természettudományi tanárképzésben folyó vita kérdéseit a tárca a képzés tartalmi meghatározásáért felelős Magyar Rektori Konferencián belül a 2005-ös új felsőoktatási törvény¹ alapján létrejött Pedagógusképzési Bizottsághoz továbbította. Ennek ellenére még a közelmúltban is volt példa arra, hogy a Magyar Tudományos Akadémián e témában rendezett konferencia egyik előadója a minisztériumban dolgozó kollégát nyilvánosan a minisztérium zsoldjában állónak nevezte, és leszólta az érveit, mert olyan statisztikát mutatott be egy korábbi, szintén e kérdést tárgyaló konferencián, amely kiegészítő szempontokat kívánt hozzátenni a természettudományi tanár szakokra való aluljelentkezés – csakugyan veszélyeket előreléző – kimutatásaival szemben. Nevezetesen, hogy jelenleg – az átmenet idején is – még a legkevésbé népszerű természettudományi tanárképzési területen is van kellő számú hallgató. Igaz, ők már végzett tanárok, akik kiegészítő képzési formában szerzik meg a tanári mesterszakon a természettudományi tanári szakképzettséget, de legalább a képzők nem mennek tönkre hallgatóság hiányában.

Ezzel cáfolható az a vészjelzés is, hogy nem lesz természettudományi tárgyakat tanító tanár a bolognai rendszer elindulása után. Folyamatosan lesz továbbra is kibocsátott természettudományi szakos tanár, csak nem új pályakezdő. Ami azért nem jelent még néhány évig veszélyt, mert évtizedekig túlképzés volt a tanári szakokon, valamint, mert a drasztikus nyugdíjkorhatár-emelés, illetve a demográfiai hullámvölgy ebben az évtizedben jelentős számú tanár elbocsátásával járt. Néhány év után áll be az új képzési rendszer, ekkorra lecseng a nyugdíjkorúak hosszabb bennmaradása, így a csökkenő gyereklétszámok miatti új képzési szükségletek tervezhetők lesznek.

Ezeket az érveket azonban nem volt mód elmondani a hozzászólás ellenséges fogadtatása miatt. A közoktatási szükségletek terén egyébként nincsenek országos mérési adatok a fenti vészjelzés alátámasztására. Egytényezős becslési módszer viszont (a nyugdíjba menők arányának kiszámolása céljából negyvenéves munkaviszony és a mai összlétszám alapján) ilyen nagy horderejű kérdések eldöntésére nem alkalmas.

A tanárképzés fejlesztésének korábbi lépései

A tanárképzés fejlesztésének főbb állomásait az elmúlt húsz évre vonatkozóan csak címszavakban mutatom be. (Ez hiteles, mivel a tanárképzés minisztériumi felelőseként valamennyi, tanárképzéssel foglalkozó bizottságnak a megtervezője, titkára vagy tagja voltam.)

A rendszerváltás óta működik a Tanárképzők Szövetsége, s ugyanígy az MTA Pedagógiai Bizottsága Pedagógusképzési Albizottsága, amelyeket a korábbi (pl. minisztériumi tantervi bizottságokban való) tevékenységük alapján ismert legaktívabb szakemberek vezették. A kezdetekben ezek a testületek mondtak szakmai véleményt az aktuális fejlesztési tervekről. Az első kormány idején a közoktatási terület a pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztési koncepcióját kidolgozó ad hoc bizottságot hozott létre. Ezt követően a felsőoktatási terület megszervezte „A tanárképzés megújítása” c. konferenciasorozatot, és az

¹ A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény.

ott elhangzott és megvitatott témákról tanulmánykötetet is kiadtak 1993-ban.² Ebben már megtalálható az egységes tanárképzés és a tanári képesítési követelmények gondolata. Ezt egy bizottság hamarosan ki is dolgozta, de a tanári képesítésről szóló 111/1997-es kormányrendelet³ – amely mindmáig elismerten mérföldkőnek számít a tanárképzés fejlesztésében, hiszen a tanári foglalkozásra való felkészítéshez minden szakterületen azonos minimum-követelményeket fogalmazott meg – az egyes szakterületek ellenállása miatt csak sok évvel később jelenhetett meg.

A 2002-ben kiadott kreditrendelet⁴ tanárképzéssel foglalkozó fejezete a tanárképzés igen bonyolult szerkezetét írta le, s definícióival ezt némileg egyszerűsítette. E leírás által (és számos cikk nyomán, pl. a *Pedagógiai Lexikon* idevágó szócikkeiben) a szélesebb szakmai körök számára is nyilvánvalóvá válhatott a tanárképzés addigi szerkezetének a tarthatatlansága.

A *Magyar Felsőoktatás* c. folyóirat pedagógusképzési rovata és a *Pedagógusképzés* c. periodika folyamatosan helyt adott a 111-es rendelet nyomán elindult tartalmi megújítás bűvópatakként mindenütt végbemenő munkálatai bemutatásának. A pedagógusképzés témája a közoktatás helyzetét bemutató *Jelentések...* köteteiben is megjelent az elmúlt évtized végén.

Csatlakozásunk előtt az EU pedagógusképzési látogató bizottsága számára átadott OKM-háttér tanulmány megírására is sor került.⁵ Ez az anyag a nemzetközi sztenderd-kérdésekre adott válaszok nyomán azt láttatta meg a hazai oktatásirányítókkal, hogy a pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztésének Magyarországon nincs külön országos fóruma, szervezője, tervezője, kutatóhelye.

A bolognai átalakulás tervezését a Felsőoktatási és Kutatási Tanács irányította, s az elképzelések az ún. CSEFT-anyagokban formálódtak, majd 2003-ban megalakult a Nemzeti Bologna Bizottság. Ennek részeként – első ízben a pedagógusképzés történetében – Pedagógusképzési Albizottság is létrejött. E bizottság javaslatára került be az új felsőoktatási törvénybe maga a „pedagógusképzés” szó is első ízben (az 1993-as felsőoktatási törvény megalkotása után 12 évvel), illetve a pedagógusképzés fejlesztésével, kutatásával és a tanárképzéssel kapcsolatos néhány rendelkezés.⁶ E törvény mondta ki az egységes tanárképzés kívánalmát, amelyet mesterszakon kell megvalósítani.

