EDUCATIO®
PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

A „BOLOGNAI” TANÁRKÉPZÉS

TANÁRKÉPZÉS A BOLOGNA-FOLYAMATBAN	273	*Kozma Tamás*
A MAGYAR KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZÉS ÉS SZAKMAI PROFESSZIÓ KIALAKULÁSA A 18–20. SZÁZADBAN	279	*Németh András*
EGYSÉGESÜLŐ KÉPZÉS – DIFFERENCIÁLT TANÁRTÁRSADALOM	291	*Nagy Péter Tibor*
TANÁRKÉPZÉS ÉS A BOLOGNA-FOLYAMAT	306	*Nagy Mária*
A BOLOGNA-RENDSZERŰ TANÁRKÉPZÉS HAZAI VITAPONTJAI: A KILENGŐ MÉRLEGELÉS	317	*Hunyady György*
A TANÁRI MESTERKÉPZÉS KIALAKULT RENDJE ÉS ELSŐ JELENTKEZŐI	335	*Brezsnyánszky László*
AZ EGYSÉGES TANÁRKÉPZÉS FORMÁLÁSÁNAK PEDAGÓGIAI ÉS POLITIKAI KULTÚRÁJA	349	*Sáska Géza*
A HAZAI TANÁRKÉPZÉS VÁLTOZÁSAI EURÓPAI MÉRLEGEN	360	*Falus Iván*
ÚJ ELEMEK A TANÁRKÉPZÉS RENDSZERÉBEN	371	*Kotschy Beáta*

TIZENNYOLCADIK ÉVFOLYAM HARMADIK SZÁM ❧ 2009 – ŐSZ

EDUCATIO® INTERDISZCIPLINÁRIS SZEMLE AZOK SZÁMÁRA, AKIK AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEIT KERESIK

TIZENNYOLCADIK ÉVFOLYAM HARMADIK SZÁM ❧ 2009 – ŐSZ ❧ MEGJELENIK NEGYEDÉVENKÉNT

FŐSZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

FŐSZERKESZTŐ HELYETTESEK: CSÁKÓ MIHÁLY ÉS FEHÉRVÁRI ANIKÓ
E SZÁM TANULMÁNYAIT SZERKESZTETTE: PUKÁNSZKY BÉLA
LEKTORÁLTA: LADÁNYI ANDOR

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:
BAJOMI IVÁN, BIRÓ ZSUZSANNA HANNA *(VALÓSÁG)* CSÁKÓ MIHÁLY, FEHÉRVÁRI ANIKÓ *(KUTATÁS KÖZBEN)*, FORRAY R. KATALIN, HRUBOS ILDIKÓ, LISKÓ ILONA†, LUKÁCS PÉTER, NAGY PÉTER TIBOR, POLÓNYI ISTVÁN, SÁSKA GÉZA, TOMASZ GÁBOR *(SZEMLE)*

SZERKESZTŐSÉG ÉS KIADÓHIVATAL: 1051 BUDAPEST, DOROTTYA UTCA 8.
TELEFON, FAX: (06-1) 235-7200

AZ EDUCATIO NEGYEDÉVES FOLYÓIRAT, ÉVENTE KÖZEL HATSZÁZ OLDALON, ÖTVEN NYOMDAI ÍVEN, MINTEGY NYOLCVAN SZERZŐI ÍV KÖZREADÁSÁRA VÁLLALKOZIK. LAPUNK KAPHATÓ A KIADÓBAN ÉS AZOKBAN A FŐVÁROSI KÖNYVESBOLTOKBAN, AMELYEK FOLYÓIRATOK ÁRUSÍTÁSÁVAL IS FOGLALKOZNAK ÉS ELFOGADTÁK LAPUNKAT, ILLETVE KÖZVETLENÜL IS MEGRENDELHETŐ AZ EDUCATIO HONLAPJÁN KERESZTÜL
http://www.hier.iif.hu/hu/educatio.php/
ELŐFIZETHETŐ KÖZVETLENÜL A KIADÓ CÍMÉN. AZ ELŐFIZETÉS DÍJA EGY ÉVRE 4896 FT.

EDUCATIO®

QUARTERLY REVIEW OF SOCIAL SCIENCES
FOCUSED ON EDUCATION
EDITOR IN CHIEF: TAMAS KOZMA
THE JOURNAL IS PUBLISHED FOUR TIMES A YEAR (600 PAGES).
POSTAL ADDRESS: H-1051 BUDAPEST, DOROTTYA UTCA 8., HUNGARY
ANNUAL SUBSCRIPTION: $ 300 ON SURFACE DELIVERY OR $ 450 BY AIR
(OR THE EQUIVALENT IN ANOTHER CURRENCY), TO ANY ADDRESS.
ORDERS MAY BE PLACED TO OUR POSTAL ADDRESS OR DIRECTLY THROUGH OUR WEBSITE
http://www.hier.iif.hu/hu/educatio.php/
PLEASE, MAKE THE CHEQUE PAYABLE TO OFI, EDUCATIO.

E SZÁM MEGJELENÉSÉT AZ OKTATÁSÉRT KÖZALAPÍTVÁNY TÁMOGATTA.

© Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2009. Minden jog fenntartva.

ISSN 1216–3384
Felelős kiadó: az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet főigazgatója
Nyomdai munkák: Rózsa Nyomda, Érd
Tipográfia: font.hu

E szám tanulmányainak szerzői

KOZMA TAMÁS – prof. emeritus, Debreceni Egyetem ❧ NÉMETH ANDRÁS – tanszékvezető egyetemi tanár, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar ❧ NAGY PÉTER TIBOR – tudományos tanácsadó, OFI-OPKM, WJLF ❧ NAGY MÁRIA – tanszékvezető egyetemi tanár, Eszterházy Károly Főiskola ❧ HUNYADY GYÖRGY – egyetemi tanár, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar ❧ BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ – egyetemi tanár, Debreceni Egyetem ❧ SÁSKA GÉZA – oktatáskutató, ELTE Oktatás és Ifjúságkutató Központ ❧ FALUS IVÁN – egyetemi tanár, Eszterházy Károly Főiskola ❧ KOTSCHY BEÁTA – tanár, Sapientia Szerzetesi Teológiai Főiskola ❧ MIKLÓSI MÁRTA – tanársegéd, DE ❧ MARTON MELINDA – tanársegéd, PTE BTK ❧ MEGGYESNÉ HOSSZU TÍMEA – tanársegéd, Kaposvári Egyetem ❧ DOBOS ÁGOTA – PhD-hallgató, ELTE PPK ❧ PETRES ANDREA – PhD-hallgató, BCE TTK ❡

(a tartalommutató folytatása)

VALÓSÁG ———— 379

Kerekasztal-beszélgetés az ELTE gyakorlóiskoláinak igazgatóival és vezetőtanáraival. Résztvevők: *Munkácsy László* igazgató (Apáczai), *Poros András* igazgató (Trefort), *Győri János* vezető tanár, *Schiller Mariann* vezető tanár (Radnóti). Moderátor: *Biró Zsuzsanna Hanna*.

KUTATÁS KÖZBEN ———— 395

Akkreditáció a felnőttképzésben – egy kutatás első eredményei *(Miklósi Márta)* – Alapdiplomával a munka világába? *(Marton Melinda)* – Gyógypedagógusok és szexuális nevelés *(Meggyesné Hosszu Tímea)*

SZEMLE ———— 409

TALIS, avagy a hatékony tanítási és tanulási környezet megteremtése az iskolában *(Dobos Ágota)* – Az oktatás és a tanárképzés 21. századi kihívásai *(Petres Andrea)* – A tanár visszanéz *(Kozma Tamás)*

SUMMARY ———— 417

SZERZŐINKHEZ

Az Educatio minden tárgyilagos álláspontnak helyet biztosít. Minden közleményért szerzője felel. A beérkező kéziratokat megőrizzük.

Az elfogadott kéziratok *copyrightja* a folyóiratot kiadó Felsőoktatási Kutatóintézeté, hacsak szerződés erről másként nem rendelkezik. A tartalmat nem érintő kisebb változtatások és a lap arculatához való igazítás jogát a szerkesztőség fenntartja.

A beküldött dolgozatokkal akkor áll módunkban érdemben foglalkozni, ha azok terjedelme nem haladja meg az egy szerzői ívet (40 000 karakter), és két nyomtatott példányban érkezik (elégséges oldalmargóval, lapszámozva). Külön lapon kérjük mellékelni a dolgozat egy-két bekezdésnyi kivonatát és a szerző fontosabb adatait (ahogyan szerzőink között definiálni szeretné magát, a szerződéskötéshez szükséges személyi adatokat és azt a címet, ahová a kefelevonatot kéri). Elektronikusan is kérjük az állományt (adathordozón vagy elektronikus postafiókunkba). Ha a dolgozat ábrát is tartalmaz, kérjük külön lapon mellékelni, a folyóirat tördelési méretének megfelelően (színes ábrákkal egyelőre sajnos nem tudunk mit kezdeni), grafikon esetén az adatokat is kérjük. A hivatkozásokra, lábjegyzetekre nézve formai kikötésünk nincs, azokat átszerkesztjük a lap tipográfiájának megfelelően.

A kefelevonatokat elküldjük, hogyha erre elégséges idő marad. A javított példányokat három napon belül kérjük visszajuttatni, e határidőn túl nem áll módunkban a szerzői javításokat elvégezni. Jelentősebb változtatásokat nem tudunk elfogadni.

A szerkesztőbizottság köszönti az alapító főszerkesztőt,
Kozma Tamást
hetvenedik születésnapján.

Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok
Kozma Tamás 70. születésnapjára.
Debrecen, Csokonai Kiadó, 2009.

A „BOLOGNAI" TANÁRKÉPZÉS

TANÁRKÉPZÉS A BOLOGNA-FOLYAMATBAN

Az Educatio jelen száma nem a tanárképzéssel foglalkozik – úgy általában, ahogyan már többször tette (...). Hanem a tanárképzéssel, ahogyan az a Bologna-folyamatban megfogalmazódik, illetve átalakul. De mondhatnánk úgy is, hogy a Bologna-folyamattal – annak első hazai tapasztalataival, erősségeivel és gyöngeségeivel –, ahogyan a tanárképzésben tükröződik. A Bologna-folyamat dilemmái a tanárképzés tükrében – írhattuk volna e bevezetés címének.

Magáról a Bologna-folyamatról az Educatio már többször, többféleképpen írt. Nem véletlenül. A Bologna-folyamat – ezt az első évtized végén már markánsabban látni – nagyobb jelentőségű, mint amilyennek a hazai közvélemény a kezdetben látni vélte; sőt nagyobb jelentőségű annál is, ahogyan különböző szakmai és hivatali egyeztetések csatározásaiból aktuálisan kirajzolódott. A szembenálló felek mindig hajlamosak arra, hogy a saját ügyüket fölmagasztalják, az ellenfél érveit viszont lekicsinyeljék. A Bologna-folyamat hazai előkészítése és átvétele során sem történt másként. Akik (bármiért) elkötelezték magukat e folyamat hazai megindítása mellett, vélhettük volna, túlzásokba estek, amikor a Bologna-folyamat történelmi jelentőségére hivatkoztak, ami miatt a bekapcsolódás nem hagyható ki. A Bologna-folyamat ellenzői viszont alighanem elszámították magukat (e sorok írójával együtt), amikor e folyamatot egynek vélték az idővel eljelentéktelenedő bürokratikus oktatásügy epizódjai közül. Alighanem a támogatóknak volt igazuk. A Bologna-folyamat jelentősebb reform a hazai, sőt az európai felsőoktatásban, mint eredetileg véltük. Jelentősége csakugyan történeti mércével mérhető. S talán nem túlzás, ha – tíz év múltán – kijelentjük: az európai felsőoktatás legjelentősebb átalakítási kísérlete a 20. század kezdete óta.

* * *

Ebben a minőségében, tegyük hozzá, alighanem az utolsó. Az a lényegében konzervatív reform, amelyet a „Bologna-folyamat" neve takar, eredetileg markáns visszatérés volt (lett volna) az 1968 előtti felsőoktatási hagyományokhoz Európában.

EDUCATIO 2009/3 KOZMA TAMÁS: TANÁRKÉPZÉS A BOLOGNA-FOLYAMATBAN PP. 273–278.

Olyan felsőoktatási hagyományhoz, amelyben a felsőoktatási intézményeket az állam (a nemzetállamok) alapítja és tartja el; professzorai közalkalmazotti státusban és fölhatalmazással működtetik; hallgatósága pedig nem részt vevője az egyetemi életnek, hanem – bármennyire aktívan, de mégis csak – egyfajta „elszenvedője". E vonások mindennél erőteljesebben ütköznek ki abból a Magna Charta Universitasból (Bologna, ...) amelyre a Bologna-folyamat során mint az első „szent iratra" hivatkozni szokás.

Nem volna mindennek akkora jelentősége, ha nem vennénk figyelembe, hogy mivel szemben hivatkoznak rá. A látens – csak néha manifesztálódó – vita kétségtelenül a kereskedelmi alapon szerveződő felsőoktatással folyik: azokkal a vállalkozásokkal (diplomagyárakkal), amelyek „termékeiket" nemzetközi méretekben kínálják, profitra orientálódnak, üzleti alapon szerveződnek és mára átfogják a világot. Hallgató-éhségüknek, tőkeerejüknek, innovatív képességüknek nehéz, tán már lehetetlen is ellenállni. A nem állami alapon szerveződő, az üzleti világ törvényeit követő, a piaci védővámok lebontását sürgető felsőoktatási vállalkozások azzal fenyegetnek (legalább is akkor, amikor a Bologna-folyamat megindult), hogy bekebelezik a nemzeti felsőoktatásokat, tanáraikat nemzetközi fizetéssel és érvényesüléssel, hallgatóikat pedig nemzetközi diplomákkal és elhelyezkedéssel csábítják magukhoz.

Ez a kihívás a klasszikus európai felsőoktatást háromszoros válságában érte. Az egyik válság a demográfiai. Európa, mint a 20. század végi előrejelzések már mutatták, a 19. század eleje óta folyamatosan demográfiai hátrányban van a világ többi részével szemben; az egykor népesség-kibocsátó földrész mára a világ demográfiailag legdepressziósabb régiójává vált. Azok a társadalmi-kulturális ellátó rendszerek, amelyeket a 20. század folyamán kiépített és nehézségek árán is fönntartott, ma már csak úgy tarthatók fönn, ha kibocsátóból népességfölvevő régióvá változik. Ez a dráma fordulat – pedig még csak a kezdetén vagyunk – a felsőoktatásban is tükröződik. A versengés, amelybe elsősorban az Egyesült Államok egyetemeivel bonyolódott, mindenekelőtt Dél- és Délkelet-Ázsia nagy népességeket koncentráló és kibocsátani tudó/akaró országaiért, azok fiatalságáért folyik. Olyasmit kell kínálni nekik, amit Európában inkább kaphatnak meg, mint a világ egyéb felsőoktatásában (értsd: az amerikai egyetemeken). Ami Európába vonzza őket, esetleg itt akár meg is tartja a legmagasabban iskolázottakat.

Az európai felsőoktatás második válsága az ún. expanzió. Az expanzió – gazdasági, társadalmi és politikai-kulturális okokból – hosszú lappangási szakasz után a 20. század közepén gyorsult föl. Eredményeképp teljesen átalakult az a közönség, amely a felsőoktatással találkozott, találkozik. Azt, ami a felsőoktatásban folyik, egyre kevésbé tudják a hagyományos akadémiai és politikai elitcsoportok befolyásolni – egyre inkább a fölhasználók igényei és kereslete határozzák meg. Mint minden tömegintézménnyel történt az elmúlt két évszázadban, a felsőoktatás is „demokratizálódott" – feszültségekkel, ellenállásokkal és törésekkel is akár (lásd az 1960-as évek diákmozgalmait Európa-szerte). A felsőoktatás Európában – amikor

a Bologna-folyamat megindult – az 1960-as évek végének nagy átalakulását, annak jegyeit hordozta: az akadémiai hierarchia erodálódását, a szakképzések térnyerését, a hallgatói önkormányzatokat, a helyi-regionális kötődéseket, a civil beleszólást.

Az európai felsőoktatás harmadik válságát az elmúlt harminc év neoliberális gazdasági és politikai filozófiája (ideológiája) fejezte ki, vagy éppenséggel hordozta. Ez az ideológia, amelynek képviselői gyöngébb és olcsóbb állam mellett nagyobb szabadságot és nemzetköziesedő piacot (megfelelően globalizált vállalkozásokkal) ígértek és arra törekedtek, Közép-Európában az 1989/90-es fordulattal egyúttal ajtót-ablakot nyitottak a felsőoktatás üzletesedésének és piacosodásának – miközben állami finanszírozását folyamatosan szűkítették, szolgáltatásait pedig jobban-rosszabbul privatizálták. Az európai felsőoktatás – különösen is a mi térfelünkön – a felvilágosodás óta állami kézben volt; ezt a hagyományt és intézményesülését nem volt (lett volna) könnyű dolog máról-holnapra lebontani. Nem is lehetett, nem is sikerült. Sikerült azonban félig-meddig átalakítani a szervezetét, s félig-meddig megzavarni a szereplői tudatát, elbizonytalanítani oktatáspolitikai szerepvállalásaikat és megnyilatkozásaikat. Vállalkozásokat álmodtak maguk köré – miközben állami támogatásokat vettek föl; termékeiket piacra akarták „dobni", amivel egyre jobban kiszolgáltatták magukat az üzleti életnek.

A Bologna-folyamat elszánt és összehangolt válasz próbált lenni erre a három kihívásra. Kísérlet arra, hogy az idő kerekét ne csupán visszafordítsák (mint azt a Magna Charta Universitatis aláírói szerették volna), hanem egyúttal elébe is menjenek ezeknek a kihívásoknak. Lehet – sőt kell is – vitatkozni az elvekkel, az eszközökkel és a megvalósítással, ahogyan a Bologna-folyamat eddig lezajlott. Don Quijote-i vállalkozás volt (ismét egy szimbolikus európai) – annak minden emelkedettségével, s talán nem minden kudarcával együtt. De hogy történelmi vállalkozás – az nem tagadható.

* * *

Nemcsak az európai felsőoktatás került válságba – mint föntebb indokoltuk –, hanem az európai oktatás egésze. Erről a „világválságról" egykor sokat írtak és cikkeztek, ifjúságkutatástól az oktatástervezésig számos szakértőt és szervezetet megmozgatott. Az oktatásügy 20. században lezajlott reformjai – amelyeknek egyik utórezgése a Bologna-folyamat – még megírásra és értékelésre várnak. S ebben a történetben nyilván önálló fejezet lesz, lehet a tanárképzés.

A tanárképzés egyike az „állatorvosi lovaknak", amelyeken kezdő társadalomkritikusok és népboldogítók gyakorolhatják magukat. A tanárképzés a lenyomata az oktatási rendszer erősségeinek és gyöngeségeinek nemcsak mint kibocsátó, hanem úgy is mint alkalmazó. Aki az oktatási rendszert át akarja alakítani, annak át kell alakítania magát a tanárképzést is, e nélkül nem megy. Aki az iskolát kritizálja, az tulajdonképpen a tanárokat bírálja (okkal-ok nélkül). A tanárság – a tanári (pedagógus) társadalom – jelentős méretű foglalkozási csoport, legalább is hazai viszonylatban; de nemcsak az. Történeténél, életkörülményeinél s nem utolsó sorban

képzettségénél fogva egyben társadalmi csoport is – amely markánsan elkülönül, esetenként konfrontálódik is más társadalmi csoportokkal kultúrájában, érdekeiben és életkörülményeiben. Bár mi – a szülők, a közvélemény, a közvéleményre hivatkozó s azt formáló média, a politika – rendszerint az egyes tanárt látjuk (esetleg az iskolát), az egyes tanárokon keresztül egy nagy társadalmi csoporttal lépünk érintkezésbe.

Tanárt képezni ezért nem egyszerűen oktatáspolitikai probléma, nem tanterv, gyakorlatok, egymással vitázó szakkérdések bonyolult hálója (gubanca), mint szakértői szinten látszik s kezelődik. Van s nem is kevés társadalompolitikai vonzata. A tanárképzés családok tömegét érinti és mozgatja meg; releváns a helyi-regionális politika számára is; befolyásolja az elhelyezkedést, foglalkoztatottságot, a demográfiai folyamatokat, a szociális ellátást. A tanárképzés – hogy ezt az elcsépeltnek tűnő fordulatot használjuk – „társadalmi ügy".

Nem (nemcsak) a fontossága miatt, hanem a fönt említett gazdasági, politikai és kulturális dimenziói miatt. Hogy ezek közül itt most csak egyet emeljünk ki: a tanárképzés képezi a hazai felsőoktatás egyik fő vonulatát (a másik fő vonulata az agrárképzés). Aki a tanárképzést reformálja, a hazai felsőoktatás egyik pillérét éri el és mozgatja meg. Nem is lehet másképp: a (felső)oktatás minden reformja – mind a „bemeneti", mind a „kimeneti" oldalon – érintkezik a tanárképzéssel. Az oktatásügy piacán a tanárképzés keresletet is, kínálatot is támaszt – egyszerre.

* * *

Így talán jobban érthető, hogy a Bologna-folyamat hazai megvalósulásához – mérlegeléséhez és kritikájához – miért éppen a tanárképzést választjuk. Ha a felsőoktatás minden átalakítása – itthon legalább is – a tanárképzésbe torkollik (mint fölvevőben és leadóba), akkor a Bologna-folyamat, nehézségeivel és erősségeivel együtt értelemszerűen szintén beletorkollik a tanárképzésbe. Ha Bologna-folyamat révén valóban átalakul a hazai felsőoktatás – jobbá? rosszabbá? mássá –, akkor ez az egyik legfontosabb szektor, a tanárképzés átalakítását (is) jelenti. Itthon a Bologna-folyamat valódi tesztje nem a ciklusos képzés, a hallgatói mobilitás vagy a gazdaságnak való megfelelés, hanem a pedagógusképzés.

Könnyű az orvosképzésnek, a jogászképzésnek vagy a művészeti képzésnek – hiszen csupán néhány ezer vagy tízezer főt alkotó foglalkozási csoportot érint. Akár ki is maradhatnának az egész Bologna-folyamatból (ki is maradtak, már csak erős érdekérvényesítő képességük révén is). A tanárképzés viszont nem maradhatott ki. Az egyetemi tudományos képzés a Rákosi-korszakban és a Kádár-rendszerben „tanárképzésként" élt túl vagy szerveződött újjá; felsőfokú technikumok, később főiskolák pedig az egykori gazdaképzők és tanítóképzők bázisán szerveződtek meg. A Bologna-folyamat azokat a konszenzusokat borítja föl, amelyek a 21. század elejére – a már említett válságok ellenére – a magyarországi felsőoktatás rendszerében, hálózatában és irányításában kialakultak.