A pedagógusképzés regionális kutató- és fejlesztőközpontjainak kialakítására ennek nyomán lehetett pályázatot kiírni, s a fejlesztések már a jelenben formálódnak.

2 Tanárképzésünk megújítása. Szerkesztette és bevezetővel ellátta: S. Faragó Magdolna. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1993.

3 A tanári képesítés követelményeiről szóló 111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet.

4 A felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről 77/2002. (IV. 13.) Korm. rendelet.

5 Pedagógusképzés-politika Magyarországon. Az EU Tanári látogató bizottsága számára 2003-ban kiküldött háttér tanulmány. Készítette: Soósné Faragó Magdolna. OM, Felsőoktatási Főosztály.

6 A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény 145–146. §-a.

Pedagógusképzés a bolognai rendszerben

A pedagógusképzés területén – a képzés különböző céljainak megfelelően – egyes ágazatokban az első ciklus szakjain lehet pedagógusi szakképzettséget szerezni. A három legnagyobb ilyen, az alapvégzettség mellett befejezett pedagógusi szakképzettséget adó ágazat: a tanító- és az óvodapedagógus-képzés, a gyógypedagógus-képzés és a szakoktatóképzés. (Nem annyira nyilvánvaló, de idetartozik még a pedagógia és a szociálpedagógia szak is.) Valamennyi pedagógiai jellegű alapszak folytatódhat a pedagógia területén létrehozott mesterszakon (illetve egyes esetekben a megfelelő tanár szakon, mesterszakon is). A pedagógusképzés legnagyobb ága a tanárképzés.

A teljesen járatlanok számára érdemes megjegyeznünk: a tanár olyan pedagógus, aki a szakrendszerű oktatásban vesz részt. Szakrendszerű oktatás a közoktatás felső tagozatától felfelé az érettségiig, valamint a szakképzésben folyik. Adott tantárgyat csak a megfelelő tanári szakképzettséggel lehet tanítani. Tehát a képzésének hangsúlyos része a szakterületi ismeretek elsajátítása. A tanárképzés sajátossága – és egyben ez a nehézsége a bolognai rendszerbe történő illesztésének is –, hogy a közismereti tanárok többségének nálunk egyszerre két szakterületen kell oklevelet szereznie. (De ha a diszciplináris mesterszak vagy pedagógiai jellegű alapszak után végzi el valaki a tanári mesterszakot, egy szakképzettsége is lehet.) A közoktatás számára eleddig jobbra kétszakos, a szakképzés céljaira pedig egyszakos tanárképzés folyt, és folyik az új rendszerben is.

A tanárképzésben tapasztalható a legnagyobb változás: egységes szintű és egységes szerkezetű lett. Erre – vagyis a szinte diszfunkcionális és áttekinthetetlenül bonyolult tanárképzési szerkezet felváltására – csak az egész felsőoktatási rendszer ún. bolognai átalakításával egy időben kerülhetett sor. Hiszen a tanárképzés szinte valamennyi képzési területét érinti.

A tanári mesterszak szakterületekhez való viszonya

A tanárképzés fejlesztésének erőteréhez tudni kell, hogy a felsőoktatás tartalmi szervező elve a képzési területek szerinti tagozódás. A karok jobbra ez utóbbiak szerint szerveződtek. Legtöbb területen fél évszázadon át a kari dékánok kollégiuma képviselte a szakmai érdekeket, kezdeményezte a tartalmi változásokat. A tanárképzés egyik része karokon belül, a másik része viszont önálló tanárképző főiskolákon folyt, amelyeknek nem voltak karaik, így az ő képzésük szakterületi oldala nem kapott képviseletet az egyetemi szintű karok tanácsaiban. Ugyanakkor a legutóbbi, „Bologna előtti” időkhöz egy-egy szakterületen belül történt a tanárképzés és a nem tanári, ún. diszciplináris szakok megtervezése is. A 111-es rendelettel 1997-ben még csak azt értük el, hogy a pedagógiai-pszichológiai elem minimumkövetelményeit minden szakterületen figyelembe kelljen venni.

Ma a tanári mesterszak a pedagógusképzés nevű, újonnan létrehozott képzési területhez tartozik; első lépcsőjét viszont az alapszakok képezik, amelyek továbbra is a legkülönbébb képzési területekhez tartoznak. És mivel a tanári mesterszak, mint minden egyéb mester-

szak, szintén alulról építkezik, a tanár szakot szervezők nincsenek könnyű helyzetben a diszciplináris mesterszakokhoz képest, amelyek zömmel a saját képzési területükről fogadják a mesterszakra jelentkezőket.

Egy másik eltérő tulajdonság, hogy a pedagógusképzési területhez tartozás ellenére a tanári mesterszaknak továbbra is hangsúlyos része az adott szakterületi képzés. Ez a modul az alapképzési szak jellegével azonos területen szerveződik, de elsősorban az iskolai igények szerinti szakterületi, szakmódszertani ismereteket közvetít. Ez is olyan nehézség, amelynek a megoldása a sok területtel való együttműködést és ehhez a szakterületek részéről is szemléletváltást igényel. A szakterületek művelői közül néhányan ugyanis nehezen tudnak elvonatkoztatni attól, hogy a mesterszintet nem egyedül ezek a szakterületi ismeretek garantálják, hanem a tanári mesterszak három vagy négy modulja együttesen.

A tanári mesterképzés szakosodási szerkezetét és tartalmi követelményeit a közoktatási és a szakképzési fejlesztési igényekre alapozódóan tervezték meg. A pedagógusellátottsá-gért felelős közoktatás-irányítási terület, illetve a Magyar Akkreditációs Bizottság hagyta jóvá a szerkezetet és az általános követelményeket. A szakterületi követelményeket azonban az adott képzési területen oktató szakemberek állították össze. E követelmények tükrözik az adott szakterület hozzáállását a tanári szakmához: a szakterületi ismeretek túlsúlya azt jelenti, hogy a tanári foglalkozásra való felkészítés kevésbé fontos számukra, hogy öndefiníciójuk szerint a tanár inkább a szakja szerinti szakmával, mintsem a pedagógusszakmával azonosul. A természettudományi terület követelményeit a szakismeretek kimerítő, a többi leírást sokszorosán meghaladó felsorolása jellemzi.

A követelmények keretei között a képzőintézmények jogosultak arra, hogy meghatározzák, melyik tanári szakképzettségek területén indítanak képzést a tanári mesterszakon belül, s ott milyen tantervet alakítanak ki. Ha a követelményekben a szakterületi ismeret túlsúlyos, nyilvánvalóan a tanterv is ilyen lesz. S ha a tanároktól a mesterszakon is az alapszakon már megkívánt ismereteket, illetve azok egyetemi szintre emelt mértékét követelik meg, és nem a szaktárgyak tanításának hogyanjával vértetik fel őket, meglehet, hogy e követelménnyel riasztják el a jelentkezők egy részét (lehet, hogy ez is az egyik oka az aluljelentkezésnek). Nagyobb baj ennél, ha olyan tanárokat bocsátanak ki továbbra is, akik jó szakemberek ugyan, de tanítani nemigen tudnak, így az érdeklődést sem tudják felkelteni a tárgyak iránt. Észre kellene venni, hogy ez ördögi kör, s a circulus vitiosus megszakítani legegyszerűbben a képzők szemléletének az átállításával lehetne.

A tanári mesterszak belső szerkezete

Kormányrendelet határozta meg, hogy milyen tanári szakképzettségek létezzenek,⁷ és ebben, valamint miniszteri rendeletben⁸ rögzítették a tanári szak egészének és moduljainak

7 A felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítási eljárás rendjéről szóló 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet 9–13. §-a és a 3. számú melléklete tartalmazza.

8 Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 4. melléklete tartalmazza a tanári mesterszak követelményeit.

– így az egyes szakképzettségek szerinti szakterületi elemeknek is – a képzési és kimeneti követelményeit.

A tanári mesterszakon egy szakképzettség esetén ötven, két szakképzettség esetén nyolcvan kredit a szakterületi elem (egy szakképzettségre 30–50 közötti kreditmennyiséggel). Ebből legalább 7 kredit a kötelező szakmódszertani elem, és 3 a gyakorlóiskolai tanítás – szakképzettségenként –, amely minimumot a vizsgált területen ma még nem haladnak meg (holott a teljes 40 kredit is szakmódszertani jellegű lehetne).

A pedagógusmesterség pedagógiai-pszichológiai alapjaira szintén 40 kreditet lehet fordítani, amelyből 5 a szakdolgozat értéke.

Ezek a modulok két szakképzettség esetén négy félévet, egy szakképzettség esetén három félévet igényelnek. Ennek befejezése után kezdhető meg a tanárképzés új eleme: az egy féléves külső iskolai gyakorlati képzés. (Ezt tehát a korábban is kötelező gyakorlóiskolai tanítási gyakorlat előzi meg, erre épül a külső gyakorlat.) A hallgató féléves gyakorlatát az iskolában alkalmazott és az iskola, valamint a képzőintézmény által egyaránt támogatott mentortanár vezeti. E gyakorlat része a képzőintézményben tartott feldolgozó szeminárium és a gyakorlati tapasztalatokról összeállított hallgatói portfólió is. A portfólió a záróvizsgán a szakdolgozat védésének is része.

A már végzett tanároknak egy-egy újabb szakképzettséget adó képzésben a pedagógiai modul és a külső gyakorlat egy része is teljesítettnek számít, valamint a szakdolgozat is csak az első szakon követelmény. A záróvizsgán a védés így a portfólió alapján történik. Nem tanári mesterszakkal párhuzamosan vagy azt követően a pedagógiai és a külső iskolai gyakorlati modul a kötelező; a szakterületi modult – a szakmódszertan kivételével – teljesítettnek kell tekinteni. (A művészeti képzésben még ez utóbbi is „kiváltható”.)

Osztott képzésben tehát a tanári mesterszakon a képzési idő az alapképzés után két szakképzettséget nyújtó (kötelezően a közismereti) tanárképzésben öt féléves, egyszakos képzés esetén négyféléves. Újabb tanári szakképzettséget – ha a szakterületi előképzettség megvan – két félév alatt lehet szerezni. Nem tanári mesterszak után egyszakos tanári oklevél három félév (egyes művészeti tanárképzésekben pedig két félév) alatt szerezhető. Ugyanazon tanár szakon a korábbi főiskolai szint helyett mesterfokozat megszerzése szintén két félév.

Ez a modulokból álló, mobil szisztéma – a korábbi monolit rendszer helyett – többféle utat teremt a tanári szakválasztáshoz és oklevél megszerzéséhez, ezzel jelentősen megkönnyíti a tanári pálya felé áramlást.

Miért jobb az egységes szerkezet, mint a korábbi?

Korábban, mint ismeretes, ugyanazon a szakterületen főiskolai és egyetemi szintű tanár szakok is léteztek egymás mellett. Az egyes képzési területeken különbözött a szerkezet aszerint is, hogy a szakterületi elem önállóan is adott-e oklevelet, vagy csak tanár szakként folyt ilyen képzés, és egyszakos vagy kétszakos képzésre volt lehetőség egy-egy területen. A jelentkezési trendeket az a tény nagyban befolyásolta, hogy az adott képzési területen belül hányféle és milyen választási lehetőség volt.