A vitákat azonban – amelyek például arról folynak, hogy folytathat-e magiszteri képzést egy főiskola, milyen óraszámok jussanak egyes tanszékeknek (oktatói állások!), legyen vagy ne legyen fölvételi vizsga (ki határozza meg a felsőoktatásba kerülést) – csak ritkán helyezzük ebbe a perspektívába. Ezek a viták inkább úgy csapódnak le, mint egyes grémiumok – a benne ülők, az őket befolyásolók – legális/nem legális befolyása a felsőoktatás fölött; az egyes tudományok alkalmassága vagy alkalmatlansága; a finanszírozás lehetősége és ellehetetlenülése; vagy éppenséggel a hallgatók érdekei (az arra való jogos-jogtalan hivatkozás). Az egész Bologna-folyamatról alkotott képünk is aszerint módosul, hogy a vitapartnerek milyen részérdekeket „hangosítanak ki". Az egészről kirajzolódó képet elhomályosítják a túl közelről szemlélt és megélt részletek. (A számos, sőt immár szinte számtalan kisebb-nagyobb vitára hivatkozni szinte fölösleges – az olvasó bőven megtalálja őket az itt olvasható tanulmányokban, cikkekben.)

Ha a tanárképzést kivesszük a mai (magyarországi) tudományegyetemekből – ahogy ezt a Bologna-folyamatra hivatkozva a pedagógusképzés megújítói eredetileg elgondolták s csatáztak érte –, ami marad (tudósképzés), valóban szegényes látvány. Nem a képzés szintje szegényes, hanem a méretei, a megjelenési formái, a társadalmi súlya. Az első öröm múltán, hogy az egyetemen nem kell többé „pedagógikumot" tanulni, tanítani, a fölismerés sokszor rémítő: mihez kezdjünk az ilyen-olyan tudományos diplomával? S ha a Bologna-folyamatot a kormányzat is komolyan veszi – amire nemzetközi példák, összehasonlítások késztetik –, akkor nincs többé állami mentőöv sem (végül is elmehet tanárnak...), amibe kapaszkodni szokás.

A tanárképzés „bolognai modelljében" (bőven olvashatni róla a következő tanulmányokban) a tanárképzés deklaráltan magiszteri (egyetemi) szinten folyik; valójában fokozatosan kicsúszhat az egyetemek kezéből, s átmehet főiskolai szintre. A küzdelem, ami a „szaktudományok" és a „pedagógikum" képviselői között órákról, szakgazdaságról és diplomakiadásról folyik, tulajdonképpen a két intézménytípus mérkőzése. Ha a Bologna-folyamatot komolyan veszik, vesszük, a leendő tanár jobban képeződik valamely főiskolán (vagy akár főiskolai karrá minősített intézményben). Az egyetemeknek megmaradhat a tudomány – pirrhusi győzelem.

Túl rövid az idő arra, hogy kirajzolhassuk a Bologna-folyamat következményeit; legföljebb föltételezésekbe bocsátkozhatunk. Ezek közül a legvalószínűbbnek az látszik, hogy egyetemek és főiskolák között a különbség még sokáig megmarad (már csak tanáraik miatt is). Hiába akkreditáltatják tanárszakjaikat a főiskolák, s hiába veszítenek tanár szakos hallgatókat az egyetemek. A főiskolákon a magiszteri képzést (mesterképzés) komolyabban veszik és gyakorlatra orientáltabban végzik, mint az egyetemen valaha is. Az egyetemek viszont látnivalóan igényesebbek tudnak lenni és maradni – cserébe a gyakorlat elhanyagolásáért. Könnyen járhat úgy mindkét képzési típus, mint az általános iskolák, amikor a hat évfolyamos gimnázium megjelenik. A hat évfolyamos gimnáziumok a felső tagozatot lefölözték, elvíve onnan a 7–8. osztály legjobbjait, akik szívesen mentek, hiszen 6. után máris középiskolába

léphettek. Ezzel az alsó tagozat, amely úgy is nyújtózkodott a felső tagozat felé (már csak presztízs okokból is), magához húzza a felső tagozat megmaradt részét. Talán ez a folyamat megy végbe most a felsőoktatásban. Ahol az alapképzések a meghatározók (elsősorban a főiskolákon), ott az alapképzéseket folytatja, arra épül rá a mesterképzés is. Így az eddigi tanárképzés négy helyett ötévessé nyúlik. Ahol viszont a doktori képzések a fontosak – az egyetemek rendszerint ezt hangsúlyozzák, mert ezt tudják –, ott a mesterképzések hasonulnak fokozatosan a doktori képzéshez. Az ígéret nem kevesebb, mint hogy a mesterképzésbe belépők – cserébe azért, hogy főként elméleti képzést kapnak, nem annyira gyakorlatit – sikeresen mehetnek majd tovább a doktori képzésekbe. Így az képzésük – a mesterképzésbe lépéstől a doktori abszolutórium megszerzéséig – ugyancsak ötéves lesz.

* * *

Illetve marad – mert ez is hozzátartozik a Bologna-folyamat „logikájához". Ez a logika egyáltalán nem ismeretlen az oktatásügy történetének utóbbi évszázadából. Ha tömegek áramlanak (abszolute vagy csak relative) egy képzésbe, akkor a képzés hossza megnyúlik, szerkezete pedig hierarchikusabbá válik. S itt a kör bezárul. A Bologna-folyamat, amely azzal az ígérettel indult, hogy modernizálja az európai felsőoktatást, egyetlen „európai felsőoktatási térség"-gé alakítva át, sokkal inkább maga hasonul az európai felsőoktatás hagyományaihoz; amint az a „bolognai tanárképzés" megfigyelhető és várható fejleményeiből kibontakozik.

Az Educatio alább olvasható tanulmányai – más-más oldalról közelítve a kérdést – tulajdonképpen mind erről szólnak. Napjaink látlelete; szerzők és szerkesztők reménye szerint hiteles látlelet. Hogy mennyire érvényes, azt a jövő mutatja majd meg; ha ezt a kötetet, mondjuk, tíz év múlva újra kézbe vesszük.

KOZMA TAMÁS

A MAGYAR KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZÉS ÉS SZAKMAI PROFESSZIÓ KIALAKULÁSA A 18–20. SZÁZADBAN

Tanulmányunkban arra keresünk választ, hogy a 19. század második felében kialakuló modern magyar nemzetállam duális közoktatási rendszerének kiépülésével párhuzamosan megjelenő két tipikus pedagógus szakmai csoport (alsóbb népiskolák tanítói és a felsőbb iskolák tanárai) képzésének és szakmai professziójának részeként miként különül el a tanári, illetve tanítói pedagógiai kultúra, illetve szaktudás, miként születik meg a modern középiskolai tanári professzió *(Németh 2005a, 2007)*. E tanulmány a modern magyar középiskola, a tanári szakmai professzió, illetve az elméleti pedagógia fejlődésének kölcsönhatásában kiteljesedő folyamat 20. század első harmadáig tartó szakaszának elemző bemutatására vállalkozik.

A középiskolai tanárképzés és szakmai professzió előtörténete a 16–18. században

A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió 18. századig tartó előtörténetének alapvető jellemzője, hogy – az évszázados hagyományok szerint – az egyházak irányították a kulturális élet minden területét; az oktatást, a tudományt, sőt részben az irodalmat és a művészetet is. Így a középiskolai tanárképzés legkorábbi formái klerikus képzés keretében, a 17. században jelentek meg. Ezek az egyházi iskoláztatáshoz kapcsolódó jellegzetes intézmények a jezsuita rend által alapított *collegium repetentiumok* voltak.

A jezsuita rend első iskolái az 1560-as években jelentek meg magyar földön. A rend Oláh Miklós érsek hívására Nagyszombatban hozta létre első gimnáziumát és akadémiáját. Ezek az intézmények a jezsuiták – központi tananyaggal, tantervvel, osztályszerkezettel és oktatási módszerekkel dolgozó – egységes nemzetközi iskolaszervezetének részét képezték, melynek legfőbb elemeit az 1599-ben kiadott *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu* című szabályzat fogalmazza meg. A jezsuiták csak ott vállalták a gimnáziumok kialakítását, ahol a megfelelő anyagi feltételeket és a kellő tanárlétszámot (egy-egy intézmény esetében legalább 5–6 fő) biztosították számukra. Ebből az igényességből adódóan már korán jelentkezett az igény a gimnáziumi tanárok speciális képzés keretében történő felkészítésére. A jezsuita tanügyi rendelkezés szerint a gimnázium tanárainak magiszteri címmel kellett rendelkezniük, amelynek megszerzésére hároméves filozófiai stúdium

elvégzése után nyílt lehetőség. Ezt követően fél esztendős kurzus keretében, szakszerű vezetéssel át kellett ismételniük a gimnáziumi és filozófiai kar tananyagát. A filozófiai kar tanárai viszont az ezt követő négyéves teológiai tanulmányok befejeztével felvett kétéves ismétlő kurzus keretében szerezhettek akadémiai szinten folyó tanításra jogosító professzori képesítést. Ezzel a sajátos tevékenységgel függ össze a szerzetesi tanárképzés ezen intézménytípusának egészen a 19. század elejéig fennmaradó *collegium repetentium* elnevezése. A jezsuiták a speciális tanárképző kurzusok kialakítása mellett bevezették a rendszeres tanári értekezleteket, egymás óráinak látogatását (hospitálás), továbbá a szervezett formában kialakított tanítási tapasztalatcserék rendjét is *(Mészáros 1981:246)*. Az 1642-ben Podolinban megalapított első piarista rendház létrejöttét követően a jezsuiták mellett a Felvidéken újabb tanító szerzetesrend kezdte el munkáját. A két rend felfogásában számos lényeges különbség is felfedezhető, a korabeli piarista tanárképzés is sokban hasonlított a jezsuiták rendszeréhez *(Németh 2000a)*.

Ezt a 18. század végéig tartó időszakot a pedagógus szakma „kvázi-professziós" szakaszának tekinthetjük. A középiskolákban végzett tanári munka a teológusmunka részeként legtöbbször időszakos feladat, a megbecsültebb papi feladatokat megelőző „bevezető" tevékenység, a szakmai „presztízs" ranglétra első foka csupán. A hagyományos klerikus, illetve teológus feladatkör komplex jellege továbbra is megmarad. A teológus, pap és lelkipásztor az egyházi szertartások és lelki gondozás, szociális gondoskodás szervezője, a közép- és felsőfokú egyházi iskolák tanára, a főúri és gazdag polgári családok magánnevelője, gyakran tudós és művész. Emellett az egyházi, illetve sokszor a világi közigazgatás, a felekezeti oktatási rendszer, később a művelődési reformok széles látókörű szakértője, irányítója, a helyi népiskola felügyelője, a település lakóinak tanácsadója fontos „referenciaszemélye."

Ennek a számos közös tartalmi jeggyel jellemezhető – bizonyos elemeiben a középkori klerikus komplex értelmiségi feladatainak továbbélését jelentő – „kvázi"-professziónak korai differenciálódása is felekezeti alapon történt. A katolikus teológus tudását a szerzetesrendi és a világi papság hagyományai, az elmélyült felkészítés, a szigorú rend és engedelmesség erősítette. A tanári és tanfelügyelői munka is a teológus feladata, amelynek elsajátítása a papi szemináriumokon, majd a század utolsó harmadától már egyetemen történik. A nem katolikus teológus jellegzetes típusa, a protestáns lelkész. A teológus a protestáns országokban állami tisztségviselő, Magyarországon és Erdélyben inkább felekezeti alkalmazott. A feladatok differenciálódása következtében az egyházi feladatokat ellátó személyek között egyre nagyobb számban találhatók a nem ehhez a tudás-elithez tartozó, alacsonyabb szinteken elhelyezkedők, egészen a különböző felekezetű helyi lelkészeknek alárendelt falusi tanítókig, iskolamesterekig bezárólag *(Németh 2005a, 2007)*.

A 18. századi magyar iskolák legkülönbözőbb szintjein tevékenykedő szakemberek szakmai tudását – a különböző felekezetek magasan képzett lelkészeitől a népiskolák laikus iskolamesteréig bezárólag – az áthagyományozás „archaikus" kollektív formái határozzák meg. Ez a korai pedagógiai szaktudás, a tanítás művészete,

olyan „kunszt", amely számos rokon vonást mutat a céhes mesterek tevékenységében megjelenő, generációk hosszú sora által tökéletesített míves mesterségtudással. A teológusok, iskolamesterek nevelési-oktatási kunsztjai és praktikái mögött a tradicionális mesterség szakembereinek egyik generációról a másikra áthagyományozott kiérlelt gyakorlati tapasztalatai állnak. Ennek differenciálódása alapozza majd meg a pedagógiai szaktudás egyik alaptípusát, a praxisorientált gyakorlati pedagógiát, amely a gyakorlati szakemberek (néptanítók és iskolamesterek, az iskolában tevékenykedő teológusok) mind magasabb szinten „reflektált reflexióit" összegzi majd *(Tenorth 1999)*.

A jezsuita rend 1773-ban történő feloszlatásával vette kezdetét a magyar közoktatás rendszerének a felvilágosult abszolutizmus szellemiségében történő átalakítása. Jóllehet a megszüntetett rend tagjai világi paptanárként továbbra is taníthattak korábbi intézeteikben, a hazai oktatás-nevelés irányítását egyre inkább az állam vette át.

A klerikusmunka részeként megjelenő középiskolai tanári munka fentiekben bemutatott hagyományos formáinak továbbélését, valamint az egyház „műveltség-tematizálásra irányuló" hegemóniáját a Habsburg Monarchiában a felvilágosult abszolutizmus szellemében fogant oktatáspolitika és tanügyi reformjai csak a 18. század közepétől kezdték megbontani. A pedagógustevékenység ekkor kiteljesedő második „szemi-professziós" szakaszában már megjelennek a szakmásodás bizonyos jegyei, például az intézményesülés korai formái, az elkülönülő képzés, valamint az ahhoz kapcsolódó speciális tananyagtartalmak, a vizsga általi szelekció.

A felvilágosodás eszméiben gyökeredző gondolat, a mindenkire kiterjedő műveltség biztosításának igénye sajátos módon transzformálódik egy olyan ideológiává, amely elősegíti majd az iskola új feladatköreinek egymástól iskolatípusaiban is elkülönülő (népoktatás és felsőbb oktatás) duális rendszerének legitimációját. Ennek lényege, hogy a korábban kizárólag a család hatáskörébe tartozó nevelés feladatait azért kell az államnak átvennie, mert a szülők – elsősorban a szegényebb néprétegek esetében – nem teljesítik kellő felelősséggel a hagyományosan a család feladatát jelentő nevelési-oktatási, gyermekgondozási kötelességeiket. Az eltérő szülői hozzáállásból adódóan, különböző módon, az alsóbb néprétegek estében kényszerrel, a másik esetben a magasabb szintű műveltséget garantáló intézmények segítségével, egymástól elkülönülő szervezeti keretben felépülő iskolák, és egymástól eltérő módon kiképzett szakemberek segítségével lehet hatékonyan biztosítani az optimális feltételeket. Ezekkel az ideológiai megfontolásokkal is összhangban áll a két szakmai professzió intézményesülése során, a két szakmai csoport eltérő feladataiból adódó módon és mértékben differenciálódó pedagógiai szaktudás, amely a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati tudástartalmaiban, illetve az egyetemeken önálló diszciplínaként kibontakozó elméleti pedagógiában is megjelenik.

Az egyik esetben – a népiskolák tanítóinak – elsősorban olyan gyakorlati tudásra van szükségük, amely a neveléssel foglalkozó tudós iskolamesterek korábbi generációi által felhalmozott és a mindennapok során kikristályosodott gyakorlati böl-

csességek eredményeit összegzi. Ez lesz majd a 19. század második felében kialakuló népiskolai pedagógia, azaz a gyakorló szakemberek reflektált tudásának alapja.

A másik szinten a már bonyolultabb műveltség átszármaztatási, illetve rendszerlegitimációs feladatokat is betöltő szakértői csoport, az „ideológia-kidolgozó reflexiós elit"– a felsőbb iskolák tanárai és a tanügyigazgatás szakemberei – állnak, akiknek szaktudásában már sokkal inkább szerepet kap a tudományosan (teológiai majd filozófiai szinten is) megalapozott szakmai reflexió. Ennek a szaktudásnak a közép-európai régióban egyrészt a neohumanizmus műveltségkánonját közvetítő egyetemek bölcsész karain megszerezhető, klasszika-filológiára, másrészt a hagyományos teológiai, majd a nevelésfilozófiai tartalmakra kell épülnie. Ez a második pedagógiai tudástípus lesz majd az egyetemeken kiképzett szakértői csoport számára kidolgozott tudás, a magasabb reflexiós szinten megfogalmazódó egyetemi neveléstan, elméleti pedagógia, a nevelés gyakorlati filozófiája *(Tenorth 1999)*.

Az egyetemi tanárképzés megszervezésére a nagyszombati egyetem újjászervezésével egy időben 1773-ban került sor az egyes karokon – a katolikus rendi tanárképzés *(Németh 2000)* tapasztalatait is felhasználva – a tanárképzést szolgáló ún. collegium repetentium felállításával. A törekvés hátterében emellett felismerhető a göttingeni egyetemen ebben az időben kialakított, a tanárképzés korai formáját jelentő filológiai szeminárium hatása is. Mária Terézia 1775-ben 18 repetens számára évi 200 forintos ösztöndíjat hozott létre, ebből öten (három egyházi és két világi) a bölcsészettudományi karon tanulhattak *(Németh 2000a)*.

Az államegyházi rendszer kialakítására törekvő jozefinista egyházpolitika iskolareformjában, az állam politikai céljainak megvalósításában jelentős szerepe volt a katolikus egyháznak. Jóllehet az állam valamennyi egyházra és felekezetre igyekezett irányítási és felügyeleti rendszerét kiterjeszteni, ez legteljesebben a katolikus egyház vonatkozásában valósult meg. A jozefinizmus időszakában a vallás az erkölcsi és állampolgári nevelés legfontosabb eszköze, a katolikus lelkészek pedig állami alkalmazottként, a felvilágosult abszolutizmus legfontosabb népnevelői voltak. Ennek következtében az osztrák egyetemeken és ennek mintájára a pesti egyetemen is, nem elsősorban a világi tanárképzés fejlesztésére, hanem a teológusképzés pedagógiai tartalmainak kialakítására helyezték a fő hangsúlyt. Ezért az 1780-as években sor került a teológusképzés reformjára is. Ennek során a lelkipásztori munkára való felkészítés részeként már nagy súlyt helyeztek a neveléstan és oktatás módszertan oktatására is *(Németh 2005:164)*. Ezek oktatása azonban nem a teológiai karon történt, a neveléstant a filozófiai kar hirdette meg, míg a többi tárgy oktatását a tankerületi, illetve tartományi normaiskolák valamint az egyházmegyei papi szemináriumok mellett működő gyakorló iskolák tanárai végezték *(Brezinka 2000:33–34)*.

A pedagógus szakmák kialakulásának európai modelljei

A modern állami közigazgatás megszületéséhez kapcsolódik a 19. századi fejlődés egyik alapvető jellemzője a professzionalizáció, illetve szakmásodás folyamata,

amelynek eredményeként kialakulnak a magasan iskolázott, befolyásos szakértelmiségi csoportok, amelyek egyre nagyobb szerephez jutottak a 19. században kibontakozó modern európai államok irányításában. A különböző értelmiségi (jelen esetben a pedagógus szakma különböző elméleti és gyakorlati) feladatköröket ellátó szakértői tevékenységkörök hivatássá válásának leírására vezette be az angol szakirodalom a professzionalizáció fogalmát *(Gyáni & Kövér 1998:81)*.

A professzionalizáció olyan történelmi folyamat is egyben, amelynek keretében kialakulnak a különböző európai értelmiségi hivatások sajátos típusai. Ennek számos eleme kapcsolódik a felsőoktatáshoz. Így az egyetemi tanulmányok keretében kialakított tudományosan megalapozott szakmai felkészítés, vizsgák, végzettséghez kötött cím és szakmai képesítés, az adott szakma képviselőinek tevékenységét szabályozó közös viselkedéskódex, a vizsgák letételéhez kötött, rangsoron alapuló szakmai karrier. Emellett jellemzi a magas fokú társadalmi elismertség, a monopolhelyzet kialakítására irányuló törekvés, a különböző kedvezmények és magas fizetések által biztosított, átlagon felüli anyagi megbecsülés. A középiskolai tanárok professziójának közép-európai folyamataival kapcsolatos kutatások arra utalnak, hogy az angolszász professzió jegyekhez képest ezekben az országokban jelentős eltérések tapasztalhatók *(Apel et al 1999)*.

Az angolszász ún. „free and liberal professions" modelljének hátterében az autonóm, állami ellenőrzéstől független angolszász oktatási formák és önálló értelmiségi hivatások rendszere áll. Ez – a kontinentális szabályozási modellel ellentétben – nem az állam által szabályozott képesítésekre épül, hanem azt elsősorban magán, illetve helyi közösségi kezdeményezések alakítják. Nem szűnnek meg a szakmai egyesületek hagyományos céhszerű jogkörei, azok továbbra is megőrzik a középkori eredetű szakmai közösségek korporatív rendjét, a céhekre jellemző hagyományos piacellenőrzési funkciókat, vagyis a szakmai működési engedélyek kiadásának jogát. Ezáltal biztosítják a szakmai csoport létszámának folyamatos szabályozását és munkájának ellenőrzését is *(Lundgreen 1999:21–22)*. Az angolszász professziós modell később a kontinentális Európában elsősorban a szabad foglalkozásoknak tekintett (ügyvéd, orvos, mérnök) szakmákban jelenik meg, később bizonyos elemeiben egyéb szakértelmiségi területekre is kiterjed *(Kovács 2001:21–29)*.

Az ettől eltérő kontinentális professzió fejlődési folyamatok hátterében az erre a régióra jellemző államközpontú oktatási rendszer áll. Az országok többségében (különösen Közép-Európában) a szakértelmiségi tevékenységkörök intézményesülése a felvilágosult abszolutizmus gondoskodó államának erőteljes központosító törekvéseivel állt szoros kapcsolatban, így a hagyományos ún. szabadfoglalkozások (ügyvéd, orvos, mérnök) is csak később tudják kialakítani az államhatalommal szembeni – az angolszász „free and liberal professions" modelljéhez hasonló – önálló érdekvédelmi testületeiket. A régió országaiban a különböző értelmiségi csoportoknak a polgársággal közös fejlődése teremti majd meg a közép-európai Bildungsbürgertum sajátos típusát, amelybe a közhivatalnokok is beletartoznak *(Gyáni & Kövér 1998:81; Lundgreen 1999:22–23)*.

A pedagógus szakmák fejlődését is jelentős mértékben befolyásoló kontinentális modell egymástól némiképp eltérő sajátos irányait a német és francia pedagógus professzió jelentette. Közép-Európában az oktatással kapcsolatos szakmák intézményesülése német minta alapján történik, amelynek az államközpontú rendszerből fakadó alapvető sajátossága, hogy a középiskolai tanári tevékenység egyetemeken, akadémiai-tudományos felkészítés keretében megszerezhető, bizonyítványokkal hitelesített képzettségre alapozódó, állami hivatalnoki munkát jelentett *(Tenorth 2000:30–32)*.

Ennek hátterében a porosz minta nyomán a német kisállamokban meglehetősen korán, már a 18. században megjelenő állami iskoláztatás, az oktatási kötelezettség korai bevezetése, majd az általános iskolakötelezettséget előíró általános porosz népiskolai rendelet *(General-Landschul-Reglement 1763)* áll. A Poroszországban kibontakozó középiskolai reform több lépésben valósult meg: 1787-ben a tanügyigazgatás központosítását célzó ún. Oberschulkollegium (Felsőbbiskolai Kollégium) kialakítása, 1788-ban a gimnáziumi érettségi (Abitur) bevezetése, majd a középiskolai tanárok egységes egyetemi képzésének kezdeti lépései az ún. Philologisches Seminar (Filológiai Szeminárium) létrehozása *(Kron 1997:373–374)*. A német iskolafejlődést megalapozó porosz iskolareformok következő fontos állomása a Humboldt által kidolgozott 1810-es középiskolai és egyetemi reform, melynek hátterében a neohumanista műveltségeszmény (Bildung) alapelvei (Goethe és Schiller), továbbá Humboldt klasszika-filológiai és nyelvfilozófiai munkássága, valamint a német idealizmus kiemelkedő filozófusainak elképzelései álltak *(Tóth 2001:104–105)*.