Például a bölcsészképzési területen az egyetemi szintű szakokon oklevelet lehetett szerezni tanári képesítés nélkül, önállóan is, de választható módon a teljes értékű nem tanári oklevéllel együtt is; egyszakosként és kétszakosként is, míg a főiskolai szinten – 4 év alatt – csak kétszakos tanári diplomát lehetett kapni.

A természettudományi területen ezzel szemben egyszakos egyetemi szintű, nem tanári szakok is voltak (amelyekhez az utóbbi évtizedben viszont a tanári képesítést szintén meg lehetett szerezni), és ugyanezekben a területeken létezett az egymással párban felvehető, kötelezően kétszakos rendszerben folyó egyetemi szintű tanárképzés is. Itt jobbra két természettudományos szakot lehetett egymással szakpárban választani. Emellett kétszakosként folyt a főiskolai szintű tanárképzés is. A szakpár felvételének lehetősége itt viszont az egyetemi szintű képzésekénél jóval szélesebb körű volt. Volt egy „kakukktójás” is: a programozó matematika szak főiskolai szintű egy szakként működő, nem tanári szak volt. A jelentkezés ide jóval nagyobb mérvű volt a matematika-, illetve az informatikatanári szakhoz képest.

A bölcsészeti szisztémának a TTK-s szerkezettel való összevetésekor a jelentkezési sorrendeknek különböző trendjeit láthattuk. Ez azt bizonyította, hogy a szerkezet maga is erős kontraszelekciós tényező. A bölcsészképzésben a tanár szak önálló diplomát adó képzés után is választható volt, így oda a jobbak érdeklődésből jelentkeztek, míg ahol párhuzamosan indult tanári és nem tanári szak egyetemen és főiskolán is, ott a tanár szak választása a többség esetében a sorrend végére került.

A testnevelés csak tanár szakként létezett mind a két szinten, de az egyetemi szintű testnevelő tanár egyszakosként is végezhetett, és ők másodikként (egyszerre vagy a végzést követően) gyógytestnevelő tanári szakot is végezhetek. A főiskolai szintű testnevelő tanár szakra viszont csak másik, bármely képzési területről választott tanár szakkal együtt lehetett jelentkezni. Itt a „kakukktójás” a főiskolai szintű testnevelés–rekreáció nevű ún. másfél szak volt. Azért másfél, mert a rekreációt önmagában nem lehetett elvégezni, és ez nem is tanári félszak volt. Erre is óriási volt a tolongás.

Az ének-zene egyetemi szintű változata csak egy-két helyen, például a Zeneakadémián(!) létezett. Ezt itt szakpárban nem is lehetett felvenni, a krónikus középiskolai énektanárhiány oka is ez lehetett. A főiskolai szakpárfelvételi lehetőség viszont adott volt, és itt is megjelent a rekreációhoz hasonló jellegű másfél szak. (Itt nem is egy, hanem egyszerre háromféle: az ének-zenéhez a karvezetés, az egyházzene és a népzene is kapcsolódhatott, azután pedig kialakult még a szolfézs is, amelyet – elvéve, jobbra utólag – a hangszeres zene tanárai is felvehettek.)

A rajz és vizuális nevelés vagy vizuális kultúra tantárgy tanítására ötféle tanár szak is felkészített, egyiken belül többféle választási lehetőséggel. A tanár szak mellett a nem tanári szakképesítést is nyújtó szakok – így pl. az e területen is létrejött másfél szakos variáció – szintén sokkal keresettebbek voltak, hiszen ezzel az oklevéllel nem csak a tanári pályán lehetett lehelyezkedni.

Tovább nem sorolom a példákat. Ennyi érv is bőven elég annak indoklására, hogy miért volt átláthatatlan a szerkezet, és hogy – ha a szakterületen önmagában is hasznosítható,

kettős oklevelet adó szakok is léteztek – ezek jóval keresettebbek voltak a csakis tanári oklevelet adó formáknál. Azon a kilenc képzési területen, ahol csak tanárképzés vagy a diszciplináris képzés mellett tanárképzés is folyt, nemcsak kilencféleképpen jellemezhető, heterogén és áttekinthetetlen szerkezetű volt a tanárképzés, hanem – és ez a lényegesebb – nem átjárható, nem logikus és nem gazdaságos szerkezet alakult ki, amely az alkalmazásban igazságtalanságok forrása is lett. Hogy csak egy-két példát említsek: a műszaki informatika szakon – mint minden más mérnöki szakon is – megvolt a lehetőség arra, hogy tanári képesítés épüljön rá, így az informatikát a szakképzésben ők oktathatták. De nem oktathatták a közoktatásban! Pedig ők informatikából a kétszakos informatikatanároknál jóval többet tanultak, és a tanári mesterség tárgyai is azonosak voltak. Mégis azoknak, akik közoktatásban akartak tanítani, be kellett iratkozniuk az informatikatanári oklevél megszerzéséért!

A tanári mesterszak bevezetéséig az a szabály is élt, hogy nemcsak az „echte”, „kizárólag” tanár szak esetén, hanem a ráépülő szerkezetű, ún. kettős oklevelet adó tanári szakoknál is a nem tanárszak szintje határozta meg a tanári szakválozat képzési szintjét. Itt az egyetemi szintet a diszciplináris szak kiegészítő képzésével lehetett megszerezni. Így előfordult, hogy azon a szakmai tanár szakon, amelynek nem volt egyetemi szintű változata – mint pl. a vendéglátó-szálloda szak –, örök életére főiskolai szintű besorolással taníthatott a vendéglátó-szálloda szakos tanár, pedig négyéves főiskolai szintű szakjára építette rá a tanári képesítést nyújtó, immár ötéves szakját. (Ugyanakkor a bölcsész területen ugyanennyi képzési idővel simán meg lehetett szerezni az egyetemi szintű tanári képesítést egy vagy akár két szakon is.)

Anomália volt az is, hogy az egyetemi és a főiskolai, kétszakos képzésben jelentkező egyévnnyi különbséget – amennyiben netán kiegészítő képzést is indítottak az egyetemek, ami saját elhatározásuk szerint vagy indult, vagy nem – egy szakon is csak kettő, a természettudományi területen egyes helyeken csak három év alatt lehetett elvégezni. A sajátos érdekek és a levelező normatíva alacsony megtérülési rátája miatt nem lehetett a kiegészítő képzéseket egységesen szabályozni.

Hogy ennek mi volt az oka? Röviden: a széttartó fejlődés. Pontosabban a tanárképzésben a szakterületi dominancia, a szakterületeken az egymással való együttműködés és rendező-elv hiánya, amely széttartó irányba vitte az egyes területek fejlesztéseit. A hat évtizeddel korábban meghatározott, viszonylag egyszerű tanárképzési rendszer állapotához képest az új igényekre születő új szakokat az egyes szakterületek additív módon kapcsolták hozzá a régiékhöz, anélkül, hogy a régiéket átrendezték volna.

Az egyes szakterületek 1997-ig, a tanári képesítés követelményeit egységesen meghatározó kormányrendelet kiadásáig még a pedagógiai-pszichológiai-szaktudományi és tanítási gyakorlati képzés volumenét is maguk határozhatták meg. A 111-es rendelet bevezetését az egyes szakterületek – így elsősorban szintén a természettudományi tanár szakokon képzők, de egyéb egyetemi szintű szakok képviselői is – hasonló tiltakozó akciói kísérték, mint most a bolognai rendszerű átalakítást. Az egyetemek ellenállása olyan erős volt, hogy kis híján érvényt szereztek e hét évig vesztglő rendelet visszavonásának.

Illogikus és szabályozatlan volt a szakok kínálata is. Volt olyan tanár szak (pl. az angol), amelynek különféle változatait egyedül a fővárosban 4 helyen is indították, s országosan 15-16 helyen alakítottak ki egymástól függetlenül működő, angoltanárképzéssel foglalkozó stábokat. Ezzel szemben volt olyan szak is, amely évekig egy helyen sem indult (pl. kiegészítő képzésben az egyetemi szintű némettanár szak). Az állami felsőoktatási intézmények nagy többsége tanárképzést is folytatott, emellett egyházi és alapítványi intézményekben is folyt kisebb-nagyobb arányban tanárképzés. Összesen 33 helyen folyt pedagógusképzés, ebből 25 helyen tanárképzés. Ma ez a szám szintén 25. Korábban sem volt és most sincs arra központi szabályozó eszköz, hogy a tanárképzés szakosodási kínálatát regionálisan gazdaságossá és kiegyensúlyozottá tegyék. Az intézmények közötti együttműködés lehetősége adott, de még csak elenyésző számban élnek vele. A főiskolai és egyetemi szint különbségeinek, így az egyes tanári szakképzettségek duplázódásának megszűnésével viszont a képzés és az alkalmazás máris gazdaságosabbá válhatott.

Miért kell az osztott képzés, az egy tanári mesterszak és a két szakképzettség?

Tudjuk, hogy a 8 osztályos általános iskola kötelezővé tétele nyomán – 1949-ben – vált szükségessé a főiskolai szintű tanárképzés hálózatának kialakítása. (Jogelődje ennek a polgári iskolai tanárképzés volt.) A tanárképző főiskolák hálózata (az első évtized háromszakos változatait leszámítva) mindvégig kétszakos formában, a felső tagozat szakrendszerű oktatására készítette fel a jelentkezőket. Az előbb hat, majd (a „pécsi kísérlet” nyomán az egyetembe integrálódó pécsi intézmény kiválásával) öt főiskola a közoktatás igényeinek megfelelően a szakok teljes spektrumát kínálta (30–35-féle tanár szakkal).

A szakpárválasztás lehetősége egyre bővült az idők során (egy-egy főiskolán 200 körüli variációs szám is volt). A 4 éves kétszakos képzés az egyetemekenél elmélyültebb pedagógiai és általánosan művelő elemével jó alapot adott az iskolai feladatok ellátásához, de a nem tanárnak készülő diplomások más irányú munkavállalásához is. A végzettek mintegy fele évtizedeken át nem tanárként helyezkedett el.

Az egyetemeken az idők során – a maihoz kissé hasonló, a képzés második felétől választható, tanárképző intézetben folytatható tanulmányok korábbi rendszerének a háború utáni megszűnése óta – sokféle szerkezeti változat jött létre, a bölcsész, a TTK-s, a művészeti, a testnevelési vagy egyéb képzési területtől függően. A kétszakosság és mellette az egyszakos diszciplináris képzés csak a természettudományi területen volt folyamatosan jellemző. A sokféleség ellenére annyi a közös bennük, hogy az ilyen – a megnevezése szerint középiskolai tanár szakképzettséget adó – oklevéllel mindig is lehetett tanítani a középiskolán kívül az általános iskolában is. Vagyis az egyetemi szintű végzettség jóval többféle elhelyezkedési lehetőséget nyújtott. Ezenkívül a pedagógusok besorolása is különbözik a szintek szerint. (Máig, és ez a jövőben is megmarad, mindaddig, amíg főiskolai szinten végzett tanárok is dolgoznak az általános iskolákban.) Ezentúl viszont egységesen az egyetemi szintnek megfelelő besorolást kapják a tanári mesterszakot végzettek.