Humboldt fontosnak tartja az egyetemek autonómiáját megalapozó tanszabadság biztosítását, de fenn kívánja tartani – elsősorban az egyetemi tanárok kinevezése útján megvalósuló – minimális állami felügyeletet is. Az új egyetemi tudáskánonban központi szerephez jut majd a filozófia, így a korábban előkészítő jellegű, alárendelt szerepet játszó filozófiai fakultás az egyetemi karok hierarchiájának élére kerül, ami egyben hosszú időre megalapozta a német egyetemi filozófia, filológia továbbá a pedagógia tudományának befolyásos szerepét is. A reform részeként lép érvénybe az önálló középiskolai tanári mesterség fejlődését megalapozó rendelet, amely a felsőbb iskolák tanárainak szakmai vizsgájáról (examen pro facultate docenti, Prüfung der Schulamt-Candidiaten) intézkedik. Ez a kezdetben komplex nyelvi, történelmi, matematikai ismereteket számon kérő írásbeli munkák készítését, szóbeli vizsga letételét, valamint a jelölt gyakorlati felkészültségét tanúsító próbatanítást előíró tanári képesítő vizsga, a lelkészi vizsga mintáját követte. Ennek sikeres letétele biztosította a három szintű – főgimnáziumi, részleges főgimnáziumi és algimnáziumi – tanári végzettség megszerzésének lehetőségét. A vizsgakötelezettség bevezetését követően a bölcsész karon megjelentek a különböző humán és természettudományi szemináriumok, majd később a pedagógiai és pszichológiai szemináriumok is *(Führ 1985:426.; Jensmann 1999:61–62)*.

A 19. században világi személyként megjelenő, nagy tudású német „tanférfiú" már nem hátrányos helyzetű teológus, illetve jövőbeli lelkipásztor többé. A közvetlenül

a gimnáziumi tanári pályára felkészítő végzettség megszerzésének lehetősége jelentős mértékben növelte az új kar hallgatói létszámát is. Az új képzési forma iránti igények hozzájárultak a tanárképzést megalapozó tudományok fejlődéséhez, azok pozitivista értelemben vett modern, – önálló és egzakt – egyetemi tudományként történő elfogadásához is *(Stichweh 1994:174–207)*.

A középiskolai tanáriság önálló szakmai csoportjaként történő megjelenésével párhuzamosan, a humboldti reform nyomán megújuló egyetemi képzés keretében fejlődésnek indultak az új szakmai tudástartalmakat tudományosan megalapozó egyetemi tudományok is. A német mintára kialakuló modern kutatóegyetemek egyre differenciáltabb tudományos diszciplínái egyrészt akadémiai alaptudománynyá, másrészt az iskola világával a középiskolán keresztül kapcsolatban álló egyetemi tudománnyá válnak *(Németh 2000, 2002, 2005)*. Ennek részeként válik majd a középiskolai tanárképzés keretében a német egyetemeken oktatott és művelt, tudományosan (teológiai majd filozófiai szinten is) megalapozott szakmai reflexióra törekvő elméleti pedagógia egyetemi tudománnyá. Ez a tudomány lesz majd az egyetemen képzett, magas presztízsű szakértői csoport – az „ideológia-kidolgozó reflexiós elit" – szaktudománya, amely a felsőbb iskolák tanárai és a tanügyigazgatás szakemberei hivatalos szakmai tudáskánonjának alapját képezi. Ez részben a bölcsészkaron oktatott klasszika-filológiára, részben pedig a hagyományos teológiai, majd a nevelésfilozófiai tartalmakra épült. Ez a tudástípus lesz az egyetemi képzésben részesülő szakértői csoport elméleti tudása, a magasabb reflexiós szinten megfogalmazódó egyetemi neveléstan, elméleti pedagógia, a nevelés gyakorlati filozófiája.

A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió intézményesülési folyamatai

Az osztrák birodalomban a felvilágosult abszolutizmus kezdeti reformjai ellenére egészen 1848-ig nem alakultak ki – a század első felében Németországra már jellemző – középiskolai tanári munka világi szakértelmiségi professzióvá válásának feltételei. Az osztrák uralkodó körök a század első felében inkább arra törekedtek, hogy a protestáns neohumanizmus eszméit távol tartsák a középiskoláktól. Csak a levert forradalmak után kezdődtek el a Habsburg monarchia tanügyi reformjai. Az 1849-ben bekövetkező gimnáziumi reform időszakáig működő hat osztályos osztrák gimnázium még nem biztosítja az egyetemeken folyó tudományos képzés alapjait, azok megszerzésére csak a két éves, líceumokhoz vagy az egyetemekhez kapcsolódó kiegészítő bölcsész tanulmányok befejezésével nyílt lehetőség. A középiskola új formája csak a Thun miniszter reformja során dél-német bajor, illetve würtembergi minták nyomán kialakított két tagozatra osztott nyolc osztályos, érettségivel záruló gimnázium bevezetésével jön majd létre. Ezzel együtt, 1849-ben ideiglenesen, 1856-ban törvényi szinten is szabályozva kerül bevezetésre a tanári képesítő vizsga *(Zibolen 1990: 12)*. A törvény ennek előfeltételeként a sikeres érett-

ségit és legalább három éves egyetemi tanulmányok letételét írja elő. A törvényben három tantárgycsoport kerül meghatározásra: a) klasszika filológia, b) történelem és földrajz c) matematika-természettudomány. A tanári vizsga négy részből állt: házi dolgozat, írásbeli és szóbeli vizsga, és próbatanítás. A vizsga eredménye alapján kiállított bizonyítványban szerepelt, mely tantárgyakra, melyik iskolaszinten és milyen nyelven szerezte meg a jelölt a képesítést. Ez a vizsgarend, amely az 1884-ben megszüntetett próbatanítást leszámítva, egyre inkább átvette a porosz tanárképzés rendszerét 1894-ig maradt érvényben *(Führ 1985:433)*.

A középiskolai tanárképzés egyetemi intézményesülése

Az 1849-ben életbe lépő rendelet – az Organistionsentwurf – bevezetésével a bécsi kormányzat a humboldti reformok keretében kialakított porosz gimnáziumi koncepciót felhasználva szervezte át a magyar középiskolát is. A nyolcosztályos gimnázium és a hatosztályos reáliskola szervezeti kereteinek kialakítása nyomán jelentős változások következtek be a pesti tudományegyetem bölcsészkarának képzési rendjében is. A korábban elsősorban a többi karon folyó tudományos képzés megalapozására szolgáló ars fakultás az 1850–51. tanévtől kezdődően vált a többi három egyetemi karral egyenrangúvá, és ezzel egy időben tanulmányi ideje három évre emelkedett, amely tanulmányi idő a bölcsészdoktori cím elnyerésének egyik feltétele lett. Az új tanrend megszüntette a korábbi vizsgakötelezettséget és az 1851–52-es tanévtől kezdődően csak a doktori szigorlat elnyeréséhez szükséges szigorlatok (rigorosum) letételét írja elő. A szigorlat két vizsgából állt, az egyik (filozófia és történelem), a másik (fizika és mennyiségtan) témaköreit foglalta magába. A sikeres vizsga után került sor a doktorrá avatásra. Az egyetemi tanulmányok elkezdéséhez fokozatosan megkövetelték a nyolcosztályos gimnázium elvégzését és az érettségi vizsgát is. A pesti egyetem bölcsész karának kari tanácsa már 1852-ben – bécsi minta alapján – javasolta az egyetemi tanárképzés német modelljének bevezetését, a filológiai és történeti szeminárium valamint a fizika intézet felállítását.

A középiskolai tanárképzés új rendjének kialakítása nyomán 1862-ben létrejött a pesti egyetem bölcsész karának tanáraiból szervezett gimnáziumi tanárvizsgáló bizottság. Ennek a szabályzata a német tanári vizsga adaptációját jelenti (Szabály a gymnasiumi tanító hivatal jelöltjeinek vizsgálata iránt), a magyar egyetemi oktatásban is előírja az érettségi bizonyítványt és az ezt követő három éves egyetemi tanulmányokat. Ennek során a jelölteknek szaktárgyaik mellett filozófiával, pedagógiával és német nyelvvel, illetve azzal a nyelvvel is foglalkozniuk kellett, amelyen a képesítést meg kívánták szerezni (magyar, szlovák, rutén, szerb, román). A vizsga négy részből állt: házi és zárthelyi dolgozatból, szóbeli vizsgából és próbaelőadásból *(Balanyi & Lantos 1942:233)*. A tanárképzés intézményi keretei csak lassan alakultak ki. Kezdetben a karon csak a történelem és természetrajz szemináriumok működtek, továbbá a neveléstan helyettes tanára hirdette meg néhány féléven át speciális pedagógiai kurzusát „Fensőbb nevelési tudomány, különös tekintettel a tanárjelöltekre" címmel *(Szentpéteri 1938:461)*.

Eötvös József széleskörű egyetemi reformjának részét képezte a középiskolai tanárképző intézetnek (tanárképezdének) s „tudományegyetem bölcsészeti karának kebelében" történő felállítására vonatkozó terv is. Azonban a magyar középiskolai tanárképzés végül német modell – Lantos Stoy jénai és Ziller lipcsei tanárképzője – nyomán jött létre az 1872-től működő pedagógiai szakosztály keretei között, amelynek megszervezése Kármán Mór nevéhez fűződik *(Kármán 1895:60)*. Az Eötvös reformmunkálatait 1872-től folytató Trefort minisztersége idején további fontos lépések történtek a tanárképzés fejlesztése érdekében. Megtörtént az egyetemi szemináriumi rendszer kialakítása és a képzés négy évre emelése. A pesti egyetemen ebben az időben megszilárduló szemináriumok az egyetemen folyó tudományos munka jelentős műhelyeivé váltak.

Trefort minisztersége alatt több alkalommal módosult a tanári vizsga rendje is. Első lépésként 1875-ben egységes középtanodai vizsgáló bizottság felállítására és 2–2 tantárgyból álló 14 szakcsoport elkülönítésére került sor. Ezután a tanári képesítés megszerzése két részre, a két egyetemi év után előírt szaktárgyi elővizsgára, majd a tanulmányok befejezése utáni házi és írásos valamint szóbeli vizsgából álló tanári szakvizsga letételére tagolódik. Az egyetemi képzés négy évre emelése után az 1883. évi középiskolai törvény intézkedik a középiskolai tanárok képesítéséről is. Ennek előfeltételeként az érettségi letételét és szaktárgyainak négy éves egyetemi tanulmányok keretében történő tanulmányozását, továbbá a magyar irodalom és története, nevelés és oktatástan és annak története, logika, pszichológia, filozófiatörténet tárgyak hallgatását írja elő.

1895-ben kerül sor az egyetemi tanárképzés évtizedeken át működő kettős intézményrendszerének felszámolására. Ebben az évben nyílt meg az Eötvös Kollégium, a bölcsészhallgatók állami internátusa, melynek tagjait a legjobb eredményt elért középiskolások közül pályázat útján választották ki. A párizsi École Normal Supérieur mintájára kialakított kollégium a tanári pályára készülő kiemelkedő hallgatóknak a tanári pályára való elméleti és gyakorlati jellegű felkészülését kívánta elősegíteni. Gondoskodott a kollégisták ellátásáról, ellenőrizte felkészültségüket, kiegészítő előadásokat tartott szaktárgyaikból, különösen irodalomból és modern nyelvekből fejlesztette műveltségüket. A kollégium diákjai közül a későbbi évtizedek során számos, a magyar tudományos élet élvonalába tartozó szakember kerül ki majd *(Szentpétery 1938:604)*.

Ez a folyamat 1924-ben zárult le, amikor az egyetemek bölcsészettudományi fakultása mellett létrehozták a tanárképző intézeteket, amelyek biztosították a középiskolai tanári pályára készülő egyetemi hallgatók számára, hogy egyetemi tanulmányaik során szaktudományaik minden területével, tervszerű tanulmányi rendben megismerkedhessenek. Ennek nyomán középiskolai tanári képesítést azok, a valamely magyar tudományegyetem bölcsészettudományi (bölcsészet-, nyelv- és történettudományi illetve mennyiségtan-természettudományi) karára beiratkozott rendes hallgatók szerezhettek, akik beiratkoztak a tanárképző intézetbe is, és leg-

alább két középiskolai szaktárgyat felvettek és eredményesen részt vettek a kijelölt egyetemi, továbbá tanárképző intézeti előadásokon és gyakorlatokon.

A közép-európai egyetemeken megvalósuló középiskolai tanárképzés keretében oktatott egyetemi neveléstudományként a magyar egyetemeken is a német dominanciájú, teológiai, majd nevelésfilozófiai orientációjú elméleti pedagógia intézményesült. Ennek részeként a herbartianizmus iskolapedagógiai elvei alapján történik meg a közoktatás modernizációja, szinte mindenütt a herbartiánus pedagógiai képviselői töltik be az egyetemeken létrehozott pedagógia tanszékeket, határozzák meg az intézményesülő egyetemi pedagógia retorikáját *(Coriand & Winkler 1996; Tenorth 2001)*. A századforduló után kibontakozó egyetemi neveléstudomány a német tudomány zárt diszciplináris rendszerének logikáját követve nyeri majd el az önálló akadémiai tudomány rangját. Az egyetemi diszciplínává formálódó szellemtudományos pedagógia ennek szempontjai alapján alakítja ki fogalmi rendszerét, önálló vizsgálati területét, amelynek elemzésére létrehozza az empirikus kutatással szembehelyezkedő módszerét, a normatív hermeneutikát *(Wagner & Wittrock 1991; Tenorth 2001)*.

A középiskolai tanári professzió néhány további jellemzője

A gimnáziumi tanári munka önálló értelmiségi hivatássá válásának további fontos vonása az érdekérvényesítés, illetve az önszerveződés különböző fórumait jelentő, szakmai egyesületek és folyóiratok megjelenése. A hazai pedagógus mesterségek fejlődése és differenciálódása nyomán a reformkorban merült fel először a magyar tanítók és tanárok társulásának gondolata, ekkor szerveződnek első társaságaik, és jelennek meg a nevelés kérdéseivel foglalkozó első folyóiratok: Religio és Nevelés (1841), Protestáns Egyházi és Iskolai Lap (1842–1848), Közlemények a Kisdedóvás és az Elemi Nevelés Köréből (1843) *(Kiss 1874:123–156)*. Az 1850-es évektől kezdve a tanítói egyesületek felekezeti alapokon szerveződnek, majd a kiegyezés után mindegyik iskola- és óvodatípus pedagógustársadalma külön-külön egyesületekbe tömörült.

A különböző pedagóguscsoportok szakmai differenciálódása az 1850-es években veszi kezdetét a felekezeti tanítók egyesületeinek létrejöttével, majd az 1860-as években sor kerül a középiskolai tanárok önálló egyesületének létrehozatalára. Ennek előzménye az 1865-ben kezdeményezett Magyar Tanárok Egylete, illetve Magyar Tanférfiak Társasága, amelynek alapítását azonban a hatóságok nem engedélyezték. Végül Ney Ferenc elnökletével 1867-ben megalakult az Országos Középiskolai Tanáregylet, és megjelent annak folyóirata az Országos Középiskolai Tanáregyesület Közlöny.

A gimnáziumi tanárnak az állami hivatalnoki hierarchiában elfoglalt helye jelzi leginkább az angolszász és a Magyarországon is érvényesülő kontinentális fejlődés különbözőségét. Miután az állam kiterjesztette felügyeletét az iskolákra, a vele szoros kapcsolatba kerülő középiskolai tanárok számára állami hivatalnoki státuszt biztosít, amelynek keretében a színvonalas pedagógiai munkáért cserébe megfele-

lő anyagi és társadalmi megbecsülést, államilag garantált bérezést kapnak. A közép-európai fejlődésmodellt jelentő német középiskolai tanárok fizetése már a 19. század első felében a tanítók és a jogi végzettségű állami hivatalnokok (pl. bírók) illetménye között helyezkedett el. A nagyobb gimnáziumok igazgatóinak fizetése megegyezett az egyetemi tanári javadalmakkal. A német tanári fizetések a 20. század elején kerültek azonos szintre a bírói fizetésekkel. Hasonló folyamatok figyelhetők meg ebben az időben a magyar középiskolai tanárok javadalmazása és társadalmi presztízsének alakulásában is.

NÉMETH ANDRÁS

IRODALOM

APEL, H.J. & HORN, K. P. & LUNDGREEN, P. & SANDFUCHS, U. (Hrsg. 1999) *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß.* Bad Heilbrunn.

BALANYI GY. & LANTOS Z. (ed) (1998) *Emlékkönyv a magyar piarista rendtartomány háromszázéves jubileumára.* Budapest.

BREZINKA, W. (2000) Pädagogik in Österreich. Geschichte des Faches an den Universitäten von 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 1 Wien.

CORIAND, R. & WINKLER, M. (Hrsg.) (1998) *Der Herbartianizmus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte.* Weinheim.

FÜHR, CH. (1985) Gelehrte Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen. In: CONZE, W. & KOCKA J. (Hrsg.) *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert Teil 1.* Stuttgart, pp. 417–457.

GYÁNI G. & KÖVÉR GY. (1998) *Magyarország társadalomtörténete.* Budapest.

HERMANN E. & ARTNER E. (1938) *A hittudományi kar története.* Budapest.

JENSMANN, K. E. (1999) Zur Professionialisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert. In: APEL, H. J. & HORN, K. P. & LUNDGREEN, P. & SANDFUCHS, U. (Hrsg.) *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß.* Bad Heilbrunn, pp. 59–79.

KÁRMÁN M. (1895) *A tanárképzés és az egyetemi oktatás reformja.* Budapest.

KISS Á. (1874) *Adalékok Magyarország nevelés- és oktatásügyi történetéhez.* Buda-Pest.

KOVÁCS M. M. (2001) *Liberalizmus, radikalizmus, antiszemitizmus.* A magyar orvosi, ügyvédi és mérnöki kar politikája 1867 és 1945 között. Budapest.

KRON, F.W. (1997) *Pedagógia.* Budapest.

LUNDGREEN, P. (1999) Berufskonstruktion und Professionalisirung in historischer Perspektive. In: APEL, H.J. & HORN, K. P. & LUNDGREEN, P. & SANDFUCHS, U. (Hrsg.) *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß.* Bad Heilbrunn, pp. 19–34.

MÉSZÁROS I. (1981) *Az iskolaügy története Magyarországon.* Budapest.

NÉMETH A. (2002) *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete.* Budapest.

NÉMETH A. (2000) Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós tendenciák a század első hazai pedagógiai lexikonjaiban. *Magyar Pedagógia*, No. 2. pp. 187–208.

NÉMETH A. (2000a) Fejezetek a katolikus tanárképzés történetéből. *Vigília,* 2000. május, pp. 328–337.

NÉMETH A. (2005) *A magyar neveléstudomány tudománytörténete.* Budapest.

NÉMETH A. (2005a) A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés,* No. 1. pp. 17–32.

NÉMETH A. (2007) A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*, No. 1–2. pp. 5–26.

STICHWEH, R. (1994) Wissenschaft, Universität, Professionen. Frankfurt a.M.

TENORT, H. E. (1999) Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: APEL, H. J. & HORN, K. P. & LUNDGREEN, P. & SANDFUCHS, U. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß.* Bad Heilbrunn, pp. 429–461.

TENORT, H. E. (2001) Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. In: HORN, K. P. & NÉMETH, A. & PUKÁNSZKY B. & TENORTH, H. E. (Hrsg.): *Er-*

ziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit. Budapest, pp. 23–40.

TÓTH T. (2001) A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig. In: TÓTH T. (ed) *Az európai egyetem funkcióváltozásai*. Budapest, pp. 95–124.

WAGNER, P. & WITTROCK, B. (1991) States, institutions and discourses: A comparative perspective on the structuration of the social sciences. In: WAGNER, P. & WITTROCK, B. & WHITLEY, R. (ed), *Discourses on society. The shaping of the social science disciplines.* Dordrecht, pp. 331–358.

ZIBOLEN E. (1990) *Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyarországi gimnázium*. Budapest.

EGYSÉGESÜLŐ KÉPZÉS – DIFFERENCIÁLT TANÁRTÁRSADALOM

A HAZAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS TÖRTÉNETILEG háromszintű – hasonlatosan a közoktatási intézményrendszer háromszintűségéhez.[1] Az alsó szintet az elemi iskolai tanításra felkészítő tanítóképzés jelentette. A polgári iskolai előtanulmányokra építő tanítóképzés középfokú volt, de nem adott érettségit – így a tanítóság elkülönültsége a többi tanári és értelmiségi rétegtől oly nagy volt, hogy a tanító még a szakképzetlen, de érettségizett tisztviselővel sem vehette fel a presztízsversenyt. Az elemi iskola azonban terjeszkedett „felfelé": egyre többen jártak ötödik és hatodik osztályba és 1928 után néhol, 1940 után pedig elvileg az iskolarendszer egészében hetedik és nyolcadik elemi osztályok nyíltak. Azaz a tanítók immár nem csak kis gyerekekkel, de 10–14 évesekkel is mindinkább foglalkozhattak. Az eredetileg hároméves középfokú tanítóképző (átmeneti hatévesség után) a két háború között ötéves intézményként stabilizálódott, ami már így is kilógott a magyar iskolarendszer 4+4+4-es szerkezetéből – a tanítóképzős tanárok számára a terjeszkedés módja a tanítóképzés kéttagozatúvá változtatása, azaz egy pedagógiai középiskolára épülő főiskola létrehozása volt *(Németh 1990; Donáth 2008)*. A tanítói érdekszervezetek ezzel ellentétben a középiskolai érettségire épülő tanítóképző főiskolát tűzték ki célul. Az 1938-as – a háború miatt végrehajtásra nem kerülő – reform inkább az első, míg az 1958-as (napjainkig meghatározó) intézményi reform inkább a második elképzelést valósította meg – ami nem csoda, hiszen 1945 után a tanítók nemcsak a tanügyigazgatási apparátusban erősödtek meg, nemcsak hivatásuk számos képviselőjét küldhették a politikai elitbe, hanem a szocialista kvázi érdekképviselet korporatív intézményeit (pl. a Pedagógus Szakszervezetet, vagy a pedagógiai szakmai sajtót) is dominálhatták. (1945, illetve 1948 után az új rendszerhez való gyorsabb átállás éppúgy megnövelte a tanítók esélyeit, mint amennyire a középiskolai tanárokét akadályozta az éppen vereséget szenvedő történelmi középosztállyal való szoros összefonódottsága *(Sáska 2006)*. A tagolt érdekképviselet eltűnésével (iskolatípusonként külön szervezetek voltak 1860 és 1944 között) a legnagyobb létszámú pedagógusréteg megerősödése ideológiától függetlenül is bekövetkezett volna. (Ezt mutatja, hogy az 1928-as nevelésügyi kongresszuson – ahol tehát az egyes pedagógusrétegek együtt tanácskozhattak – a tanítók puccsszerűen, puszta tömegükkel az 1948 utánitól teljesen eltérő ideológiai-politikai légkörben is legyőzhették a tanítóképzős szakosztály többségét.) *(Nagy 2004.)*

1 A tanulmány hátteréhez szükséges kutatásokat az OTKA K 77530 számú támogatása tette lehetővé. A jelen tanulmány szövegének első kritikai olvasásáért a szerző Biró Zsuzsanna Hannának tartozik köszönettel.