Azt a döntést, hogy egységesen egyetemi szintű legyen a tanárképzés, a fejlesztését célzó előterjesztések nyomán a tárca többször is elfogadta: először 1984-ben, aztán 1994-ben, majd kormányhatározat szintjén 1998-ban is. Erre a közoktatás szerkezeti átalakítása miatt volt leginkább szükség. Mint már szó volt róla, az általános iskola felső tagozatán a főiskolát végzettek mellett taníthatnak az egyetemi diplomás tanárok is. Az 5–6. évfolyamon pedig a tanítókkal kell osztozniuk a főiskolai szinten végzett tanároknak a tárgyukra eső óraszámok negyedrésszében. (Ez a tanítóképzés műveltségterületi elemének a bevezetésével és a NAT változásával függ össze, de bővebb magyarázatra most nincs mód.) A korábban négyosztályos középiskola hat- vagy nyolcosztályos változatai is csökkentették a főiskolai szintű tanárok alkalmazási lehetőségeit, nem szólva a demográfiai hullámvölgyről és a pedagógusok óraszámemeléséről. Mindez együtt vezetett az egységes – és egyetemi szintű – tanárképzés gondolatához.

De hogy a szakterületi képzés és a tanári felkészítés viszonya és időbeli sorrendje milyen legyen, abban sok-sok vita árán, nehezen alakult ki a konszenzus. A természettudományi területen, mint láthattuk, máig is vitatják a bolognai megoldás helyességét.

A bolognai rendszer tervezésekor (az ún. CSEFT-anyag első változatában) még az az érvelés győzedelmeskedett, hogy az alapképzésben a tanár szak a tanítóival közös tőről induló pedagógusi szak legyen, és később lehessen tanárrá vagy tanítóvá szakosodni. A józan ész ellen való véték lett volna az elágazás után, a tanári mesterszak idején váltani át a kétszakos szakterületi képzésre, hiszen ez zsákutcás lett volna. Az sokkal logikusabb, hogy ha egy 3 éves lezárt szakterületi képzés már az alapszakon létezik, induljanak együtt a tanári szakra törekvők a nem tanár szakot választókkal.

Az sok évtizedes tapasztalati tény volt, hogy a felvételi jelentkezés során erős kontra-szelekció működik, ha 18 éves korban (vagyis most az alapképzés választásakor) egymással párhuzamosan kétszakos tanári és egyszakos nem tanári szakok közül lehet választani. A kétszakosság a probléma, hiszen akkor végképp alig választanak a tanár szakot, ha nem konvertálható az egyik szakterületi képzési eleme sem. A bemenetnek tehát egyszakosnak és diszciplinárisnak kell lennie.

Az az igény, hogy a tanár szaknak a szakterületi képzési volumene jóval nagyobb legyen a pedagógiai eleménél, és súlyának megközelítően azonosnak kell lennie az alapképzés nem tanár szakjain nyújtott képzés mennyiségével, azt a döntést erősítette, hogy könnyebben érvényesíthető a magas szakterületi követelmény, ha a szakterületi alapképzés a közös, és ebből ágazhat ki majd a tanári mesterszak, illetve a nem tanári mesterszak is. De úgy, hogy a tanár szak választásával ne sérüljön a többi lehetőség se (kilépés a piacra és a diszciplinában való továbbhaladás). Sőt, a diszciplináris mesterszak után is elvégezhető legyen a tanár szak.

A kétszakosság kívánalma a közoktatás munkaerő-piaci követelményeire tekintettel maradt fenn továbbra is. Ebben a pedagógusszakma részéről egyetértés mutatkozott. Még annak tudatában is, hogy a közben felvett második szakképzettség szakterületi oldala nem lesz olyan erős, mint az első.

A közoktatásra jellemző tömegoktatás és globalizálódó korunk egyéb problémái (agresszió, stresszkezelés, értékvesztés stb.) azt igénylik, hogy a pedagógusok a korábbi, jobbára szakterületi kompetenciájuknál jóval szélesebb körű pedagógiai eszköztárra tegyenek szert. Egyértelmű követelmény, hogy a tanároknak a tanulásirányítás mellett számos nevelési feladatot is meg kell oldaniuk. (Annál is inkább, mivel a gyerekeknek húsz év leforgása alatt a korábbi egyharmad körüli aránya helyett ma már 75%-a érettségit adó középiskolába jár, és felemelték 18 évre a kötelező iskoláztatásukat is, ami az akceleráció közepette számos további iskolai konfliktus forrása.) A kibocsátott tanárok ehhez eddig kevés használható eszközt kaptak a képzésük során. A kétszakosság és a pedagógiai, illetve a gyakorlati elem megerősítésének a kívánalma együtt nyilvánvalóan a szakterületi követelmények józan határok közé szorítását vonja maga után.

Egyébként nemzetközi és a korábbi hazai képzéssel való összehasonlításban is megállják a helyüket a bolognai rendszer szerinti tanárképzésünk szakterületi arányai. A hallgatók elsőként választott szakképzésén az egyetemi szintű korábbi kétszakos tanáréval azonos a szakterületi kreditmennyiség, a második szakképzésén ez a főiskolai szintű képzéssel azonos. Nem befolyásolja az iskolai alkalmazást az a tény, hogy ugyanazt a területet valaki elsőként vagy másodikként vette-e fel. Hiszen olyan nagy egyéni eltérések lehetnek tudásszintben, illetve a képzőintézmények között is, hogy patikamérleggen pontosan kimérni az első szakképzettség esetében sem lehet a szakterületi ismeretmennyiséget.

E kényszerű eltérés miatt azonban a második szakképzettséget a természettudományi tanárképzés képviselői nem tartják ugyanolyan értékűnek. Másfél szakos képzésről beszélnek, félszaknak nevezik az 50 + 40 szakterületi kredites változatot, s ezt is hibául róják fel a bolognai rendszerű tanárképzésnek. Itt megint tetten érhető az érvelésük szakterületi dominanciája. Az első és a második tanári szakképzettség szakterületi eleme között egyharmadnyi a különbség. (A mesterszakon a második elemet még 10 kredittel meg is toldhatnák, ha az első szakon 30, a másodikon 50 szakterületi kredites képzést nyújtanak. Ezenkívül a szakterületi felkészüléshez – ne feledjük – még a 30 kredites iskolai gyakorlat fele is hozzájárul.)