Az iskolarendszer második szintjét a negyedik elemire épülő, elsősorban városokban elterjedt polgári iskola jelentette. Ennek megfelelően a pedagógusképzés második szintjét a főiskolai tanárképzés alkotta. A polgári iskolai oktatók – miután hosszú harccal leszorították a professzió azon csoportjait, melyek a tanítóképzés és a polgári iskolai oktatóképzés egységéért (Gyerttyánffy és a Pedagogium stb.) szálltak harcba – már a 19. században elérték, hogy ne tanítónak, hanem tanárnak nevezzék őket, s képzésük középiskolai érettségire épített felsőfokú képzés legyen. Noha a polgári iskola Csengery eredeti (1868-as) elképzelése szerint hatéves volt, s az első világháborúig tartották magukat a hat, hét, nyolc osztályos polgári iskolával kapcsolatos elképzelések, melyek hol a reáliskola, hol a középfokú szakképző intézmények bekebelezésével próbálták volna az iskolatípus érdekkörének befolyását kitolni, az iskolatípus először rendeletek sorával, majd törvényi úton is négyosztályosként stabilizálódott. 1928 után a főiskolát polgári iskolai tanárképző főiskolának nevezték, és saját gyakorlóiskolával működött. Az általános iskola felső tagozata 1945 után az elemi iskolák 5–8. és a középiskolák első négy osztályának magába szippantása mellett pedagógiai és módszertani kultúrájában a polgári iskolai kultúrára támaszkodhatott. Az általános iskola felső tagozata és a polgári iskola pedagógusainak munkája egy alapvető tulajdonságban megegyezett: a tananyagot nem továbbtanulás-orientáltan, nem „tudományosan", de egyértelműen szaktárgyakra bontva kellett tanítani *(Nagy 2004a)*. A két iskolatípus ugyanakkor alapvetően eltért egymástól, mivel a polgári iskola a legalsó társadalmi csoportokból nem rekrutálta diákjait, így lehetősége volt bizonyos szelekcióra, míg az általános iskola ezt elvileg nem tehette meg. Más kérdés, hogy az 1930-as évek végére nagyvárosi viszonyok között a polgári iskola már gyakorlatilag *általános* iskolává vált – az általános iskola viszont a hatvanas évekre a kisegítő iskolák hálózatával megtalálta (megteremtette) saját szelekciós működésének feltételeit *(3/1966 MM sz. r.)*. Témánk szempontjából most csak az a fontos, hogy az általános iskola felső tagozata és a tanárképző főiskolák rendszere egymásnak teljesen megfelelt.

Az iskolarendszer harmadik szintjét a középiskola-rendszer képezte, amely egymással párhuzamosan szervezett nyolcosztályos reál- és humán középiskola-rendszerből állt. Ez a középiskola-rendszer – önképe szerint, de a felsős diákok nagy többsége számára szociológiailag is – a felsőfokú intézmények előiskolájául szolgált. Ekképpen tanárképzése természetes módon az egyetemen, mégpedig a tudományegyetemen történt. A tudományegyetemi tanárképzés a német hagyományoknak megfelelően Budapesten a bölcsészkaron folyt. Kolozsváron (majd Trianon utáni utódintézményében) – a francia hagyományoknak megfelelően – BTK és TTK működött. Tudományegyetemi végzettséget elvileg 1883-tól kezdve minden alkalmazandó tanártól elvártak, a középiskolai tanárképzésben való szisztematikus részvétel 1924-től volt kötelező *(Pukánszky 1989)*. 1949 után a BTK-k és TTK-k tanterve a szabad bölcsészet helyére a tanárképzés követelményeit helyezte, kétféle értelemben is: egyrészt a tanárképzés pedagógiai tárgyait mélyen integrálta a képzésbe, másrészt a képzésben a tudományos témákra specializált kurzusok helyét a leendő kö-

zépiskolai tanár általános tájékozottságának igényére hivatkozó áttekintő kurzusok vették át. Az iskolaszervezeti érvelés természetesen nem rejthette el, hogy ez a tanterv és tananyagszervezés az oktatás tartalmának sokkal nagyobb ideológiai és tudománypolitikai ellenőrzését tette lehetővé. A kötelező tanárképzésből történő egyéni kiválás a hetvenes-nyolcvanas évek individuális bölcsészstratégiáinak egyik legfontosabbika lett – másfelől a rendszerváltás utáni kormányok is ambicionálták, hogy a szakpárosítás, „szakmagánosítás", a tanárképzéssel való összekapcsolás stb. mechanizmusaiba rendeleti és költségvetési eszközökkel beavatkozzanak. E beavatkozások természetesen a középiskola igényeire vagy a munkaerőpiacra hivatkoztak – de az érintettek mindig tudták, hogy valójában egyik vagy másik felsőoktatási elitcsoport előretörését dokumentálja egy-egy újabb rendelkezés.

* * *

1990 óta a rendszerben több egymástól többé kevésbé független folyamat zajlik, a tanárképzés körül zajló vitakomplexum (az őszinte elkötelezettségeket kétségbe nem vonva) *úgy is értelmezhető, mint ezeknek a folyamatoknak a tükre (Báthory 2004; Falus & Kotschy 2006; Golnhofer 2003; Hunyady 2003; Kocsis 2002; Kozma 2006; Ladányi 1989, 2003; Lukács 1993; Madarász 2007; Nádasi 1993; Nagy M. 2004; Németh 2005; Riba 2008; Soósné 2001, 2004; Szabó 1993; Trencsényi 2004)*.

Az egyik folyamat költségvetési és közigazgatási természetű: a demográfiai árapálynak és a középiskolai képzés általánossá válásának megfelelően hol a 10–14 éveseket tanító, hol a 14–18 éveseket tanító iskolafokozatok terhelését növeli meg – vagy másképpen nézve hol itt, hol ott teremt túl- vagy alulfoglalkoztatást. A pedagógusok átirányítása, átképzése, illetve rugalmasabban mozgatható pedagógusok képzése a költségvetési és oktatásigazgatási érdekeltségű csoportok számára igen fontos lehet.

Egy másik folyamat (mely részben az értelmiségi csoportok korai szelekció iránti igényeivel, az ezt kiszolgáló helyi oktatáspolitikákkal, történeti ideológiákkal, valamint az egykori egyházi ingatlanok reprivatizációjával és a hagyományos iskolatípusokat preferáló egyházi iskolák újraindításával kapcsolatos részfolyamatokból áll) az iskolaszerkezet 1989-től beindult felbomlása, ami hat- és nyolcosztályos középiskolák létrejöttéhez vezetett. Ez az 1989-ig élesen elváló középiskolás illetve általános iskolai népesség összekeveredéséhez vezetett. Ezt kiegészítette a szakképzés válsága, minek következtében az „előremenekülő" szakmunkásképzők szakközépiskolává váltak. A mi szempontunkból ez azt jelenti, hogy egy hagyományosan gyengébben képzett tanári népességnek a középiskolai képzés feladataival kell megbirkóznia.

Egy harmadik ettől független folyamat, hogy a pedagóguscsoportok és elitjeik presztízsküzdelmeket folytatnak: melyikük értékrendje és érdekvilága határozza meg a tanügyigazgatást, a tananyag-, tanterv-, tankönyv- és taneszköz-szabályozást, pedagógus-továbbképzést – s természetesen magát a pedagógusképzést.

A negyedik ettől független folyamat, hogy – mint minden oktatási szervezetben – a pedagógusképző felsőoktatási intézményekben is belső harcok zajlanak a szaktudományos képzést végzők és a pedagógusképzést végzők között. E küzdelmeket a hallgatókért folyó konkurencia éppúgy kiélezi, mint az, hogy a történetileg kialakult oktatói kar egzisztenciális érdeke, hogy létét igazoló mennyiségű órakövetelményt építsen a szakok követelményrendszerébe.

Az ötödik folyamat, hogy a nagyobb felsőoktatási intézmények vezető csoportjai számára a kisebb intézmények beszippantása, a kisebb intézmények vezető csoportjai számára pedig az önállóság megőrzése (mely természetesen korábban is fontos volt) *egyre több haszonnal jár*, hiszen az egyetemi és főiskolai tanári jövedelem rendezése az ezredfordulón a dékáni, rektori pozícióból tehető gesztusok értékét jelentősen megnövelte, a 2000-es évek második felében pedig (immár jövedelmi okokból is) maga a dékáni-rektori pozíció is csábítóbbnak tűnik, mint korábban. A beszippantás egyik ideális formája az általános iskolai szaktanárképzés komplett „lenyelése" volt, de fontos küzdelmek zajlottak/zajlanak a tanítóképzés, a tanárképzés és a gyógypedagógus-képzés integrációja/különmaradása kapcsán is.

A hatodik folyamat, mely az integráció erőinek „váratlan" szövetségesül szolgált, a Bologna folyamat, melyre – mint általában a nemzetközi elvárásokra – hivatkozva mindenféle belpolitikai és csoportszociológiai gyökerű és motivációjú elképzelést meg lehet valósítani. Természetesen „Bologna" megvalósítása nemcsak országonként, de országokon belül szféránként is tükrözi az erőviszonyokat. Figyelemre méltó, hogy *a történelmi egyetemi rendszer tagjai közül csak az egykori ars fakultás örököse, a humán- és reálbölcsészet vettetik alá a bolognai rendszernek – a középkori egyetemek felső tagozatai nem: orvosokat, jogászokat, teológusokat továbbra is lineáris rendszerben képezhetnek.* Ezt akár úgy is értelmezhetjük: *a BTK és TTK – együtt a műszaki, társadalomtudományi, közgazdaságtudományi felsőoktatással – az újkori történet során kivívott*[2] *egyenjogúságát – a hagyományos egyetemi karokkal szemben elveszítette.*

* * *

A fenti folyamatok végigelemzésére e dolgozatban nincsen mód. Éppen ezért a tanárképzési problematika *egyetlen kérdésével* kapcsolatban állítunk szembe két – természetesen érdekvezérelt, de racionálisan mégis megvitatható – álláspontot, és próbáljuk azt a szociológiai valósággal szembesíteni.

Az egységes tanárképzés koncepciója azt feltételezi, hogy *a középiskolai és általános iskolai tanári pálya ugyanannak a szakmának a két arca.* A tanárok munkajellege – e feltevés szerint – kvázi azonos.

Számos érv szól emellett. A középiskolai tanár hagyományos funkciói közül a „tudós tanáré" szinte teljesen eltűnt. Az érettségit adó középiskola oly mértékben tö-

2 Az egyenjogúság persze nem teljes, hiszen a bölcsészek, ellentétben a jogászokkal és orvosokkal, nem kapnak magával az egyetemvégzéssel doktori címet.

megesedett, hogy ma lényegesen többen járnak érettségit adó középiskolába, mint történelmi pályája végén – csúcspontján – polgári iskolába. A középiskola tananyaga – történelmi előképéhez viszonyítva – sokkal erősebben didaktizált, sokkal erősebben alárendelt az általános pedagógiai, mint a szaktárgyi szempontoknak. A lexikális ismereteket mind kevésbé elváró oktatásügyben egyre gyengül a gimnáziumi órák hagyományos arculata. A média és az internet korában a középiskolai tanár éppoly kevéssé forrása a tudásnak, mint az általános iskolai tanár. A 8+4-es középiskola-szerkezet felbomlása az egykori általános iskolás népesség jelentős részét gimnáziumi tanulóvá változtatta.

Léteznek ugyanakkor bőséggel ellenérvek is. E szerint minden ellenkező törekvés ellenére a középiskola-választást a lakóhely sokkal kevésbé határozza meg, mint az általános iskola „választását" (ha és amikor lehetséges egyáltalán választás). A diáktársaság – még a hat- és nyolcosztályos iskolákban is – átlagosan mindenképpen idősebb, az általános iskolásoknál sokkal inkább érik egyéb szocializációs hatások. A tömegesedés ellenére a középiskolák közönségében mégiscsak kevesebb az iskolázatlan, alkoholista vagy bűnöző szülő, mint az általános iskolában, a legmotiválatlanabb gyerekek mégiscsak távol maradnak. A diákok – legalábbis egy részük – mégiscsak inkább „fiatalnak", mint „gyereknek" tekinti magát. A kognitív eszközök skálája mégiscsak szélesebb. A középiskolás diákok már *pályát* választanak, már 15 éves koruktól orientálódnak egyes felsőoktatási intézmények felé. A diákok egy része már specializálódik. Akárhogyan bővül a középiskolások száma, a középiskolák és a középiskolások egy részére mindig igaz marad, hogy magas tárgyi tudással vesznek részt országos és nemzetközi versenyeken, hogy felbukkannak a médiában, hogy beszédtémát jelentenek értelmiségi csoportok között. A középiskolai tanárokat felnőtté vált diákjaik, gyakran vezető értelmiségiek, emlegetik továbbra is stb. A középiskolai tanárok az egyetemen együtt tanultak olyanokkal, akik az értelmiségi elit tagjaivá lettek. A szülői népességben aránytalanul több a befolyásos ember – s a munkahelyi mobilitásra törekvő tanár számára „jobb iskolákba" kerülni azért is érdemes, mert a szülői népesség is egyre befolyásosabb emberekből áll. Kapcsolati tőkéjük tehát összehasonlíthatatlanul magasabb, mint általános iskolai kollegáiké... Lehet, sőt valószínű, hogy ezek az elittulajdonságok a középiskolai tanárok csökkenő hányadát jellemzik. De a *tudat* változatlanul megmarad.

E tanulmányunkban arra próbálunk meg választ keresni, hogy a két érvelés – a kétféle tanári szakma összecsúszása illetve különmaradása – közül *melyik* rendelkezik bőségesebb bizonyítékokkal.

Az egyik módszer az lenne, hogy szisztematikus megfigyeléssel összehasonlítjuk a középiskolai tanárok és általános iskolai tanárok életét és munkáját. Erre most természetesen nincs mód. A másik módszer az, hogy meglévő szociológiai felvételek alapján összehasonlítjuk a két tanári csoport szociodemográfiai sajátosságait, véleményeit, attitűdjeit stb. Abból indulhatunk ki ugyanis, hogy „csodák nincsenek": a szociodemográfiailag illetve véleményekben, attitűdökben különböző embereknek a munkája is különbözni fog, különösen egy olyan tevékenység esetén, ahol a

(szociodemográfiai tényezők és attitűdök által befolyásolt) egyéni teljesítménynek oly erős szerepe van, mint a pedagógusok munkájában.

Az elmúlt két évtizedben (ennél régebbre most nem érdemes visszanyúlnunk, hiszen a kvázi általánossá vált középiskolázás és a tömegesedő felsőoktatás korszakára vagyunk kíváncsiak) számos szociológiai felmérés készült a pedagógusokról. Úgy tűnik, ezek kivétel nélkül azt bizonyítják, hogy az egyetemi végzettségű tanári népesség és a főiskolai végzettségű tanári népesség, illetve a tanítói népesség *minden tekintetben* erősen különbözik.

Nagy Mária több aspektusból mutatta be a középiskolai és általános iskolai tanárok közötti szociodemográfiai különbségeket, minden ponton szignifikánsan hátrányosabb helyzetűnek találva az utóbbiakat *(Nagy M. 1998)*. Liskó Ilonától tudjuk, hogy az általános iskolák tanárai és a középiskolák tanárai között érdemi véleményeltérés volt a NAT bevezetésének megítélésében – az utóbbiak szerették kevésbé – *(Liskó 1998)*. Hrubos Ildikó pedig 1993-ban az egyes középiskola-típusokban tanítók között diagnosztizált markáns – bár nem növekvő – különbséget.

Ezek a tanulmányok *a különbözőség* alátámasztására tökéletesen alkalmasak, de nem érzékelhető belőlük, hogy nem arról van-e szó, hogy a különbözőség az elmúlt évtizedek maradványa? Mi van a legfiatalabb nemzedékkel? A középiskolázás tömegesedése nem kezdi-e majd annullálni a két tanári réteg közötti különbséget, ha a korábbi évtizedekben végzettek majd elhagyják a pályát?

Erős generációs információt hordoz Biró Zsuzsanna Hanna tanulmánya, mely a 2002-ben végző pedagógusjelöltek körében készült felmérést mutatja be. A szerző azt bizonyítja, hogy társadalmi hátterüket tekintve *ekkor is* (tehát az 1997 után felsőoktatásba került pedagógusjelöltek körében is...) „fal emelkedik" a leendő általános iskolai tanárok és a középiskolai tanárok közé. Míg az egyetemi diplomával rendelkező apák és anyák aránya tekintetében a tanítók és általános iskolai tanárok között csak 1–2 százalékpontnyi különbség van (12% körüli apa és 7% körüli egyetemi végzettségű anya), addig a középiskolai tanárok apáinak harmada, anyáinak majd 18%-a egyetemet végzett. A pedagógusok szülőhelyeként szolgáló településeket fejlettség szerint minősítő pontszámoknál,[3] akárcsak a kibocsátó középiskolák presztízsrangsorában, a tanítók és általános iskolai tanárok *szorosan egymás mellett* állnak, a középiskolai tanárok viszont lényegesen arrébb *(Biró 2002)*.

A fiatal diplomások munkaerőpiacát vizsgáló Polónyi István bemutatja, hogy a tanítók és főiskolai végzettségű tanárok körében lényegesen magasabb a munkanélküliség, mint az egyetemi végzettségű tanároknál *(Polónyi 2004)*. A nem pedagógusként elhelyezkedő tanárképző főiskolai végzettségűek leginkább a kereskedelembe kerülnek, a bölcsészek ezzel szemben a lényegesen magasabb presztízst nyújtó államigazgatásba, illetve kulturális szférába, a természettudósok (jobb ipari pozíciók mellett) különböző kutatóhelyekre. Míg az egyetemet végzett fiatal pe-

3 A középiskolai tanárokat „kibocsátó" települések átlagosan fejlettebbek, mint az általános iskolai tanárokat kibocsájtók, s a különbség akkor is megmarad, ha csak a vidékiekre vagy csak a kistelepülések lakosaira nézve vizsgálódunk.

dagógusok (2000-ben) 56–58 ezer forintot keresnek, addig a főiskolai végzettségű tanárok és tanítók jövedelme 40–46 ezer forint – lényegesen alacsonyabb tehát és igen közel esik egymáshoz.

Ezek az egymástól független kutatások kivétel nélkül azt mutatják, hogy az általános iskolai tanárok és a középiskolai tanárok között

a) az aktív pedagógusnépességben az 1990-es és 2000-es években, illetve

b) a 2000-es években munkába álló – tehát a 21. század első felében aktív –pedagógusnépességben *egyaránt nagy különbség van*.

Hogy empirikus lelkiismeretünket megnyugtassuk, mégis keresni kezdtünk egy olyan adatbázist, ahol formálisan is *azonos paraméterek alapján, egy adatbázison belül* hasonlítható össze a fent említett két nemzedék.

A rendelkezésünkre álló adatbázisok közül az ezredfordulón készült óriási (63 000 fős) ELTE-Soros adatbázisból indultunk ki, mivel ez egy meghatározott évben (1998-ban) valamennyi végzős középiskolásra kiterjedt. *Ezt az adatbázist a jelenlegi középnemzedékhez tartozó tanárokra, mint szülőkre nézve reprezentatívnak tekintjük.* Elhanyagolhatónak tartjuk ugyanis azoknak a tanároknak a számát, akiknek a megfelelő korú gyermeke nem érettségit adó középiskolába járt. Vagyis: a középkorú tanárok között egyfajta „mintavétel", hogy kinek van *éppen* 18 éves gyermeke *(Csákó 2002)*.

Ezen a módon 114 illetve *1005* tanítót/tanítónőt, 558 illetve *1828* főiskolai végzettségű tanárt/tanárnőt, 611 illetve *979* egyetemi végzettségű tanárt/tanárnőt figyelhetünk meg – a dőlt szám mindig a nőket jelöli. E pedagógusok életkorát nem ismerjük, de zömmel 45 és 60 év között vannak, hiszen *éppen érettségiző* gyermekük van.

1. táblázat: A középkorú férfi pedagógusok és más diplomások apáinak iskolai végzettsége

	Nincs válasz	Nem érettségizett	Csak érettségi	Diploma	Összesen
Nincs diploma	19533	20070	4772	1730	46105
	42,4%	43,5%	10,4%	3,8%	100,0%
Főiskolai	1888	2234	1718	1387	7227
	26,1%	30,9%	23,8%	19,2%	100,0%
Egyetemi	1254	1533	1463	2323	6573
	19,1%	23,3%	22,3%	35,3%	100,0%
Tanítói	47	39	16	12	114
	41,2%	34,2%	14,0%	10,5%	100,0%
Tanár, főiskolával	137	201	121	99	558
	24,6%	36,0%	21,7%	17,7%	100,0%
Tanár, egyetemmel	109	163	132	207	611
	17,8%	26,7%	21,6%	33,9%	100,0%
Összesen	22968	24240	8222	5758	61188
	37,5%	39,6%	13,4%	9,4%	100,0%

A középkorú tanítóknak alig tizede származott diplomás apától, s alig negyedüket jellemezte, hogy apjuk egyáltalán érettségizett, ami alig valamivel magasabb, mint a diplomával nem rendelkezők hasonló számai (1. táblázat).[4] A főiskolai diplomával rendelkező tanárok valamivel kevésbé iskolázott apáktól származnak, mint a főiskolai diplomával rendelkező más értelmiségiek – az egyetemi diplomával rendelkezők is némiképpen elmaradnak az egyéb egyetemi diplomás csoportoktól. De ami a lényeg: az egyetemet végzett tanárokra 1,9-szer inkább jellemző, hogy diplomás apától származnak, mint a főiskolát végzett tanárokra, s 1,4-szer inkább jellemzi őket, hogy legalább érettségizett apától származnak. A diplomás apától származás szempontjából *nagyobb a különbség az egyetemet és a főiskolát végzett tanárok, mint a főiskolát végzett tanárok és a tanítók között.*

A 90-es évek végén a pedagógusképző intézményekbe felvett fiúk apáinak iskolai végzettségét érdemes ezzel összehasonlítanunk (2. táblázat).[5]

2. táblázat: A pedagógusképzésbe 1998-ban felvett fiúk apáinak iskolai végzettsége

	Nincs válasz	Nem érettségizett	Csak érettségi	Diploma	Összesen
Tanitóképző	8	35	52	55	150
	5,3%	23,3%	34,7%	36,7%	100,0%
Tanárképző	11	107	138	130	386
	2,8%	27,7%	35,8%	33,7%	100,0%
BTK/TTK	22	127	222	387	758
	2,9%	16,8%	29,3%	51,1%	100,0%
Összesen	41	269	412	572	1294
	3,2%	20,8%	31,8%	44,2%	100,0%

Radikális változás, hogy az előző nemzedékhez képest a tanítóképzőbe felvett fiúk ugyanolyan (bő egyharmados) arányban származtak diplomás apáktól, mint a tanárképzőt végzettek. *A tanítói és az általános iskolai tanári szakma tehát társadalmi hátterét tekintve összecsúszóban van.* Nagy maradt a különbség az általános iskolai tanárok és a középiskolai tanárok társadalmi háttere vonatkozásában.[6]

Hasonló generációk közötti összehasonlítást tehetünk a nők illetve lányok vonatkozásában (3., 4. táblázat).