Más országokban (pl. Finnországban) sem több a szakterületi képzés volumene és aránya a második szakon sem. Az ellenérvekhez hozzáteszem, hogy van olyan ország is (pl. Anglia), ahol „képesítés nélkül” taníthat bármely szakon végzett tanár az eredeti szakjától eltérő – akár nem rokon – tantárgyakat is! Az az egyetlen feltétel, hogy az igazgatója és ő maga bizonyos legyen afelől, hogy képes ezt a feladatot is megoldani, képes a szakterületi ismereteket autodidakta módon megszerezni. Hiszen éppen a tanár az, aki e szakmája révén nagy rutint szerezhetett egy új ismeretkör feldolgozásának és közvetítésének a mikéntjében. Annak csak örülni lehet, hogy nálunk a közoktatási terület nem írta elő, hogy a második szakképzettséget szerzők a középiskolában nem alkalmazhatók. (De ha épp e hiányterületen bizonygatják, hogy a második szakképzettségen ők nem nyújtanak teljes értékű képzést, akkor még ez is bekövetkezhet!)

A tervezés során számolni kellett azzal is, hogy a tanári mesterszakon jóval kisebb jelentkezési létszámok lesznek, amelyen osztoznak a diszciplináris szakok a tanárszakkal. De

az is előre látható volt, hogy a minőségi színvonal viszont emelkedik majd. A létszám gondot a normatív finanszírozással, létszámtervezéssel és az intézményeken belül megoldható, „marketinggel” kezelhető problémának tekinthetjük – ugyanis túlképzés volt tanárokból évtizedeken át. A minőségi gyarapodást pedig a tanári pálya vonzóvá tételével lehet elérni, amely megoldás a közoktatás feladata és érdeke.

Az alapképzésben a kétszakosság megalapozása

Az a konstrukció, amely végül megszületett, s amely a zsákutcát kizárja, viszont a kétszakosságot megtartja, mondhatni bravúros, hiszen az elvben lehetséges összes választási lehetőség közül a legtöbb előnnyel jár.

Eszerint a különféle képzési területek szerinti alapszakokra épül a tanári mesterszak első szakképzettsége, és természetesen a nem tanári mesterszak is.

Az alapképzési szakon lehet „előszakosodniuk” azoknak, akik tanári mesterszakra pályáznak. (Az „előszakosodás” szó nincs a rendeletben, csak az egyszerűség kedvéért használom.) Az előszakosodás választási lehetőség: egy 50 kredit modulban a második szakterületen lehet előtanulmányokat végezni, egy 10 kredit modul választása pedig a tanári pálya megismeréséhez ad alapokat. (A lehetőség hangsúlyos: lehet, de nem kötelező az előszakosodás a tanári mesterszak választásához sem. A második szakképzettség választásához szükséges 50 kreditet, ha az alapképzésben elmulasztották, pótolhatják a diploma megszerzése után, munka melletti részképzésben is, a 10 kreditet pedig a tanári mesterszakon is. Emellett van olyan másodikként felvehető tanári szakképzettség is, amelyhez nem kell előképzés.)

Csak a képzőknek kötelező a kínálatról gondoskodniuk. A rendelet közvetlenül azt írja elő, hogy 120 kredit az a minimális szakterületi képzési mennyiség, amelynek teljes értékű szakképzettséget kell nyújtania az adott alapképzési szakon (és ennél fogva a tanári előszakosodást választók is kiléphetnek a munkaerőpiacra, vagy jelentkezhetnek a nem tanári mesterszakra is). Azt a követelményt, hogy a szakmai törzsanyag és egy más irányú teljesítmény alapján is teljes értékű diplomát kell kapniuk a tanári előszakosodást választó hallgatóknak is, a természettudományi terület ma nem teljesíti: a nem tanári mesterszakra pályázóknak olyan többletanyagot ír elő, és olyan felvételi követelményeket állít eléjük, amelyeket a tanári előszakosodást választók eleve nem képesek teljesíteni. Ez is oka lehet a tanári szakra való aluljelentkezésnek.

Az az előírás, hogy 110 kredit törzsanyag és egy alapképzési oklevél kell a tanári mesterszakon az első szakképzettség megválasztásához, azokat is segíti, akik olyan képzésben szereztek oklevelet, amelyről a tanár szak nem folytatható. Az az előírás pedig, hogy az 50 kredit előképzés alól felmentést kapnak a rokon területeken végzettek, szintén a kétszakos képzésre jelentkezés megkönnyítését szolgálja.

A természettudományokat tanító tanárok számának a növelése céljából pl. a mérnök-tanárok egy félévvel hosszabb képzési idővel közismereti tanári szakképzettséget is szerezhetnének: a vegyészmérnök-tanár kémia tanárit, a környezetmérnök-tanár környezettan-

tanárit, valamennyi mérnök-tanár technikatanárit stb. Ez a lehetőség adott lenne, de ma nem hirdetnek ilyet, holott a szakközépiskolákban az eddig egyszakos tanárnak is szüksége volna a több lábón állásra: ő szakmai és közismeretei tárgyakat is taníthatna ugyanabban az iskolában.

A másik előírás a pedagógusi hivatás követelményeiből származik: a tanári foglalkozáshoz motiváció is szükséges. Ezt felvételi vizsgán nem lehet pontosan felmérni, ezért jobb, ha a tanár szak választása a saját tapasztalatok alapján történik. Saját pályaaugrásuk ismeretére is szükségük van a tanár szakra jelentkezőknek, amelyhez a tapasztalati lehetőségeket 10 kreditértékben szintén az alapképzés során kell nyújtaniuk a képzőknek. Ennek az értelme a pályamotiváció felmérése és a felvételi kiválasztás mellett a pályaszocializáció ébrentartása azoknál, akik már az első évben is a tanár szakot választották volna. Ezzel megdől az az érv is, hogy azért kell visszatérnünk az osztatlan tanárképzésre, mert az eleve tanárnak készülő hallgatók elvesztik a motivációjukat az alapképzési szakaszban. Ez a 10 kredit pedagógiai-pszichológiai-önismereti modul egyébként minden felsőoktatásban tanuló hallgató javára válna.