4 Természetesen a diplomával nem rendelkezők itt csak azon diplomával nem rendelkezőket jelentik, akik gyereküket középiskolába íratták.

5 Ennek a táblának az első négy sorát (ami tehát az előző nemzedékbeli egyéb főiskolát ill. egyetemet végzettekkel való összehasonlítást lehetővé tenné) nem készítettük el, mert a pedagógusszakmával szemben az ügyintézői, könyvelői stb. szakmáknál az előző nemzedék jórésze még nem végzett főiskolát/egyetemet, tehát az aggregátumok tiszta összehasonlítása értelmetlen lenne. Nyilván összehasonlítható lenne az orvosok, mérnökök esete az orvostanhallgatókkal, mérnökhallgatókkal, de ez már nem ennek a tanulmánynak a tárgya.

6 A különbséget persze csökkenthetné, hogyha feltételezhetnénk, hogy a BTK-ra, TTK-ra menők közül a tanári pálya a relatíve iskolázatlanabbakat vonzza. De a korábban idézett *(Biró 2002)* 2002-es vizsgálat (kutatásvezető Lukács Péter) azt mutatja, hogy a tanítani szándékozó végzős BTK-TTK-s fiúk apáinak 27%-a végzett főiskolát és 24%-a egyetemet, míg a kar átlagában e két szám 24 és 28. Ez azt mutatja, hogy a tanítani szándékozók esetében sem iskolázatlanabb csoportról van szó.

3. táblázat: A középkorú női pedagógusok és más diplomások apáinak iskolai végzettsége

	Nincs válasz	Nem érettségizett	Csak érettségi	Diploma	Összesen
Nincs diploma	19345	19830	4976	1797	45948
	42,1%	43,2%	10,8%	3,9%	100,0%
Főiskolai	2129	2591	1752	1384	7856
	27,1%	33,0%	22,3%	17,6%	100,0%
Egyetemi	608	776	855	1333	3572
	17,0%	21,7%	23,9%	37,3%	100,0%
Tanítói	297	326	190	192	1005
	29,6%	32,4%	18,9%	19,1%	100,0%
Tanár, főiskolával	410	643	373	402	1828
	22,4%	35,2%	20,4%	22,0%	100,0%
Tanár, egyetemmel	165	254	220	340	979
	16,9%	25,9%	22,5%	34,7%	100,0%
Összesen	22954	24420	8366	5448	61188
	37,5%	39,9%	13,7%	8,9%	100,0%

A középkorú tanítónőknek egyötöde származott diplomás apától, s majd kétötödüket jellemezte, hogy apjuk érettségizett – a középkorú tanítónők tehát kétszer akkora arányban származtak diplomáscsaládból, mint a középkorú tanítók.[7] A főiskolai diplomával rendelkező tanárnők – ellentétben a férfiaknál megfigyeltekkel – valamivel iskolázottabb apáktól származnak, mint a főiskolai diplomával rendelkezők általában; az egyetemi diplomával rendelkezők viszont (hasonlóan a férfitanárokhoz) némiképpen elmaradnak az egyetemi diplomás csoportoktól. Az egyetemet végzett tanárnőkre 1,6-szor inkább jellemző, hogy diplomás apától származnak, mint a főiskolát végzett tanárnők, s 1,3-szor inkább jellemzi őket, hogy legalább érettségizett apától származnak.

4. táblázat: A pedagógusképzésbe felvett lányok apáinak iskolai végzettsége

	Nincs válasz	Nem érettségizett	Csak érettségi	Diploma	Összesen
Tanitóképző	64	496	417	277	1254
	5,1%	39,6%	33,3%	22,1%	100,0%
Tanárképző	52	436	487	392	1367
	3,8%	31,9%	35,6%	28,7%	100,0%
BTK/TTK	51	287	473	599	1410
	3,6%	20,4%	33,5%	42,5%	100,0%
Összesen	167	1219	1377	1268	4031
	4,1%	30,2%	34,2%	31,5%	100,0%

7 Persze a diplomával nem rendelkezők itt csak azon diplomával nem rendelkezőket jelentik, akik gyereküket középiskolába íratták. Ők pedig nyilván a diplomával nem rendelkezők felső sávját jelentik – akár iskolázottsági, akár foglalkozási, akár településszerkezeti alapon hozunk létre sávokat.

A pedagógusképzésbe felvett lányok vonatkozásában a három szint között jelentős különbség maradt a diplomás apák tekintetében. *A leendő pedagógusok nagyobb részét jelentő lányokat – a fiúkhoz hasonlóan – az jellemzi, hogy sokkal közelebb van egymáshoz a tanítóképzők és tanárképzők népességének társadalmi háttere, mint a középiskolai tanárképzésbe*[8] *került.*

Joggal vethető fel, hogy a származási különbözőség/hasonlóság önmagában nem bizonyítja, hogy *tényleges társadalmi viselkedésükben* is jobban fognak hasonlítani az általános iskolai tanárok a tanítókra, mint a középiskolai tanárokra. Ezért egy másik jelzést idéznénk fel: az iskolaválasztását. Konkrétan azt, hogy a tanítónő és a kétféle tanárnő mai társadalmi helyzetét jól tükrözi, hogy milyen presztízsű középiskolába járatják a gyermekeiket (5. táblázat). Az iskola társadalmi presztízsét és elit-mivoltát öt változóval mértük meg.

5. táblázat: A középkorú női pedagógusok és más diplomásnők iskola-választási stratégiája

	Az egyetemet végzett apák aránya az érettségizők apái között	A főiskolát vagy egyetemet végzett apák aránya az érettségizők apái között	A továbbtanulásra jelentkezett diákok aránya	A felsőoktatási intézménybe felvett diákok aránya	Az egyetemre felvett diákok aránya
Nincs diploma	9,2	20,8	49,0	23,5	9,7
Főiskolai	17,0	32,7	64,0	33,9	16,7
Egyetemi	26,3	44,2	75,2	41,9	23,7
Tanítói	14,9	30,2	67,1	36,6	17,8
Tanár, főiskolával	17,4	33,8	70,7	39,5	20,3
Tanár, egyetemmel	24,4	42,5	77,4	44,8	25,9
Összesen	11,8	24,6	53,9	27,0	12,2

Az egyes jelzéseket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a tanítónők gyerekei társadalmi összetétel szempontjából némiképpen gyengébb iskolákba járnak, mint a többi főiskolát végzett anyáé, viszont továbbtanulási szempontból egy kicsit erősebbe. A főiskolát végzett tanárnők gyerekei viszont minden paraméter tekintetében némiképp jobb iskolába mennek. Az egyetemet végzett tanárnők gyerekei társadalmi összetétel szempontjából gyengébb, továbbtanulási szempontból viszont erősebb iskolába járnak, mint a többi egyetemi diplomás gyermekei. *Az iskolaválasztás, mint rétegkonstituáló tényező szempontjából tehát a két tanári réteg összecsúszása nem tapasztalható.*

Utolsó elemzésünkben néhány finommutatót szeretnénk megvizsgálni.[9]

8 A 2002-es vizsgálat azt mutatja, hogy a tanítani szándékozó végzős BTK-TTK-s lányok apáinak 14%-a végzett főiskolát és 38%-a egyetemet, míg a kar átlagában e két szám 18 és 32. Ez azt mutatja, hogy a tanítani szándékozók esetében sem iskolázatlanabb csoportról van szó.

9 Az Országos Közoktatási Intézet 1996-os tanárkutatása alapján három pedagóguscsoportot hoztunk létre: az egyetemi diplomával rendelkező tanárokét, a főiskolai diplomával rendelkező tanárokét és a tanítókét. Ha valakinek több diplomája volt, a magasabbhoz soroltuk. Ez a besorolási mód megkímél attól a döntés-

Minthogy pedagógusok véleményeiről 1996-osnál frissebb adatbázis nem áll rendelkezésünkre, kénytelenek vagyunk extrapolációt kérni az olvasótól: nevezetesen azt, hogy mivel a középiskolai tömegesedés előtt és után szolgálatba lépett tanárcsoportok különbözőségét vagy hasonlóságát csak úgy tudjuk kohorsz-vizsgálatokkal bemutatni, hogy „fiatalként" az 1966 és 1975 között született tanárok adatait elemezzük, a sort logikusan egészítse ki az 1976 és 1985 között született tanárok be nem mutatható adataival is...

Igen erős modernizációs mutató, hogy 1996-ban, amikor az iskolák felszereltségétől függetleníthető módon a személyi tulajdonban lévő komputerek aránya az országban már növekedni kezdett, a pedagógusok jelentős hányada sem otthon, sem munkahelyén nem használt számítógépet. E hiányosság igen szisztematikusan kapcsolódik nemhez, életkorhoz és iskolai végzettséghez (6. táblázat).

6. táblázat: A komputert nem használó pedagógusok aránya születési csoportonként (%)

		1940 k.	1950 k.	1960 k.	1970 k.
Férfi	Tanító	25,0*	80,0	52,2	53,3
Férfi	Ált.isk. tanár	76,3	53,3	61,8	51,2
Férfi	Középisk. tanár	60,0	30,2	29,8	34,1
Nő	Tanító	84,8	75,8	71,1	74,2
Nő	Ált.isk. tanár	75,3	68,6	64,9	74,5
Nő	Középisk. tanár	63,0	63,5	45,2	41,1

* Ez az egyetlen szám lóg ki a szisztematikus sorból. De figyelem: összesen 4 ember 25%-áról van szó!

Az életkorral, a nemmel és az iskolatípussal kombinált táblázat ugyanakkor azt mutatja, hogy a fiatalodással bekövetkező lassú javulás *elmélyíti* az általános és középiskolai tanárok közötti különbséget, sőt, az utolsó megfigyelt kohorsznál, az általános iskolai tanárok és tanítók hátránymutatói (mindkét nemnél) összeérnek (a főiskolai végzettségű pedagógusok felét illetve háromnegyedét jellemezve), míg a középiskolai tanárok efféle hiányossága már „csak" harmadukat-kétötödüket jellemzi.

től, hogy a különféle szakiskolák tanárait hogyan osszuk presztízscsoportokra. Azaz: nem a jelenlegi munkahely, hanem a képzettség rétegzi a tanárokat. A kétdimenziós összehasonlítás céljából életkori csoportokat hoztunk létre: 1940-esnek elnevezve az 1936 és 1945 között, 1950-esnek elnevezve az 1946 és 1955 között stb. született tanárokat.

		1940	1950	1960	1970
Tanító	Férfi	10,8%	3,0%	10,2%	10,1%
	Nő	89,2%	97,0%	89,8%	89,9%
	N	37	166	244	149
Tanár, főiskolával	Férfi	34,8%	16,8%	22,2%	27,3%
	Nő	65,2%	83,2%	77,8%	72,7%
	N	115	274	316	150
Tanár, egyetemmel	Férfi	49,1%	31,6%	31,6%	30,6%
	Nő	50,9%	68,4%	68,4%	69,4%
	N	114	206	190	134

A következő fontos mutató: a pályához szükséges értékekhez való viszony. A pályához szükséges értékeket a felmérés során a megkérdezetteknek sajnos nem kellett sorba állítania, így nem csoda, hogy minden pedagóguscsoportban szinte mindenki igennel válaszolt arra, hogy kell-e a pályához együttműködési készség, érdekérvényesítési készség, gyermekszeretet, határozottság, humorérzék, jó fellépés, kiemelkedő szaktudás, közmegbecsülés, megfelelő összeköttetések, menedzseri képességek, önismeret, saját pedagógiai koncepció, szilárd értékrend, tekintély, tűrőképesség.

7. táblázat: Két tulajdonság azok közül, mely inkább szükséges, mint nem szükséges (átlagosan)

Inkább szükséges, mint nem szükséges...	Tanító	Tanár, főiskolával	Tanár, egyetemmel
humorérzék	90,7	90,7	94,2
közmegbecsülés	77,2	76,7	72,6

8. táblázat: A közmegbecsülés fontossága – nőknél és fiatal nőknél

	Tanító	Tanár, főiskolával	Tanár egyetemmel
Nőknél	77,3	74,7	73,5
Fiatal nőknél	73,7	74,3	66,7

A nagy összhangon belül a *legnagyobb különbséget* mégis két jellegzetes elem mutatja (7., 8. táblázat). A humorérzéket a középiskolai tanárok 94,2%-a tartotta szükségesnek, ami szignifikánsan magasabb választási valószínűség, mint ami a többi pedagóguscsoportot jellemezte (90,7%). A közmegbecsültség szempontjából igen közel van egymáshoz a két főiskolai végzettségű csoport a 77,2 illetve 76,7%-os értékével – míg a középiskolai tanárok kissé arrébb 72,6%-kal. *Ha elfogadjuk azt az antropológiai illetve szociálpszichológiai állítást (Burckhardt 1978), hogy a „humor" az önreflexivitás, a kritikai értelmiségi önkép része, míg a „közmegbecsültség" a társadalmi hierarchiából való merítkezésé, akkor innen is értelmezhetjük a két pedagóguscsoport közötti különbségeket.*

E magas számok mellett, a humor esetében az életkori tengely külön már nem értelmezhető, a közmegbecsültség esetében viszont – napjaink felé közeledve – az *olló nyílik*. Míg az idősebb középiskolai tanárnők közel ugyanannyira tartják fontosnak a közmegbecsültséget, mint általános iskolai kolléganőik, addig az utolsó kohorsznál az általános iskolai tanárnőknek – idősebb társaikhoz hasonlóan – háromnegyede, a középiskolai tanárnőknek viszont csak kétharmada ítéli ezt fontosnak. Azaz: ha csekély mértékben is, de itt is *a középiskolai és általános iskolai szféra távolodásának lehetünk tanúi.*

Az érték és véleményvilág összehasonlítására jó lehetőséget biztosít a foglalkozások presztízs szerinti sorba rakása (9. táblázat).

Minthogy a foglalkozások presztízsét közismerten nagyon erős társadalmi kódok határozzák meg, nem csoda, hogy nincs jelentős különbség a pedagógusrétegek között abban, hogy melyik értelmiségi társukra néznek nagyobb, és melyikre mér-

sékeltebb tisztelettel. A kis különbségen belül két foglalkozás megítélése mutat nagyobb különbséget. A középiskolai tanárok az átlagnál lényegesen – 0,24 helyezéssel előbbre – sorolták a közgazdászokat, és 0,22 helyezéssel előbbre az újságírókat. E két szakma (a szakmához kötődő évszázados képzetek alapján) az értelmiségi társadalom legmodernebb szektorának tekinthető, a piachoz illetve szabad véleményformáláshoz köthető mivoltában a legerősebben áll szemben egy tradicionális, hierarchikus értékrenddel. A tanítók és a középiskolai tanárok közötti különbség is e két foglalkozás esetében a legnagyobb: 0,32 illetve 0,30 pozícióval sorolják előbbre e két foglalkozás követőit a középiskolai tanárok, mint a tanítók. Jóval kisebb, de még szintén nagy a különbség az orvosok megítélésében.

9. táblázat: Foglalkozások presztízssorrendje

	Általános iskolai tanár	Általános orvos	Gépészmérnök	Gyógyszerész	Jogász	Könyvtáros	Középiskolai tanár	Közgazdász	Lelkész	Óvodapedagógus	Újságíró
Tanító	8,7	3,2	5,6	5,7	2,0	9,3	7,2	2,7	6,1	9,7	5,4
Tanár, főiskolával	8,8	3,1	5,5	5,8	2,1	9,5	7,2	2,6	6,2	9,7	5,3
Tanár, egyetemmel	8,6	2,9	5,7	5,7	2,1	9,3	7,2	2,3	6,3	9,6	5,1
Összesen	8,7	3,1	5,6	5,7	2,1	9,4	7,2	2,6	6,2	9,6	5,3

A következő nagyobb különbséget a lelkészek besorolásában tapasztalhatjuk, mégpedig úgy, hogy minél alacsonyabb egy pedagóguscsoport végzettsége, annál előbbre sorolja a lelkészi foglalkozást. A dolog nyilván erősen összefügg az egyes rétegek eltérő vallásosságával, illetve egyháziasságával, az egyházakhoz való viszony pártpolitikai kód jellegével, s nyilván azzal is, hogy a középiskolai tanárok – egyetemi végzettségűek lévén – már pusztán képzettségük miatt nehezebben minősíthetnék fel a lelkészi foglalkozást. Fontos ugyanakkor, hogy az egyes csoportokon belül éppen a lelkészi foglalkozás megítélésénél legnagyobb a szórás: minden pedagóguscsoporton belül 2,5 feletti. A lelkészek megítélése tehát sokkal szélsőségesebb – egyéni élethelyzet, világnézet függvénye.

Jelen érvelés szempontjából *nem fontos*, hogy az olvasó elfogadja-e a foglalkozások presztízssorrendjéhez kötődő interpretációt, csak annak belátása fontos, hogy *valamiféle* attitűdkülönbséget mindenképpen mutat, hogy a foglalkozások presztízs-hierarchiája az egyes pedagógusfoglalkozások szemében eltérő. Ha ez belátható, akkor a tény, hogy a főiskolai és egyetemi végzettségű tanárok közötti különbség nagyobb, mint a tanítók és a főiskolai végzettségű tanárok közötti, s hogy ez a különbség az utolsó korcsoportban is nagyobb marad, arról informál: a két csoport közötti távolság nem csökken (10. táblázat).

10. táblázat: Foglalkozások presztízssorrendje a legutolsó korcsoportban

	Általános iskolai tanár	Általános orvos	Gépészmérnök	Gyógyszerész	Jogász	Könyvtáros	Középiskolai tanár	Közgazdász	Lelkész	Óvodapedagógus	Újságíró
Tanító	8,6	3,3	5,3	5,8	2,0	9,3	7,0	2,9	5,9	9,8	5,7
Tanár, főiskolával	8,7	3,2	5,3	5,8	2,0	9,6	7,0	2,6	5,9	9,6	5,6
Tanár, egyetemmel	8,6	2,8	6,0	5,7	2,2	9,5	7,2	2,3	6,2	9,4	5,5
Összesen	8,7	3,1	5,6	5,8	2,1	9,4	7,1	2,6	5,9	9,6	5,6

* * *

Tanulmányunk minden, egymástól független kutatásokra támaszkodó adata azt mutatja, hogy a középiskolai tanárság és az általános iskolai tanárság nem közeledik egymáshoz. Együtt képezni őket – bármilyen szakmai érvek is szólnak e mellett – csak annyira hasznos, amennyire célszerű lenne együtt képezni ápolónőket és orvosokat, falusi jegyzőket és bírákat. Természetesen *nem lehetetlen* a társadalmi realitásokkal ellentétes képzési koncepciót megvalósítani, s ez akár még sikeres is lehet. De aki ebbe az irányba tart, annak tudnia kell: nem spontán társadalmi folyamatok élén áll, hanem szakmai értékei vagy csoportcéljai érdekében erőszakot követ el az érdekelteken.

NAGY PÉTER TIBOR

IRODALOM

BÁTHORY ZOLTÁN (2004) Aggódások, vívódások: egységes tanárképzés? *Iskolakultúra,* No. 8.

BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (2002) Tanárok a 2002/2003-as tanévben. *Educatio,* No. 2. pp. 293–301.

BURCKHARDT (1978) *A reneszánsz Itáliában.* Budapest, Corvina.

CSÁKÓ MIHÁLY (2002)... és a doktor úr gyereke?: adalékok egyes értelmiségi kategóriák gyerekeinek felsőfokú továbbtanulásához. *Educatio,* No. 2. pp. 211–266.

DONÁTH PÉTER (2008) *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből.* Trezor kiadó.

FALUS IVÁN & KOTSCHY BEÁTA (2006) Kompetencia alapú tanárképzés: divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés,* No. 3–4. pp. 67–75.

FISCHER GYÖRGY (1999) Ahogy a pedagógusok látják. *Educatio,* No. 3. pp. 644–648.

GOLNHOFER ERZSÉBET (2003) Törekvés a tanárképzés megújítására. *Pedagógusképzés,* No. 1–2. pp. 101–107.

HRUBOS ILDIKÓ (1993) Munkahelyi karrier. *Educatio,* No. 4. pp. 651–665.

HUNYADY GYÖRGY (2003) A hazai tanárképzés stratégiai problémái. *Pedagógusképzés,* No. 1–2. pp. 77–88.

IMRE NÓRA (2002) A tanári pálya vonzereje. *Educatio,* No. 2. pp. 316–320.

JUNGHAUS IBOLYA (1992) Mitől (nem) elégedettek a pedagógusok? *Educatio,* No. 2. pp. 336–340.

JUNGHAUS IBOLYA (1993) Tallózás pedagógus-közvéleménykutatásokban. *Educatio,* No. 4. pp. 731–746.

KOCSIS MIHÁLY (2002) A tanárképzés rekrutációs háttere, 1986–2000. *Iskolakultúra,* No. 11. pp. 3–23.

KOZMA TAMÁS (2006) Csatlakozás alulnézetben. *Educatio,* No. 1. pp. 26–39.

LADÁNYI ANDOR & SZŐKE KRISZTINA (2004) A pedagógusképzés a kétciklusú képzési rendszerben. *Educatio*, No. 3. pp. 406–414.

LADÁNYI ANDOR (1989) A magyar pedagógusképzés alakulása az elmúlt másfél évtizedben. In: KOMLÓSSY ÁKOS (ed) *A pedagógusképzés és a neveléstudomány helyzete hazánkban.* Budapest, TIT. pp. 143–170.

LADÁNYI ANDOR (2003) A pedagógusképzés átalakításának, fejlesztésének kérdései. *Pedagógusképzés,* No. 3–4. pp. 75–80.

LUKÁCS PÉTER (1993) Oktatáspolitika és tanterv. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 4. pp. 32–38.

MADARÁSZ KLÁRA (2007) Kompetenciacentrikus tanárképzés – kinek a kompetenciája? *Pedagógusképzés,* No. 4. pp. 51–66.

MELICH JÁNOS (1937) A bölcsészetkari oktatás és a középiskolai tanárképzés reformjához. *Budapesti Szemle,* 244. köt., No. 712. pp. 277–308.

MÉSZÁROS ISTVÁN & SIMON GYULA (1979) A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon. Budapest, *Századok,* 1981. No. 2. pp. 431–433.

NÁDASI MÁRIA (1993) A pedagógia oktatása a tanárképzés keretében az ELTE BTK-n. *Magyar Pedagógia,* No. 3–4. pp. 173–186.

NAGY MÁRIA (ed) (2004) Pedagógusképzés. *Educatio*, No. 3.

NAGY MÁRIA (ed) (1998) *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.

NAGY MÁRIA (1998) A tanári pálya választása. *Educatio,* No. 3. pp. 527–542.

NAGY MÁRIA (2004) Pályakezdés, mint a pedagógusképzés első fázisa. *Educatio,* No. 3. pp. 375–390.

NAGY MÁRIA (1999) Tanári munka és minőség. *Educatio,* No. 3. pp. 507–516.

NAGY MÁRIA (1998) Tanári pálya és életkörülmények. *Educatio,* No. 1. pp. 177–181.

NAGY MÁRIA (1997) Tanárok, települések, régiók. *Educatio,* No. 3.

NAGY PÉTER TIBOR (2004) A polgári iskolai tanítóképzés 19. századi történetéhez. *Iskolakultúra,* No. 6–7. p. 171.

NAGY PÉTER TIBOR (2004) Az 1938-as tanítóképzési reform. *Magyar Pedagógia,* No. 3. pp. 251–262.

NÉMETH ANDRÁS (2005) A tanárképzés új útjai és lehetőségei. *Pedagógusképzés,* No. 3. pp. 57–58.

NÉMETH ANDRÁS (1990) *A magyar tanítóképzés története, 1775–1975.* Budapest.

POLÓNYI ISTVÁN (2004) Pedagógusképzés – oktatásgazdaságtani megközelítésben. *Educatio,* No. 3. pp. 343–358.

PUKÁNSZKY BÉLA (1989) A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. *Pedagógiai Szemle,* No. 11. pp. 1045–1055.

RIBA ISTVÁN (2008) A tanárképzés dilemmái: egy legyet két csapásra. *HVG,* 31. (1523.) pp. 57–59.

SÁSKA GÉZA (2006) A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis" és az 1947 utáni „nagy" rendszerváltást követő időszakban. *Magyar Pedagógia,* No. 4. pp. 263–285.

SOÓSNÉ FARAGÓ MAGDOLNA (2001) A hazai tanárképzés rendszere. *Magyar Felsőoktatás,* No. 4. pp. 47–48.

SOÓSNÉ FARAGÓ MAGDOLNA (2004) A tanárképzés „bolognai" szerkezetű átalakításáról (a folyamatban lévő reformjavaslatok áttekintésével). *Pedagógusképzés,* No. 4. pp. 47–56.

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (ed) (1993) Pedagógusok. *Educatio,* No. 4.

SZEMERSZKI MARIANN (1993) Felsőoktatás és tanárképzés. *Educatio,* No. 4. pp. 723–727.

SZEMERSZKI MARIANN (1992) Tanárok az egyházi iskolákról. *Educatio,* No. 2. pp. 345–348.

TÓT ÉVA (2000) A tanárok idegennyelv-ismerete. *Educatio,* No. 4. pp. 834–838.

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ (2004) Tanárképzés a Miskolci Egyetemen, 1993–2003. *Pedagógusképzés,* No. 2. pp. 99–110.

VIRÁG IRÉN & BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (2004) Kontinentális tanárképzési hagyományokkal a bolognai úton. *Educatio,* No. 3. pp. 415–430.

TANÁRKÉPZÉS ÉS A BOLOGNA-FOLYAMAT

Bármilyen logikusnak tűnik is a tanárképzés változásait a Bologna-folyamatként ismert történések kontextusában áttekinteni, az elemzést lehetővé tevő források jellemzően nem e szerint a logika szerint szerveződnek. Indulásként talán érdemes ennek okain eltöprengenünk.

A Bologna-folyamat alapvetően nemzetközi oktatáspolitikai történések sorát jelenti, szakpolitikusok, szakértők találkozóival, deklarációkkal, nemzeti oktatáspolitikai intézkedésekkel, szakmai vitákkal és eseményekkel írható le. Dátumokhoz, pontokba foglalt célokhoz, projektekhez, a célok teljesülésének nyomon követéséhez, adatok gyűjtéséhez, elemzéséhez és persze a folyamatok kritikus értelmezéseihez kapcsolódik. Ily módon ez a történet inkább lineáris folyamatként, célok és megvalósulások összevetéseként nemzetközi, európai történetként követhető nyomon. Ez a történet természetesen érinti a szakpolitikákat (például a tanárképzés) változásait is, ám azok alapvetően többféle időrendben, eltérő nemzeti, kulturális és történeti hagyományokhoz kötődő módon, eltérő társadalmi-gazdasági közegekben, sokféle szálon, és ciklikussággal legalább oly mértékben, mint linearitással jellemezhető módon alakulnak. A két történéssorozat szereplői csak részben fedik egymást, de egymáshoz mért jelentőségük mindenképpen eltérően alakul a két folyamatban. Az előbbit alapvetően nemzetközi és nemzeti szintű szakértők (brüsszeli és hazai eurobürokraták), elemzők és politikusok uralják, de erős benne a hangja a folyamatokat kritikusan elemző szakértelmiségnek is. A tanárképzés változásai viszont olyan nemzeti folyamatokban alakulnak, amelyekben ugyan egyre erősebb az előbbi történések hatása, ám amelyek attól hol kevésbé, hol inkább függetlenül, más nemzeti hatások (például az intézményi meghatározottságoknak, a pedagógus munkaerő-piacnak, a felsőoktatási költségvetési prioritásoknak, a hazai demográfiai folyamatoknak, a használói igényeknek stb.) erősebb befolyása alatt állnak. Ezek a nemzeti sajátosságok természetesen befolyásolják az eurobürokráciát, ám nyilván meglehetősen áttételes módon, a nemzetközi politikai-gazdasági erőviszonyok, és feltehetőleg egyéb szituatív tényezők függvényében is.

Ha a két folyamat összefüggéseit kutatjuk, érdemes talán előbb tisztázni, honnan közelítünk témánkhoz. Azt kívánjuk-e vizsgálni, hogy hogyan teljesülnek a bolognai célok az európai tanárképzésben, vagy azt kutatjuk, hogy a tanárképzés mai európai rendszereire hogyan hatnak a Bologna-folyamatnak nevezett változások. Az előbbi talán egyszerűbbnek tűnhet, hiszen világosan megfogalmazott célkitűzésekről van szó, melyek teljesüléséről több-kevesebb információ felhalmozódott, és többé-kevésbé (inkább persze kevésbé) kikereshetők azok az adatok, amelyek a

EDUCATIO 2009/3 NAGY MÁRIA: TANÁRKÉPZÉS ÉS A BOLOGNA-FOLYAMAT PP. 306–316.

pedagógusképzés területeire vonatkoznak. Ebben a megközelítésben olyan kérdésekre kereshetünk például választ, hogy milyen statisztikai trendek mutathatók ki a különböző bolognai célok megvalósításában, az európai országokban, kimutathatók-e ország-csoportok szerinti jellegzetességek, vagy hogy az adatgyűjtési technikák mely célok teljesülésének nyomon követését teszik lehetővé inkább, melyeket kevésbé. Szerző alapvetően három kiadvány *(Higher education...2009; Key Data... 2007; Focus...2007)* adatainak felhasználásával bemerészkedik erre a területre is, és megkísérel néhány, az adatok kínálta tanulságot megfogalmazni.

Izgalmasabbnak tűnik azonban a másik megközelítés: annak a kutatása, hogy a nemzetközi elképzelések és folyamatok milyen irányban inspirálják a tanárképzési rendszerek átalakulásait. Ebben a megközelítésben inkább csak egy-két perspektivikusnak, érdekesnek tűnő szál feltárására törekszem, vállalva az „alulról" történő megközelítést, némi magyarországi tanárképzési tapasztalat birtokában, és a képzés fejlesztése iránti elkötelezettséggel. A tanulmány nem alapos áttekintésre, értékelésre vállalkozik tehát – ez messze meghaladja szerzője kompetenciáit – csupán arra, hogy témánkban megfogalmazzon néhány továbbgondolásra, megvitatásra talán alkalmas kérdést, gondolatot.

Pedagógusképzési rendszerek a bolognai úton

A hagyományosan az Európai Felsőoktatási Rendszerek Harmonizációjáról szóló, négy európai ország (az Egyesült Királyság, Franciaország, Németország és Olaszország) miniszterei által 1988-ban elfogadott Sorbonne-i nyilatkozat óta nyilvántartott Bologna-folyamat során az európai politikusok a harmonizáció számos értékét és célkitűzését fogalmazták meg, illetve finomították *(Higher Education... 2009:13–16)*. A folyamatnak nevet adó 1999-es Bolognai Nyilatkozatban (amelyet már 29 ország – köztük hazánk is – aláírt), hat főbb célt találunk. Ezek: egy könnyen érthető és összehasonlítható képzési rendszer bevezetése az európai polgárok elhelyezkedésének lehetőségei, valamint az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességének elősegítése érdekében; alapvetően két fő képzési cikluson alapuló képzés megteremtése; a kreditrendszer bevezetése; a hallgatók, az oktatók és a kutatók mobilitásának támogatása; az európai együttműködés elősegítése a minőségbiztosítás terén, és végül; az európai tartalmak megjelenítésének elősegítése a felsőoktatásban. A kezdetek óta csupán bő egy évtized telt el, a célok és a hangsúlyok is folyamatosan finomodnak, alakulnak, sőt a folyamat résztvevői is változnak (mára már 46 országot tartanak nyilván a csatlakozók között), az európai információs, statisztikai szervezetek pedig nagy erőfeszítéseket tesznek azért, hogy a folyamatról pontos képet, széleskörű és könnyen elérhető információt nyújtsanak az európai polgárok számára. Az alábbiakban két olyan területen mért változási tendenciákra térünk ki (a képzési struktúra átalakulására, illetve a hallgatói mobilitás alakulására), ahol a pedagógusképzésre vonatkozó összehasonlító adatok is elérhetők és értelmezhetők.

A képzési struktúrák átalakulásai

Az Eurydice 2009-es, 46 országra kiterjedő adatgyűjtése alapján, a kiadvány szerzői megállapítják, hogy a háromciklusú képzést lényegében minden országban bevezették, a legtöbb intézményre és képzésre kiterjedően. Csupán három ország (Andorra, Belgium németül beszélő közösségei és Svédország) maradt ki belőle *(Higher Education…2009)*. A legtöbb országban olyan képzések, mint például az orvosi, a mérnöki vagy építészeti, kimaradt ebből a struktúrából. Az alapszinten (BA képzés) 19 országban a 180 kredites (3 éves) formát vezették be, míg 11 országban a 240 kredites (4 éves) programot. Mesterszinten (MA) 29 országban a 120 kredites (2 éves) program a domináns. A leggyakoribb modell tehát a 180+120 kredites (3+2 éves). 17 országban ez a domináns, 22 országban pedig, ahol nincs egységes modell, szintén használják. A szerzők szerint nyilvánvaló, hogy a Bologna-folyamat indította konvergencia egyáltalán nem hoz létre egységes struktúrát Európában, még a szintek szerint sem. Ráadásul, sok helyütt a Bolognai Nyilatkozatot megelőzően már megindult a szerkezeti átalakulás folyamata, nem mindig a majdani közösségi elképzelések irányában.

Egy korábbi, a 2006/07-es tanév adatait feldolgozó kiadvány *(Focus…2007)* a főbb tendenciák kiemelése mellett országonként is bemutatja a felsőoktatási rendszerekben zajló, a Bologna-folyamat célkitűzéseinek megvalósítása irányába tett lépéseket. Ez az áttekintés lehetővé teszi, hogy a korrekten elemzett tendenciák mellett saját kérdéseket is feltegyünk, például a tanárképzés változásaira összpontosítsunk, vagy éppen arra keressünk választ, hogy magában a változásokban, a felsőoktatási politikákban tapasztalhatók-e jellegzetes különbségek, sajátos megoldások az egyes országokban, ország-típusokban.

Mielőtt néhány jellegzetes strukturális megoldást bemutatnánk, érdemes röviden kitérni arra, hogy maga a tanári szakma nem egységes. Legalább két nagy csoportja van: az elemi iskolai osztálytanítói (akiknek a képzése sok helyütt az iskola előtti – óvodapedagógusi képzéssel mutat erősebb hasonlóságot) és a szaktanári. Hogy ez utóbbi nagy csoport képzése hagyományosan elkülönül-e az iskolafokozatok szerint (alsó középfokra – azaz a magyar felső tagozatnak megfelelő – illetve a felső középfokra – azaz a hazai középiskolai fokozatra – felkészítő jelleggel), az országonként meglehetősen eltérő. Ezektől a lényegi különbségektől eltekintve,[1] jelenleg csak arra figyelünk, hogy az új struktúrákba hogyan illesztették be ezt a képzést, illetve ezeket a képzéseket. Ez lényegében annak kérdése, hogy az egyes országokban hogyan birkóztak meg azzal a problémával, hogy az európai felsőoktatás rendszerben a lineáris építkezés – azaz a gyakorlatiasabb célú képzésre épülő elméleti képzés – alapvetően nem otthonos, hiszen itt inkább duális rendszerben, egymás mellett épült ki a két szektor, egy egyetemi és egy főiskolai. A kétciklusú képzésre való áttérés tehát minden szakmában a képzés elméleti vagy gyakorlati jellegének, ezen elemek egymásra épülésének újragondolását igényelte az egyes

1 Erről részletesebben lásd például Szabó László Tamás könyvét az európai tanárképzésről (*Szabó 1998*).

országokban. Ezek a nemzeti viták a tanári szakmáról való gondolkodás izgalmas dokumentumai lehetnek, amelyekről forrásaink persze nem szólnak. Most csak a „végeredményt" tekinthetjük át, meglehetős leegyszerűsítéssel.

Volt, ahol persze nem kellett felülvizsgálni a korábbi képzést ebből a szempontból. Hiszen az Egyesült Királyság felsőoktatási rendszere alapvetően lineáris építkezésű. A tanárképzés BA szinten folyik, négy éves, és természetesen folytatni lehet a mesterfokozaton. Úgy tűnik, néhány európai ország viszont nem vállalkozott döntésre. Ausztria például kivette a tanárképzést a közös szabályozásból, arra külön rendelkezéseket hozott. A képzés tanárképző akadémiákon – forrásunk szerint 2007-től pedagógiai főiskolákon folyik, három éves időtartamban. Hasonlónak tűnik a francia megoldás, amelyik nem számolta fel a tanárképzés korábbi reformját, az továbbra is külön képzőintézményeken folyik (Instituts Universitaires de Formation des Maitres – IUFM), amelyeket az egyetemekhez szándékoznak integrálni. Egységes maradt a képzés Svédországban is (3–5,5 éves időtartamban), ám Svédország egészében véve messze van attól, hogy áttérjen a háromciklusú képzésre. Egyedi a finn példa abban, hogy a pedagógusképzés egésze mesterképzésben folyik – igaz, ez is korábbi döntés eredménye, azé, hogy egyetemi szintre emelték. Az áttekintett országok többsége a képzés egy részét BA szintre delegálta (3 vagy 4 éves formában), más részét viszont a mesterfokozatra. Abban persze eltérés mutatkozik, hogy mely iskolafokozaton tanító szaktanárok képzése végül is hová került. Németországban például az alsó középfokon tanítóké az alapfokra, Magyarországon viszont a mesterképzésbe.

A Tanárképzési Politikák Európai Hálózata (European Network of Teacher Education – ENTEP) egy tisztségviselőjének beszámolója szerint, az óvodapedagógusi képzés az EU tagországainak több mint kétharmadában felsőfokon történik, többnyire alapszinten, 3–4 éves időtartamban. Az elemi iskolai tanítóktól mindenütt felsőoktatási diplomát követelnek meg, ami a legtöbb esetben alapképzési diploma, amit 3–5 év alatt lehet megszerezni. A szaktanároknak is felsőoktatási diplomát kell szerezniük, ami általában alapképzést, valamint erre épülő tanári szakmai képesítést követel meg. Néhány országban a szaktanár-képzés mesterfokon zajlik. A képzés 4–6,5 évig zajlik *(Dimitropoulos 2008)*.

Kérdés viszont, hogy hogyan értelmezhetők ezek a döntések. A hazai vitákban sokszor összemosódik a szintek és a színvonal kérdése. Sokan hajlamosak például a tanárképzés megújításának a zálogát abban látni, hogy a képzés kutatóegyetemeken valósuljon meg, és ehhez éppen a finn tanárképzés nyújtja a hivatkozási alapot. Bár bizonyára sokat tanulhatunk a finn tanárképzéstől, kijózanító hatású a finn Simola tanulmánya, aki le kíván számolni azzal a legendával, hogy a PISA-vizsgálatok nagyszerű eredményeit a finn tanárképzés unikális jellegével hozzák összefüggésbe *(Simola 2005)*. A szerző bemutatja, hogy a finn tanulók magas színvonalú és meglehetősen egyenletes eredményei leginkább annak tulajdoníthatók, hogy a problémásabb tanulókat speciális iskolákba és osztályokba utalják, a meglehetősen homogén osztálytermekben pedig alapvetően tradicionális, tanárközpontú oktatás folyik. A

politikailag és pedagógiailag is progresszív komprehenzív reformokat politikailag és pedagógiailag is konzervatív tanárság hajtja végre, nagyfokú társadalmi bizalom és politikai támogatottság mellett, amit a finn politikai paletta meglehetős féloldalúsága, a politikai baloldal gyakorlati hiánya is lehetővé tesz.

A strukturális változások megértéséhez izgalmas kiegészítést jelenthet a turkui egyetem két kutatójának vizsgálata, akik a változásokat a „kimeneti oldal" felől közelítették meg: 10 európai ország 25 000 végzős hallgatóját kérdezték le az általuk végzett képzésről *(Kivinen & Nurmi 2003)*. Bár az adatok csak 10 országra terjednek ki, és meglehetősen régiek (1994 és 1995-re vonatkoznak), a vizsgálat kérdései és eredményei jól rávilágítanak a struktúrák mögött hullámzó valóságos folyamatokra. A végzés szintjét tekintve óriási különbségek vannak az országok között. Míg Angliában a végzősök 90%-a az alapképzésben végzett, a kontinentális Európában a mesterképzés a jellemző. A legtöbb alapképzésben végzettet Svédországban, Spanyolországban és Franciaországban találták (a válaszolók kb. harmada). Németországban és Norvégiában 10% körül volt az arányuk, míg Olaszországban, Ausztriában, Hollandiában és Finnországban egyetlen ilyen végzőst sem találtak. Ez nyilván az új struktúra bevezetésének nemzeti különbségeiből adódik, ám arra hívja fel a figyelmet, hogy a struktúrák kialakításán túl, fontos lenne a tényleges folyamatok követése is. Egy másik izgalmas kérdés, amit vizsgáltak, az volt, hogy vajon az egyes szakmák képzési hasonlóságai dominánsabbak, vagy a nemzeti felsőoktatási rendszerek sajátosságai. Az adatok alapján azt állapítják meg, hogy az egyes szakmákon belül nagy eltérések vannak (a képzés hossza, jellege szerint), és ezt sokkal inkább a nemzeti rendszerek sajátosságai határozzák meg. Az egyes szakmai képzések súlya között is óriási eltérések vannak az országok között, míg például az oktatás (tanárképzés) Finnországban és Ausztriában a legnépesebb képzések között vannak, Olaszországban és Norvégiában marginális jelentőségűek.

A Bologna-folyamat nemzeti végrehajtásait elemző Eurydice kiadványnak talán izgalmasabb az a szála, amely a megvalósítás módjait írja le *(Focus ... 2007)*. Bár az ilyesfajta szakmapolitikai elemzéseknek nyilván nem elegendő forrását jelentik az alapvetően statisztikai jellegű nemzetközi kiadványok, ám az Eurydice fent említett kötete az egyes nemzeti rendszerek bemutatásában kitér a folyamat állomásainak bemutatására, valamint arra, hogy a folyamat ösztönzésére és ellenőrzésére milyen eszközöket vetettek be nemzeti szinten. Ezeknek az információknak az összefoglaló értelmezése talán a „látható" elemeknél (pl. a strukturális megoldások különbözőségeinél) is jobban érzékeltetheti a Bologna-folyamat végrehajtásának nemzeti eltéréseit.

Az átalakulás politikái

E területen fontos különbségek mutatkoznak a nyugat- és részben észak-európai, valamint a közép-kelet-európai országok között. A határvonalak persze nem élesek, de az eltérések érzékeltetéséhez érdemes sarkítottabban fogalmazni. Az Egyesült Királyságot nem tekintve (ahol a lineáris építkezés a hagyományos), Nyugat-

Európa felsőoktatási rendszereiben a két- vagy háromciklusú képzés már a Bologna-folyamatot megelőzően is megjelent, hiszen a felsőoktatási intézmények, hagyományosan erős autonómiájuk következtében, kísérletezhettek új képzési formák bevezetésével. Ezek a hazai tapasztalatok természetesen felhasználhatók a jelenlegi változásokban. Egy másik fontos különbség, hogy bár a Bologna-folyamat megvalósítását itt is nemzeti törvények, jogi szabályozás jelölik ki, ezek jellege egyrészt többnyire eltérő a közép-kelet európai szabályozástól, másrészt pedig csupán egy gazdagabb eszköztár elemeként – talán nem is mindig legfontosabb elemeként – jelennek meg. Németországban például már egy 1998-as kerettörvény lehetővé tette a kétciklusú képzés bevezetését, azaz nem előírta azt, kötelező jelleggel, hanem utat nyitott az intézményi kísérletezés számára.[2] A kétciklusú képzés bevezetését elrendelő törvényeket (2004, illetve 2005) Finnországban és Norvégiában is megelőzte kormányzati fejlesztési tervek készítése, amelyek voltaképpen a hazai felsőoktatás minőségi fejlesztésének folyamatába illesztették be a bolognai célkitűzéseket. A fokozatosság elvének követése mellett, mindkét kormány komoly finanszírozási eszközöket rendelt a megvalósításhoz. Franciaországban a kétciklusú képzés 2006-os bevezetését négy éves egyezkedés előzte meg a felsőoktatási intézményekkel. Az információáramlás, segítés, tanácsadás, a folyamatok monitorozása és értékelése mindenütt jellemzőnek tekinthető. Kivételes esetnek tűnik Hollandia, ahol a háromciklusú képzés bevezetéséről szóló döntés után az egyetemi képzések gyorsan kétciklusúvá váltak, a főiskolai képzések pedig vagy megszűntek, vagy alapképzéssé alakultak. Igény esetén ezekben az intézményekben – miniszteri hozzájárulással – mesterképzéseket is indíthatnak. A vizsgált dokumentum szerint, minthogy a strukturális változások és a kreditrendszer is gyorsan kialakult, nem volt szükség a folyamatot ösztönző támogatások bevezetésére.

A közép-kelet európai országok általában nem rendelkeztek tapasztalattal a kétciklusú képzéssel kapcsolatban, bár a lengyel (és a volt államszocialista országok közül a lett és a litván) beszámoló szerint az egyetemi képzésben, a kilencvenes években már megjelent ez a forma, és tudjuk, Magyarországon is voltak ilyen kísérletek. A Bologna-folyamatot megjelenítő törvények előíró jellegűek, és minden intézményre kiterjednek kötelező jelleggel. Kivételnek tekinthető a lengyel szabályozás, ahol a 2005-ben hozott törvény csak lehetővé teszi a kétciklusú képzés bevezetését, de nem követeli azt meg. A nyugati rendszerekben megszokott ösztönzők általában itt hiányoznak. A bolgár leírás e téren markánsan fogalmaz: ösztönző rendszereket nem vezettek be, hiszen törvény kötelezi a felsőoktatási intézményeket a megvalósításra. Csehországban viszont egy fejlesztési program szerint zajlik az átalakítás, és a felsőoktatási intézmények saját fejlesztési projektjeikkel pályázhatnak támogatásért. A magyar, valamint a szlovén átalakulásban is megjelennek az ösztönzők. A balti államok és Lengyelország nem alkalmaz pénzügyi ösztönzést, a román és a szlovák adatokban pedig nem esik szó a kérdésről. Még kevesebb szó esik az anya-

2 A német tanárképzés Bologna rendszerű alakulásáról lásd *Brezsnyánszky & Virág 2004*.

gokban a folyamatok rendszeres nyomon követéséről, monitorozásáról, értékeléséről és visszacsatolásáról.