Hogyan tovább?

A tanári mesterszakon még megoldatlan a hallgatók minél korábbi rekrutálása, a második szakhoz az előképzés formáinak választhatóvá és pótolhatóvá tétele, a felvételi kiválasztás közös szabályai és hasonlók. A tanári mesterszakot szervezőknek van dolguk az alapképzésben, sőt a középiskolások pályára való vonzásában is. A természettudományi tanárképzés aluljelentkezésének problémáját a fenti lehetőségek megteremtésével, kihasználásával kellene kezelni. A középiskolákban és általában a gyerekek körében a természettudományos érdeklődés felkeltésére a képzőknek tanártovábbképzéseken kellene jó módszereket átadniuk, illetve ilyen célú kutatásokba bekapcsolódniuk.

Szükséges lenne az egyes tanárképzési modulok tekintetében is tapasztalatcserére az ekvivalencia érvényesülése céljából, így a moduloknak a hallgatók által előre látható kölcsönös elismerésére. Valamennyi modul most járatódik be. Tapasztalatok gyűjtése és utána az intézmények közötti konszenzusos megállapodás lenne szükséges minden egyes modullal kapcsolatban, így

- az alapképzésben a 10 kredites törzsanyag tartalmáról s arról, hogy a nem tanárképes szakokról a tanár szakra igyekvőknek mit kell elvégezniük a tanárképes alapképzési szaktól, s arról, hogy ennek alapján olyan igazolást kapjanak, amelyet a másik intézmény tanár szakján elfogadnak (ne a hallgatónak kelljen darabonként elfogadtatnia a krediteket, mert ez bizonytalanság forrása);
- a 10 kredites pályaaugrásos modul felkínálásáról gondoskodni kellene olyan intézményekben is, ahol a hallgatók ilyen lehetőséget nem kaphatnak év közben: nyári szünetben, vendéghallgatóként, résztanulmányok formájában, a felvételi döntést követően, s még a képzés megkezdése előtt is minél több lehetőség legyen erre;

- szakképzettségként az 50 kredites előképzés tartalmáról is konszenzusra lenne szükség, ennek pótlási lehetőségeit több formában meg kellene teremteni: a munka melletti részképzésben, vendéghallgatóként más intézményből, nappali hallgatóként az alapidiploma megszerzése előtti vagy utáni plusz 1-2 félévben, és ennek meghirdetéséről, illetve finanszírozási lehetőségeiről is közös döntés kellene;
- a tanári mesterszakon a második szakképzettség választásának a lehetőségét is szélesíteni kellene: ehhez a képzés blokkosításával a 40 kredites szakterületi modulnak a felvételét lehetővé kellene tenni más intézményben is, olyan esetekben, ha az anyaintézményben nem indul (pl. az ELTE és a testnevelő tanárokat képző SOTE között, vagy hallgatócserével, vagy az oktatók átjárásával). Ehhez mind a két modul koncentrálására és a második késleltetett megkezdésére lenne szükség (a második szakképzettség szakterületi moduljának zömét pl. a harmadik félévre lehetne koncentrálni). A meg-alapozottabb választás céljából és a helyi sajátosságok érvényesítése végett lehetővé kellene tenni, hogy a felvételi jelentkezés során a második szakképzettséget ne legyen kötelező megjelölni, ezt a képzőintézmények belső felvételi eljárással maguk oldanák meg. Ehhez a felvétel és a meghirdetés marketinglépéseit is meg kellene tervezni;
- intézmények közötti együttműködés, megállapodások lennének szükségesek a féléves gyakorlati képzés megszervezéséhez és a gyakorlatvezető mentorok képzéséhez is.

A megállapodások nyomán a hallgatók rekrutációjáról, a jelentkezés motiválásáról is közös stratégia kellene.

A HEFOP, majd a TÁMOP pályázati lehetőségek mellett az új felsőoktatási törvény is külön szabályokkal segítette elő a pedagógusképzés tartalmi megújítását. Ennek egyik legfőbb új jellegzetessége az intézményben a pedagógusképzésért felelős szervezeti egység, valamint a tanár szak esetében a képzés végén az egy féléves egyéni összefüggő külső iskolai gyakorlat bevezetése. A képzés iskolával való kapcsolatának erősítése a korábbinál fokozottabban igényli a pályán lévő gyakorló pedagógusok legjobbjainak a közreműködését. A képzőintézményeknek a gyakorlatvezető mentorokat fel kell készíteniük. Ehhez a munkához (a pedagógus-szakvizsgát is magában foglaló vezető tanári, illetve gyakorlatvezető tanítói, óvodapedagógusi szakirányú továbbképzési szakok vagy szakmódszertani témájú doktori képzések, illetve a pedagógus-továbbképzés egyéb formáinak a kidolgozásához) EU-s pályázati forrásokból kaphatják meg a képzőhelyek a szükséges támogatást.

Mégis sok kritika éri ezt a nálunk szokatlan, egy féléves „appendixet”, hiszen kétszakos képzésben többnyire (amennyiben nem húzzák el a hallgatók) az iskolai tanév első félévének befejezése körül zárul a képzés. A tanári pályán viszont általában a nyár folyamán zajlik az állások betöltése, hogy az elhelyezkedés a tanév elejére megtörténjen. Javaslatok szintjén erre a problémára is születtek elvi megoldások, amelyek a fokozatos átmeneti lehetőséget és a pályakezdők beilleszkedésének a mainál intenzívebb támogatását eredményeznék. Mindez beépülhetne a pedagóguspálya kompetenciamérésekkel támogatott új előmeneteli rendszerébe. De a gazdasági válságot követő megszorítások, a költségvetési konszolidáció idején e feladatnak a tervezésére nem volt mód.