Ezek az információk – és persze a folyamatok alaposabb oktatáspolitikai elemzése – valószínűleg segíthet annak megértésében, előrejelzésében, hogy hogyan épülnek be a Bologna-folyamat céljai az egyes nemzeti rendszerekbe. A közép-kelet európai országokban például valószínűleg erősebb érzelmi viszonyulást vált ki a kevésbé előkészített és kevésbé differenciált megközelítés, a felsőoktatási közbeszédet és gondolkodást jobban uralja a téma, mint az organikusabb fejlődés mellett. Erre utalnak az olyan elemzések, mint például a horvátországi átalakulások pozitív megközelítésű elemzése, amelyben a Bologna-folyamat a felsőoktatás modernizációjának útjaként jelenik meg *(Orosz 2008)*, vagy éppen az a tanulmány, amely a 2005–2007 közötti napi- és hetilapok cikkeinek és felsőoktatási szakemberekkel készített interjúknak az elemzésével tekinti át a Bologna-folyamat magyarországi fogadtatását *(Pusztai & Szabó 2008)*. Az utóbbi erősen kritikus viszonyulásról, a folyamatok szinte krízisszerű átéléséről tudósít a magyarországi szak- és közvéleményben.

Hallgatói mobilitás

A Bologna-folyamatban megfogalmazott célok és alapelvek közül valószínűleg a hallgatók, oktatók és kutatók mobilitásának a célja a leginkább elfogadott. Ugyanakkor a szakirodalomban nagy az egyetértés abban, hogy számszerűségében nem következett be jelentős növekedés e téren. A Bologna-folyamattal kapcsolatban a járvány metaforáját emlegető portugál szerzők például, az Erasmus és a Tempus programokban résztvevő európai diákok adataira hivatkozva 2004-ben megállapítják, hogy a kitűzött 10%-os hallgatói mobilitási arányt az Európai Unióban nem sikerült elérni – azt az arányt, ami egyébként a külföldön tanuló 17. századi európai diákok aránya volt *(Amaral & Magalhães 2004)*.

Az európai felsőoktatás kulcsadatait tartalmazó, 2007-es Eurydice-kiadvány szerint 2004-ben a teljes európai diákság 2,2%-a töltött legalább egy évet egy másik európai ország felsőoktatási rendszerében *(Key Data 2007)*. Ciprus, Liechtenstein és Izland hallgatóit kivételes helyzet jellemzi, a hazai felsőoktatási rendszer szűkös lehetőségei miatt ezekben az országokban sok a külföldön tanuló diák. Az elemzett időszakban a legkevésbé mobilnak a spanyol, a lengyel és az Egyesült Királyságban élő diákok bizonyultak, akiknek kb. 1,2%-a tanult külföldön. Legmobilabbak a bolgár, az ír, a görög, a máltai és a szlovák diákok voltak (7–10%). A magyar diákok aránya 1998–2004 között 1,5–1,8% között mozgott. A fogadó országok között 2004-ben Belgium (7,1%), Németország (5,7%), Ausztria (12,5%) és az Egyesült Királyság (5,1%) vezetett. Litvánia, Lengyelország, Románia és Törökország viszont az európai diákok kevesebb, mint 0,5%-át vonzotta. A mobilitás a képzés harmadik ciklusában, a doktori képzésben a legmagasabb. Tudományterületek szerint a legtöbb (11) országban a diákok többsége a bölcsészettudományok, valamint az egészségügy terén volt mobil. Ausztriában például, a bölcsész diákok 25,5%-a volt

külföldi. Néhány országban (Belgium, Magyarország, Szlovákia, Norvégia) a mezőgazdasági és állatorvosi területen fogadják a legtöbb külföldi diákot, másutt (Dánia és az Egyesült Királyság) a műszaki területen, megint másutt (Málta, Portugália, Finnország) a társadalom-, üzleti tudományok és a jog területén. A tanárképzés és a neveléstudomány területén tanulók sehol sem állnak az élen.

Pedagógusképzés és Bologna üzenetei

A Bologna-folyamat valójában nem egységes, uniformizált módon zajlik Európában. Keretei meglehetősen tágak ahhoz, hogy azokat az egyes nemzeti rendszerekben sokféleképpen értelmezzék, hogy a különböző országok adott törekvései, hagyományai, adott feltételei formálják meghatározó módon. A témával foglalkozó kritikai jellegű szakirodalmakból mégis úgy tűnik, a nemzeti felsőoktatási intézmények sok oktatója, kutatója erőteljes homogenizálási törekvésként éli át ezt a folyamatot. A már említett turkui kutatók figyelmeztetnek arra, hogy milyen hatalmas szimbolikus ereje van a közös Európai Felsőoktatási Térség jövőképének *(Kivinen & Nurmi 2003)*. Csak az Európai Uniónak van látható felsőoktatás-politikája – állítják a Bologna-folyamatot járványként megjelenítő portugál szerzők *(Amaral & Magalhães 2004)*. Ugyanakkor nem hiszik, hogy a felsőoktatási rendszerekben tapasztalható tendenciákat kizárólagosan a nemzetközi változások, a globalizáció jelenségeiből meg lehetne érteni, mint ahogyan a nemzeti sajátosságokból sem. Úgy tűnik, nem kerülhető meg Bologna üzeneteinek értő olvasása.

Összehasonlíthatóság, átláthatóság, standardizáció

Az 1999-es Bolognai Nyilatkozat kinyilvánította, hogy cél egy könnyen értelmezhető és összehasonlítható felsőoktatási rendszer kialakítása. Amaral és Magalhães szerint, nincs bizonyíték arra, hogy a globalizált gazdaságban e nélkül problémát okozna a munkáltatóknak az alkalmazottak felvétele és elbocsátása. Az összehasonlíthatóság másrészt, szerintük, nem növeli a hallgatói mobilitást, de az európai felsőoktatási intézmények vonzerejét sem, részben a nyelvi sokszínűség miatt. Nem szándékolt hatása, a felsőoktatási rendszerek elbürokratizálódása, a versenyelvűség erősödése viszont jól érzékelhető veszélyt jelent *(Amaral & Magalhães 2004)*. A bergeni egyetem társadalomtudományi kutatója, Ivar Bleiklie szerint paradigmaváltás zajlik a felsőoktatási rendszerek szerveződésében *(Bleiklie 2005)*. A nyugat-európai felsőoktatási rendszerek egymáshoz kapcsolódása a specializálódás elve szerint ment végbe (tanárképző intézmények, műszaki főiskolák, kutatóegyetemek stb.), és ez a funkcionális, organikus szerveződés napjainkban, a felsőoktatás tömegessé válásával, gyors növekedésével, az intézményi integrációs szerveződés, a hierarchizálódás irányába mozdította el a rendszert. A funkcionális, organikus szerveződésben az intézmények célja a specializáció kifejlesztése volt, ami a funkciók világos elkülönítésén alapult, míg a hierarchikus szerveződés mellett a cél a verseny. Így ebben a szerveződésben az intézmény helyét a rangsorrend jelöli ki, és

ez minden intézményt az akadémikus elismertség megszerzésére ösztönöz. A szerző – aki tanulmányában egyébként nem is utal a Bologna-folyamatra, azaz, úgy tűnik, inkább a felsőoktatás tömegessé válásával hozza összefüggésbe a változást – úgy látja, hogy a közeljövőben ez a folyamat tovább folytatódik, és a funkcionális specializáció mindenütt átadja a helyét egy hierarchikus, horizontálisan egyre inkább átláthatóvá váló rendszernek.

A standardizáció, átláthatóság elve az egyes képzési területeken, így a tanárképzésben is megjelenik, legmarkánsabban a képzés kimeneti elvárásainak *(learning outcomes)* megfogalmazásában. A szakmai kompetenciák bevezetése az európai tanárképzési reformok, változások egyik sikertörténete, nemzetközi szinten és az egyes nemzeti történésekben egyaránt. Reynolds, a tanári szakmai kompetenciák kimunkálásának, gyakorlati alkalmazásának a területén mintaadónak számító angol tanárképzési reformot elemző cikkében bemutatja, hogy mindez annak ellenére történik, hogy sem a szakmai kompetenciák, sem a mérésükre alkalmas nemzeti standardok kimunkálását nem előzte meg a tanári munka komoly funkcionális elemzése, hogy nem világos, mit értenek azokon kidolgozói, és hogyan interpretálják azokat a tanárképzők *(Reynolds 1999)*. Ráadásul, az üzleti világból átvett fogalmat általában olyan munkakörökben használják, ahol a teljesítmények mérésére viszonylag könnyen lehet eszközöket kidolgozni, a tanári munka pedig egyáltalán nem tartozik ebbe a körbe. A szerző szerint az oktatásban a standardok inkább szimbolikus, mintsem magyarázó jellegűek. Kialakításuknak hosszú távú jelentősége van. Segítségével a tanítást olyan eljárásrendszerbe, leíró jellegű keretbe lehet elhelyezni, amely feltételezi, hogy a „jó gyakorlat" megismerhető, megtanulható, és mindez emeli az iskolai munka színvonalát. A standardok így a szakmai kommunikáció fontos eszközeivé is válnak. Mindez kapcsolódik a Bologna-folyamat másik fontos „üzenetéhez" is.

A tanulmányok relevanciája, a „gyakorlatias egyetemek"

Ulrich Teichler elemzése szerint, bár az eredeti Bolognai Nyilatkozatban nem jelenik meg hangsúlyosan a felsőoktatás és a munka világa közti erősebb kapcsolat kiépítésének célja, a markánsan megfogalmazott célok, köztük is leginkább a minőség biztosításának kívánalma, valamint éppen az előzőekben tárgyalt kimeneti elvárások egyre erősödő szerepe a képzésben, mára mégis felerősítette a releváns tudással kapcsolatos elvárásokat, vitákat az átalakuló európai felsőoktatási térségben *(Teichler 2009)*. Mindez azonban – szerinte – nem új jelenség. A német felsőoktatással kapcsolatos vitákban például, a hetvenes évek második fele óta gyakran előtérbe kerülnek a „túlképzéssel", a diplomás munkanélküliséggel kapcsolatos problémák. Mindez, a Bologna-folyamat által is felerősítve, jelzi, hogy a tömeges felsőoktatás időszakában már komolyan kell venni azt, hogy az egyetemeknek nemcsak a korosztály 10–15%-át kell felkészíteniük a magas szellemi képességet kívánó munkakörökre, a többieket pedig kibuktatni a rendszerből, vagy képzésüket „más intézményekre" bízni. Szükségessé vált, hogy az egyetemek is diverzifikálják kép-

zési programjaikat, például azzal, hogy valóban kiszolgálják klienseiket a képzés két egymástól elkülönülő szintjén.

A jyväskyläi egyetem szerzőhármasa ezt az új egyetemet „gyakorlatias egyetemnek" nevezi *(Tynjala et al 2003)*. Az egyetem neveléstudományi kutatóintézetének munkatársait az foglalkoztatja, hogy mit jelent mindez az oktatás és a kutatás számára, hogyan kell újradefiniálnia a működését, immár nem az autonóm humboldti egyetem ideája szerint, hanem az akadémiai és a piaci világ kapcsolatrendszerében. Hiszen nemcsak több diákjuk van az egyetemeknek, hanem mások is. A végzettek több féle típusa kerül ki, akiknek a munkaerő-piac különböző szegmenseiben kell a helyüket megállni. Mindez komplexebbé teszi az egyetemi oktatók munkáját, akiknek a tudásról, tanulásról vallott nézeteiket ki kell egészíteniük, meg kell ismerkedniük különböző tanuláselméletekkel (szituatív, aktivitás, részvételi stb. tanuláselméletekkel), az oktatás új módszereivel, az oktatásszervezés új formáival. El kell felejteniük az elméleti és gyakorlati tudás megkülönböztetését és szétválasztását, kulcsot kell találniuk a szakmai tudás (expert knowledge) fejlesztéséhez, a problémamegoldó pedagógiához.

Európai végzős diákok képzési tapasztalatait feldolgozó, már említett munkájában Kivinen és Nurmi beszámol arról, hogy a képzőintézmények háromtípusú ethosz valamelyikével jellemezhetők: szakmai, gyakorlatias jellegű; akadémikus, elméleti orientációjú; valamint iskolás *(Kivinen & Nurmi 2003)*. Az egyes országokat vizsgálva, úgy látják, hogy a gyakorlatias képzés viszonylag erős Svédországban és Angliában, a spanyol egyetemek inkább iskolásak, míg a német, a norvég és a dán erősen akadémikus jellegű. Tudományterületek szerint is mutatkoznak eltérések, így a tanárképzés, oktatásügyi és az egészségügyi képzés inkább gyakorlatias jellegű, a jog és a bölcsészet inkább akadémikus. Ugyanakkor, adataik szerint, az országok sajátosságai erősebben hatnak, például a legkevésbé szakmai területek is sokkal gyakorlatiasabbak Svédországban és Angliában, mint a leginkább gyakorlati jellegűek Olaszországban. A hallgatói értékelés is sokatmondó: az angol felsőoktatást kivételesen jónak ítélték meg, és az északi országok is inkább jó, mint rossz minősítést kaptak.

Következtetések

Fenyegetést vagy megoldást jelentenek az európai felsőoktatási rendszerek számára a Bologna-folyamatban megfogalmazott célok és alapelvek, és a végrehajtásuk érdekében tett lépések? Egyetlen járható út a bolognai, vagy elvetendő zsákutca? Múló neoliberális vízió, vagy a tömegessé vált felsőoktatás új, huszonegyedik századi, nemzetközi modellje? Elvezet a tanárképzés minőségi átalakulásához, vagy éppen attól térít el?

A válaszok (és a kérdések) sokféleségébe éppen csak bepillantottunk. Az azonban egyértelműnek látszik, hogy olyan folyamatról van szó, amely politikai deklarációkban, politikai törekvésekben és mindennapos folyamatokban, egyedi, személyes döntéseken keresztül is alakul, nem csekély mértékben a tömegesre duzzadt hallga-

tói döntéseken át. Tekinthetjük egyfajta jövőképnek, amely határozott állításokkal és célokkal írható le, amely állítások kétségbe vonhatók, és amely célok ellentmondásosan teljesülnek. A fentiekből azonban inkább az olvasható ki, hogy a Bologna-folyamat egyfajta színvonalas kihívást jelent, amelyhez valószínűleg nemzeti és intézményi szinten, képzési területeken is érdemes kreatív módon viszonyulni, hiszen (nem tudni, milyen mértékben, de) ezek a viszonyulások is alakítják a folyamatot. Úgy tűnik a bolognai célokat nem érdemes szorgalmasan, ám gondolattalanul végrehajtani, de lustán és gondolattalanul lelazsálni sem.

Ma Magyarországon nincs tanárhiány, de ez nem indokolja, hogy ne legyen tanárképzési politika. Úgy tűnik, éppen a Bologna-folyamat hívott életre az utóbbi években olyan testületeket, érdekszövetségeket, szakmai szerveződéseket és intézményeket, amelyek ennek a politikának a kimunkálói lehetnek. Az Európai Felsőoktatási Térség víziója és a tömeges felsőoktatási rendszerek, köztük a tanárképzéseknek az átalakulásai ehhez sokféle tanulsággal szolgálhatnak.

NAGY MÁRIA

IRODALOM

AMARAL, ALBERTO & MAGALHÃES, ANTÓNIO (2004) Epidemology and the Bologna Saga. *Higher Education,* Vol. 48. No. 1. pp. 79–100.

BLEIKLIE, IVAR (2005) Organizing Higher Education in a Knowledge Society. *Higher Education in a Knowledge Society.* Vol. 49. No. 1. pp. 31–59.

BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ & VIRÁG IRÉN (2004) Kontinentális tanárképzési hagyományokkal a bolognai úton. *Educatio,* No. 3. pp. 415–430.

DIMITROPOULOS, APOSTOLIS (2008) The Bologna process and teacher education structures in Europe: Creating a European Teacher Education Area. In: *Teacher Education in Europe.* An ETUCE Policy Paper.

Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/2007. National Trends in the Bologna Process (2007). Eurydice.

Higher Education in Europe 2009. Developments in the Bologna Process (2009), Eurydice.

Key Data on Higher Education in Europe (2007), Eurydice.

KIVINEN, OSMO & JOUNI NURMI (2003) Unifying Higher Education for Different Kinds of Europeans? Higher Education and Work: A Comparison of Ten Countries. *Comparative Education,* Vol. 39. No. 1. pp. 83–103.

OROSZ, ANNA (2008) The Bologna Process in Croatia. *European Education,* Vol. 40. No. 2. pp. 66–84.

PUSZTAI GABRIELLA & SZABÓ PÉTER CS. (2008) The Bologna Process as a Trojan Horse. Restructuring Higher Education in Hungary. *European Education,* Vol. 40. No. 2. pp. 85–103.

REYNOLDS, MARGARET (1999) Standards and Professional Practice: The TTA and Initial Teacher Training. *British Journal of Educational Studies,* Vol. 47. No. 3. pp. 247–260.

SIMOLA, HANNU (2005) The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education. *Comparative Education,* Vol. 41. No. 4. pp. 455–470.

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1998) *Tanárképzés Európában.* Budapest, Oktatáskutató Intézet.

TEICHLER, ULRICH (2009) The Professional Relevance of Study. In: PUSZTAI GABRIELLA & RÉBAY MAGDOLNA (eds) *Kié az oktatáskutatás?* Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára. Debrecen, Csokonai Kiadó. pp. 256–267.

TYNJALA, PAIVI (et al) (2003) Pedagogical Perspectives ont he Relationships between Higher Education and Working Life. *Higher Education,* Vol. 46. No. 2. pp. 147–166.

A BOLOGNA-RENDSZERŰ TANÁRKÉPZÉS HAZAI VITAPONTJAI: A KILENGŐ MÉRLEGELÉS

A BOLOGNA-RENDSZER MEGHONOSÍTÁSÁNAK első átfogó terve a *Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez* (CSEFT) dokumentum volt, amelyet az OM szakértői készítettek. Az ebben foglalt radikális reformterv 2003-ban az ELTE-n élénk visszhangot váltott ki, mivel az egyetem sokszorosan érdekelt volt a széles képzési terület minden ágában, és mélyen átélte a tanárképzés korabeli dilemmáit. Ezek közé tartozott az a stratégiai kérdés, hogy párhuzamosan folyjék-e a főiskolai és egyetemi tanárképzés, vagy az egyetemi karok bázisán hozzunk létre egy egységesülő rendszert. A CSEFT anyag kritikus közoktatási helyzetértékelésével sok vonatkozásban egyetértve az ELTE ismételten megrendezett szakmai fórumán fenntartások fogalmazódtak meg a reformkoncepció tartalmával és érvényesítésének agresszív modorával szemben. Jelen tanulmányom első részeként e fórumok egyikén tartott előadásom azon részletét idézem, amely a reform intézményi bírálatát summázta az alábbi címen:

A lefelé menő spirál víziója, 2003

A felsőoktatási reform terve, a CSEFT több változatot megélt munkaanyaga semmilyen értelemben nem pusztába kiáltott szó. Pedagógusképzési részlete is – mint kitüntetetten konkrét fejezet – figyelmet, visszhangot, polémiát váltott ki. Az írásba foglalt reformelképzeléseknek több oldalról támadt kritikája. Vegyük számba a körvonalazódó ellenvetéseket is.

1. Értékes tradíciókat és ambíciókat rombol az anyagi erőforrásokkal takarékoskodó reform.

Az állami kiadások restrikciójának idején minden modernizálási tervvel és intézményes átstrukturálással kapcsolatban a felvetődő első kérdések között ott van, hogy mibe kerül, megéri-e, mit takarít meg, mit von el tőlünk. A pedagógusképzés átalakítása során sem lehet a kérdések ezen füzérét elkerülni. Ha felmerül a gyanú, hogy a képzés előírt ideje, finanszírozott kreditmennyisége csökkenhet, az érintett intézmények, oktatók, hallgatók, a hallgatók leendő tanítványai (és így tovább) ellenérzéssel és ellenvetéssel élhetnek: ne takarékoskodjunk a pedagógusok képzésén, különösen, ha a gyermekszám sajnálatos esése miatt úgyis kevesebb pedagógus kiképzésére van szükség és lesz lehetőség.

A legfőbb – hivatkozott – aggodalom az értékek és értékes célok feladásával kapcsolatos. Kár lenne megbontani a hosszas és módszeres előkészületek után a 90-es

évek elején kialakított négyéves tanítóképzést, mint ahogy hiba lenne feladni az ötéves egységes tanárképzés (váltakozó kormányok által egyként vállalt) célkitűzését is.

2. Külső – esetenként leegyszerűsített vagy félreértett – példák követése magában még nem fejlesztés, nem hatékonyság-növelő.

A „Bologna-folyamat" ma jelszónak ismerős, mibenléte azonban sokértelmű és közös értelmezésre szorul. Különösen így van ez akkor, ha nálunk sajátos színekben jelentkezik. Fájó beavatási szertartásként évekkel a bolognai koncepció tartalmi kidolgozása és bevezetése előtt az állam a 3+2 képzési struktúrához rendeli a képzés normatív támogatását, mégpedig oly módon, hogy a két szint között csak a finanszírozás csökkenésének mértékében van különbség. Ennek továbbgondolását is megzavarja azonban, hogy nálunk – ugyanezen reform ernyője alatt – a felsőoktatási bemenetek száma töredékére csökken, tehát szakok megszűnnek vagy a mesterképzés szintjén fognak torlódni.

A több, egymásra épülő, nem zsákutcás képzési ciklus ideája akkor vonzó, ha haszna, funkciója van egy-egy képzési területen. Mechanikus alkalmazása meglévő és megmaradó szakon is lehet mesterkélt és álproblémákkal tetézheti és fedheti el a tényleges tennivalókat. Valóban gondot okoz a mesterképzés vagy a PhD hiánya az óvópedagógusok felkészítésében? A közismereti tanárképzés folyamatát hogyan érinti, ha alapképzési és mesterszinten kétféle tanári diplomát bocsátunk ki? Újra kimerevítse ez a főiskolai és az egyetemi tanárképzés pedagógiai szempontból halványuló határát? Vagy ezt keresztezve más dimenzióban tegyen különbséget tanár és tanár között, mondjuk, hogy ki mennyire tudós pedagógiából? Olyan kérdések ezek, amelyeket nem magának a bolognai struktúrának a bevezetése, hanem gondolatilag megmerevedett alkalmazásának kísérlete vetett fel.

3. A gyakorlat szerepének növelése a pedagógusképzésben nem kell, hogy az elméleti felkészítés, különösen a diszciplináris tudás rovására történjen.

A gyakorlat szerepének növelése közfelkiáltással elérhető a pedagógusképzésben, egyetért ezzel a pedagogikum minden művelője, de lelkes képviselői a diszciplináris (vagy leendő műveltségterületi) szakmódszertan oktatói is. Abban sem támad élénk vita, hogy a gyakorlóiskolák mellett szükséges-e – kevésbé mintaszerű körülmények között szerzett – iskolai terepismeret. Maguknak a gyakorlóiskoláknak, a felelős vezetőtanároknak, a képzett mentoroknak a szerepét lehet újra definiálni, összességében megnövelni, belső arányaiban változtatni.

Ami viszont talán nem kívánatos, az a gyakorlati felkészítés és az elméleti képzés nyers és pártos szembeállítása, potenciális elszakítása, az elméleti (mindenekelőtt a diszciplináris) felkészítés megkérdőjelezése. A CSEFT munkaanyag közkézen forgó változatai aggályokat ébresztenek azzal kapcsolatban, hogy milyen jövő vár a tanárok diszciplináris felkészítésére. Szemben ezzel sokak – tapasztalt gyermekek és tapasztalt pedagógusok – szilárd meggyőződése, hogy a kiterjedt, a megala-

pozott, a rendszeres tárgyi tudás a tanári hatékonyságnak nélkülözhetetlen összetevője, a szükséges és kiérdemelt tanári tekintély alapja. Továbbmenve, a gyermeki világkép és tevékenység alakítását közvetlenül megcélzó műveltségterületi oktatás sem képzelhető el a tanár rendszeres tudományági ismeretanyaga és gondolkodásmódja nélkül. A műveltségterület oktatásának interdiszciplináris jellege nem jelentheti azt, hogy a tanár a diszciplinaris tudás szintje alatt áll, hanem csak azt, hogy felülemelkedik azon.

4. Nem fejleszthető önmagában – ismeretanyag nélkül, tartalom mentesen – a gyermek kompetenciája, mint ahogy a személyiségfejlődés sem halad magától a követelmények kapaszkodói nélkül.

Méltányolni lehet azt a pedagógiai stratégiai szándékot, hogy a gyermekek iskolai nevelésében ne az egyedi, esetleges, sokaságukban is érdektelen információ-darabkák átadása és visszakövetelése legyen az alapmechanizmus és alapélmény. Ugyanakkor anyagtalan gondolkodás, motiválatlan problémakezelés, követelmény nélküli fejlesztés külön-külön is, együtt is pszichológiailag meddő gondolati játék. A közoktatás tartalmi szabályozásának alapdokumentuma, a NAT kompetencia-fogalma maga is további összehasonlító elemzést, a kerettantervek konkrétumaiban tartalmi kibontást igényel, sőt követel. Ha ez így van, akkor a pedagógusképző műhelyeknek ez nem külső orientációs pontja, hanem munkaterepe és gondolati nyersanyaga.

5. Nem lehet eredményes az a képzési reform, amely nem mozgósítja a képzőintézmények kompetens oktatóit és nem talál bennük együttműködő partnerre.

Kérdéses az olyan beállítás, hogy a felsőoktatás egészében vagy egy-egy kitüntetett területén a reform sikeréhez akarat kell és nem szakmai konszenzus. Természetesen szükség van nemzetközi kitekintéssel megáldott, tanulmányutakon próbált, tanfolyamokon edzett menedzserekre, de vajon elegendőek lesznek-e ők a reformok kigondolására és végigvitelére?

A magyar felsőoktatás az utolsó másfél évtizedben hatalmas változáson ment át: kitágult befogadó kapacitása, tartalmilag megújultak és differenciálódtak szakjai, kitermelte és befogadta a PhD képzés szintjét, átépült intézményrendszere, megkezdte bevezetni az oktatás és a tanulmányok rugalmas szervezésének rendjét. Csak a pedagógusképzésről szólván a közoktatás változásait mintegy elővételezve megreformálta (hat osztályra, műveltségterületre irányította) a tanítóképzést, és előre haladt a széttagolt főiskolai és egyetemi tanárképzés egységesítésének útján. Mindebben igen sok volt a belső iniciatíva.

Más, boldogabb országok felsőoktatása ennyi változást ennyi idő alatt nem él meg s nem biztos, hogy túlélne. Sok mindenre emlékeztet ez, de mocsarasodó állóvízre nem, amelyben ásítozó krokodilként hevernek el a nehezen mozgó és mozdítható vezető oktatók és választott vezetők. Eltekinthetünk ettől a lehangoló metaforától, de a szellemében ezzel rokon felsőoktatási szervezetelemzéstől is. A tapasztalatok

alapján nincs okunk attól tartani, hogy az autonóm intézmények – tisztázott célok és feltételek között – nem kellő energiával keresnék a fejlesztés útját, s nem kellő belső dinamikával haladnának azon előre.

Az ELTE nézőpontjából tökéletesen vállalható három konklúzió: Egyrészt a Bologna-folyamatban is őriznünk kell – előremutató értékeivel – a négyéves tanítóképzést, alakítsuk ki helyét az első képzési ciklusban, biztosítva végzettjeinek a szakmai továbbhaladás útját a pedagógia mesterszakján. Másrészt érjük el, hogy a tanárképzés egységes követelményeket támasztva mester diplomával záruljon, az első képzési ciklusban tanári végzettséget és képesítést még ne lehessen szerezni. Harmadrészt a tanárképzés legyen minimálisan másfél, általában kétszakos, tekintettel a felkészítés diszciplináris alapjaira és a közoktatás szükségleteire.

Eddig idéztem kivonatosan az előadást, amely a CSEFT radikális reformkoncepcióját mint veszélyeket rejtő lehetőséget latolgatta, de kifejezésre juttatta azt a reményt is, hogy a pedagógusképzés pályája nem „lefelé menő spirál" lesz, hanem az intézményi közvélemény érvényre tudja juttatni az – úgymond – ELTE modellt, amely néhány vonással más utat jelölt ki a pedagógusképzés fejlesztésére.

E remény sorsáról, a Bologna-rendszerű tanárképzés ezt követő hazai előtörténetének néhány kritikus szakaszáról és eseményéről az utóbbi időben több alkalmam is volt beszámolni *(Hunyady 2008a, 2008b)*. Az események sorából kiemelkedik az a 2003 novemberében tartott értekezlet, amelyet Magyar Bálint oktatási miniszter hívott össze, amelynek szűk körében a különböző intézmények és szakmai körök jelen voltak, és amely élénk vita után a CSEFT koncepciótól lényegében eltérő Bologna-rendszer létrehozásában tudott megegyezni. Ezután a Nemzeti Bologna Bizottság felsőoktatási és közoktatási szakembereket tömörítő pedagógusképzési albizottsága, amely két kormányzati cikluson át viaskodott – elsősorban önmagával, a hektikus oktatáspolitikával, a megoszló, de több kardinális ponton ellenállást kifejtő felsőoktatási közvéleménnyel, esetenként a társtestületekkel – alapvető döntések érdekében a reform koncepciójáról, jogszabályi formába öntéséről, és valóra váltásának menetéről. E testület – mint elnöke elmondhatom – sok belső és külső konfrontációt élt meg, de támogatott, keresett és talált kompromisszumos megoldásokat a Bologna-rendszerű tanárképzés vontatott előkészítése és bevezetése során. A kompromisszumok természetéről azonban jól tudhatjuk, hogy miközben elfogadják őket többen, senki sem érzi őket sajátjának: ez a sorsa a legnagyobb léptékű bolognai reformnak is.

A konstrukció és többoldalú bírálata

A bolognai rendszer bevezetésének vállalása, majd (kieső évek után) rapid bevezetése során az oktatási kormányzat számára valójában talán nem is volt kérdés, hogy az orvos- és jogászképzéshez hasonlóan nem kell-e ennek hatálya alól kivonni a pedagógusképzést is. Erre magyarázat lehet, hogy a) egy ekkora „kivétel" után nehezen lehetett volna azonosítani, hogy mire is lesz érvényes a magyar felsőoktatás bolognai reformja, b) a főiskolai-egyetemi dichotómia, amelynek a több-ciklu-

sú képzés a véget kívánt vetni, különösen jellemző volt e képzési területre, c) épp a terület intézményi megosztottsága és hagyományainak heterogenitása miatt nem mutatkozott egységes szakterületi ellenállás az oktatáspolitikai intencióval szemben. A CSEFT radikális és mechanikus átrendezési tervétől azonban ez a modell lényeges pontokon eltért.

1. Elágazó utak a pedagógusképzés bolognai rendszerében: pedagógusképzési alapszakok és a tanári mesterszak.

Ez a megoldás elkerülhetővé tette az óvó- és tanítóképzés (közoktatási hasznosítás, vagy szakmai tartalom tekintetében) indokolhatatlan megkettőzését, mégpedig úgy, hogy megóvta az akkor frissen kiküzdött, elméleti és gyakorlati tartalmakban gazdag négyéves tanítóképzést a 3+2 éves ciklusok bolognai gyalujától. *A közoktatás első szakaszára alapképzésben készítjük fel a hallgatókat, oly módon, hogy a végzettek számára – logikusan – a neveléstudományi mesterképzésen át vezethet tovább az út. A tanárok felkészítése eleve a mesterképzés szintjére került, és ez úgy vetett véget a főiskolai és egyetemi tanárképzés párhuzamosságának, hogy ígérete szerint a magasabb szinten egységesíti a tanárképzést.*

A pedagógusképzés útjainak szétválása az egész képzési terület összetartozását, közoktatási funkcióját hangsúlyozó radikális reformerek számára csalódást okozott, és csak időlegesen tolerálható megoldásnak tűnt. Szakmai rang kérdése volt egyesek számára, hogy miért nincs óvópedagógus és tanító MA, melynek oktatásához az érintett főiskoláknak – ha a mesterképzés akkreditációs követelményeinek eleget tudnak tenni – erős érdekei kötődtek volna. Elhúzódó problémának bizonyult, hogy az alapképzési szakokon kiképzett pedagógusoknak – kellő diszciplináris tudás hiányában – tömegében nincs, és csak szűk és hamiskás kivételként lehet egyáltalán továbbhaladási útja a tanári mesterképzésbe. A modell a tanárképző főiskolákat disszonáns helyzetbe hozta, egyrészt – tanárképzési alapfunkciójuk megszűntével – túlélésük kulcsa az lett, hogy milyen diszciplináris alapképzési szakokat tudnak indítani, másrészt azonban megjelent előttük az a távlatos lehetőség, hogy – az akkreditációs követelmények teljesülése esetén – tanári mesterképzést fognak indítani és ezáltal kilépnek a főiskolák gyakorlatilag behatárolt mozgásteréből. Egy érdemi pedagógus-szakmai problémát is felszínre vetett a tanárképzés rég szorgalmazott egységesítése: az általános iskolások életkori sajátosságaira mennyire fog felkészíteni a tanári mesterképzés, és az erről felhalmozott elméleti és gyakorlati tudás esetleg nem megy-e veszendőbe.

A főiskolai és egyetemi tanárképzésnek egyaránt volt diszciplináris és pedagógiai komponense. Míg a főiskolai képzésben a szűkebb és szelektáltabb szaktudományi ismeretanyag alárendelődött a pedagógiai szempontnak, addig az egyetemi felkészítésben mondhatni, hogy a diszciplináris tananyag önálló életet élt és meghatározó súlyú volt. A tudományterületek sajátosságai és a képzés hagyományai miatt azonban a természettudományos és bölcsész tanár szakmai felkészítése is eltért egymástól: a természettudományok leendő kutatói és leendő tanárai egyetemi felvé-

telüktől kezdve más követelményeknek tettek eleget, a tanárjelöltek a kutatóknál szelektáltabb és kötöttebb diszciplináris felkészítésben részesültek. A bölcsészettudományi területen viszont – a 90-es évek elején itt végbement oktatási reform óta – a diszciplináris-szakos felkészítés egységes, a leendő kutató és tanár között nincs különbség, a tanári képzést a hallgató önként és tanulmányi többletként vállalta. A Bologna-rendszerű tanárképzés kitűzött célja szerint:

2. A diszciplináris szaktudás és a pedagógiai felkészítés egymásra épül és összeépül.

E megoldás a bölcsész-tanárképzés szerkezetéhez idomult, amikor *abból indult ki, hogy az alapképzésben egy diszciplináris szakon kell – másokéval egyenértékű – végzettséget szerezni a tanári mesterképzésbe való belépés előfeltételeként. A tanári mesterszakon viszont kifejezetten és célzottan pedagógiai karakterű képzést helyezett kilátásba, amelyben tehát diszciplináris tanulmányok a közoktatási kompetenciákhoz szükséges mértékben és formában kapnak helyet.*

Maga a képzés rendeletbe foglalt szerkezete – már a konkrét tapasztalatokat megelőzve – fenntartásokba ütközik, mind a diszciplináris alapszak, mind a pedagógiai arculatú mesterképzés tekintetében. Az alapszak problémája jellegzetesen a természettudományos képzési terület gondja. Itt közkeletű az az álláspont, hogy az alapképzés 3 éves ciklusában nehéz megtalálni a diszciplináris elmélyedésnek azt a fokát, amely a képzőintézményekbe beáramló népes hallgatóság (így a leendő tanárok) számára nem túlterhelő, és ugyanakkor nem húzza vissza a diszciplináris mesterszakra törekvő leendő kutatókat sem. Mintha a tágabb körű, közös alapszak mást és többet igényelne a leendő tanároktól, mint amire valójában szükségük van, egyszersmind rontja a kutatói elit kiképzésének hatékonyságát.

A Bologna-rendszerű tanárképzésnek ez a változata természetesen megengedi, sőt kifejezetten javallja a tanári pályáról való tájékozódást a felsőfokú tanulmányok első éveiben is, a célirányos felkészítést azonban csak a mesterképzés ciklusában nyújtja, ezzel a pályaszocializáció időtartamát lerövidíti. Más oldalról viszont felróható az is, hogy összességében oly sok lesz, a mesterképzésben úgy koncentrálódik a pedagógiai stúdium, hogy a diszciplináris tanulmányok súlya e ciklusban lecsökken és határai elmosódnak. Ha összevonjuk és felerősítjük ezen a priori bírálatokat: az alapképzésben megkövetelt diszciplináris tudás nem elég szelektív és célirányos, a mesterképzés ciklusában viszont nem elegendő és nem elég markáns.

A bolognai rendszer bevezetésében tevőlegesen közreműködő MAB akkreditációs eljárásrendje és alkalmazott mércéje mindenekelőtt a diszciplináris tudásanyag biztosítására és számonkérésére irányította a figyelmet, így például diszciplináris-szakmai szigorlatot követelt ki a tanárszak-indító intézményektől, míg a szaktárgyi modulok pedagógiai jellegét tulajdonképpen minimalizálta. Ezzel a féloldalasan képviselt minőség-elvvel vált a MAB ütköző tereppé a tanárképzésben érdekelt főiskolák és egyetemek feszültségtől nem mentes viszonyában is.

A diszciplináris és pedagógiai alkotóelemek kapcsolatát különösen szövevényessé teszi az a paradox helyzet, hogy a diszciplináris alapképzés egyszakos, a taná-

ri mesterképzés azonban – előírás-szerűen – több szakképzettséghez vezet. Az új rendszerben ugyanis:

3. A kettős tanári szakképzettség generális követelmény.

Aki csak megszólal az iskola és a közoktatás nevében, mind egybehangzóan állítja, hogy ezen a munkaerőpiacon alapkövetelmény az, hogy *a leendő tanár ne csupán egy, hanem két szakképzettséget szerezzen*. Ennyiben kárhoztatják a hagyományos tanárképzés erjedésének folyamatát, amely először – sok-sok esetben – egyéni szinten, majd a 90-es évektől a bölcsész képzési területről irradiálva rendszerszerűen lehetővé tette az egyszakosságot a tanárképzésben. Ehhez képest az oktatásigazgatás és az iskolavezetés úgy látja, hogy a közoktatási intézmények jó részében és a mérsékelt óraszámú tantárgyak oktatásakor a tanári egzisztenciához és működőképességhez elengedhetetlen, hogy a pedagógus ne egyoldalú specialista legyen, hanem készüljön fel többféle iskolai-oktatási feladat ellátására. Ez az érvelés minden bizonnyal indokolt, akkor is, ha nagy óraszámú tantárgyak esetén és (akár csak a közismereti oktatásról szólva) a 4–6–8 osztályos gimnáziumok gyakorlatában. egy szakképzettséggel rendelkező tanár is boldogul.

A kettős szakképzettség gondolatával a Bologna-reform előkészítésének radikális szakaszán vetélkedett a tanárok integrált, műveltségterületi felkészítésének ideája, amely – mondjuk – természettudományos területen átfogó ismeretekkel rendelkező tanároktól azt várta és remélte, hogy több hagyományos tantárgy oktatására lesz képes, esetleg magának az iskolai tantárgyi struktúrájának az egyedi megújításával. Ez az alternatíva a reform intézményesítése során meglehetősen megkopott, nem utolsó sorban abba az álláspontba ütközve, hogy az ismeretek felkészült és hatékony integrációja nem a diszciplináris stúdiumok szintje alatt, hanem a szakos diszciplináris tudásanyagokon felülemelkedve képzelhető el. A NAT szellemiségével rokon műveltségterületi gondolkodásmód végül a Bologna-rendszerű tanárképzés szabályozásában két formában jelent meg: egyrészt a műveltségterület lett a tanári modulok rendszerezésének alapja, másrészt a rendeleti szinten „létesített" tanári modulok között szerepelt – hagyományos diszciplináris tantárgyak oktatására jogosító szakképzettségek mellett és azokkal társítandó formában – műveltségterületi specializáció is.

A főszabály szerint a tanárjelöltnek két szakképzettséget kell szereznie. A tanárképzés szabályozása ugyanakkor – a kivételeknek szentelt felfokozott figyelem következtében – még ezt a főszabályt sem kristályosan tisztán és teljesen közérthetően tartalmazza. A kettős végzettség követelménye alól mentesülnek a már tanári végzettséggel rendelkezők (így azok, akiknek főiskolai diplomájuk már van), a diszciplináris mesterképzés mellett vagy nyomán tanárságra készülők, illetve a szakmai tanárok számottevő csoportjai. A kompromisszumos szabályozás újszerű eleme lett, hogy a hagyományos tanári szakképzettség megszerzése társulhat olyan modul elvégzésével, mely az adott tudásanyag idegen nyelven való oktatására készít fel (mint egyfajta európai nyitás), illetve nem szigorúan oktatási feladatok ellátására vonat-

kozó képesítés megszerzésével (mint a módszertani kultúra gyarapítása céljából pl. tantárgyfejlesztő, vagy játék- és szabadidő-pedagógiai szakképzettség). A reform fékezett jellegét tükrözi, hogy az első fajta modul akkreditálására mindeddig még kísérlet sem történt, illetve, hogy a második fajta modul kiélezett – ha nem is perdöntő – kritikák céltáblája lett, mint az iskolában nem jól kamatozó és nem is elég elmélyült felkészítés, amely fogalmilag kirí és (az intézmény és a hallgató számára egyaránt) kibúvót jelent a két szakképzettség kívánatos rendszeréből.

A kettős szakképzettség biztosítása a rendszerépítés különösen nehéz feladatának bizonyult. A diszciplináris alapképzés jellemző módon (ha műveltségterületi, idegen nyelvű és speciális pedagógiai moduloktól most eltekintünk) egy szakképzettséghez nyújt szakmai alapozást. A második szakképzettség érdekében az összes alapképzési szakot érintő szabály született: az alapdiploma megszerzésének feltétele az adott diszciplínából minimum 110 kredit megszerzése, a további krediteket más diszciplínák ismeretanyagából is lehet szerezni. Ezt a szabályt a természettudományi képzési területen általában nem érvényesítették, általában a szak diszciplináris követelménye kitölti a 180 kreditnyi teljes keretet, kizárólag csak a tanárság felé orientálódók esetében csökken e diszciplináris követelmény 110 kreditre. (Itt jogosnak tűnik a kérdés, hogy az ő alapképzési diplomájuk társaikéval valóban egyenértékű-e, és visszariasztó a kilátás, hogy ők – mint önjelölt tanárjelöltek – mihez is kezdhetnek alapdiplomájukkal, ha nem jutnak be a tanári mesterszakra.) A szabályt egyetemlegesen betartotta viszont a bölcsész képzési terület, amely így valóban azonos követelményeket rendel minden alapdiplomához, és mindenki számára megajánl a diszciplínán belül és kívül választható stúdiumokat 50 kredit értékben. (Itt viszont az a kérdés merülhet fel, hogy ilyen, a diszciplínán kívül választott 50 kredites blokk mire szolgál azok esetében, akik eleve nem a tanárság irányába orientálódnak. Erre az összeszövődő bölcsész-tanulmányok esetében jogos az a válasz, hogy ennek a blokknak a jó megválasztása a hallgató látókörét szélesíti.)

A tanári mesterszak visszahatott hát az alapképzés szerkezetére. Ezen óriási ráhatás sem járt – értelemszerűen – azzal az eredménnyel, hogy a két tanári szakképzettség diszciplináris megalapozása közel egyenlő legyen, amit a tradicionális tanárképzés hívei töretlen eréllyel szerettek volna elérni. Kompromisszumos megoldásként addig jutottak, hogy a tanári mesterszak három modulja nem szükségképp egyenlő nagyságú, a pedagógiai modul a 120 kreditnek egyharmada, de a diszciplínákhoz kötődő két modul egymástól különbözhet (30–50 kredit megosztással), hogy rekompenzálja az alapképzéshez nem kapcsolódó (második) modul szakmai alapozásának hátrányát. Ennek az a pikantériája, hogy így *magának a tanári mesterszaknak a belső egyensúlya borul fel és sajátos minősége halványul el, amikor a diszciplinárisan jobban megalapozott szakképzettséghez lényegesen kevesebbel járul hozzá, mint a kevésbé megalapozott szakképzettséghez, és ezáltal a számára előírt „pedagógiai karakterű" szakmai felkészítés kereteit a nyersen diszciplináris alapozás hiányainak kipótlására használja fel.* Ezért a rekompenzálásért nemcsak az elvek szintjén, hanem a gyakorlatban is nagy árat kell fizetni, mert a

természettudományi moduloknak két–két, kisebb és nagyobb változatát kell kidolgozni és tanítani, és összerendezési nehézségek adódnak, ha egy bölcsész-tanári modul mellé megnövelt természettudományi-tanári modult kíván a hallgató társítani. Ám ezt az árat is készséggel megfizetik a pontosan kiegyensúlyozott szakpár tradíciójának elkötelezett hívei, kiknek kognitív perspektívájában – mondanánk mi szociálpszichológusok – *a tanárképzés gondolati felépítésében elsődleges maradt a „szakok" szerinti felosztás, és csak másodlagos lett a diszciplináris alapképzés és a pedagógiai karakterű mesterképzés koncepcionális megkülönböztetése*. Ezt a logikát tulajdonképpen rákényszerítik a kompromisszumos megoldás kiötlőire és szószólóira is, amikor ez utóbbiak úgy érvelnek, hogy a hazai Bologna-rendszerben az első tanári szakképzettség (alap+mesterképzési) kredit-volumene eléri a hagyományos tanárképzés egyetemi szakának mércéjét, és a második tanári szakképzettség (alap+mesterképzési) kredit-volumene meghaladja a tanárképzés egykor volt főiskolai szakának kredit-mennyiségét – és hogy ez így együtt, gyakorlattal kiegészülve és gyakorlatban is ötvöződve elegendő a tanári kompetenciák megszerzéséhez és a tanári hivatás gyakorlásához.

4. A gyakorlati képzés súlya és a képzés szervezeti összefogása.

A tanárképzésben érdekeltek, a megcélzott közoktatás és a feladatért felelős felsőoktatás képviselői egy ponton a kezdetektől egyetértettek egymással: a pedagógusképzés múltjából meg kell őrizni a hivatásra való gyakorlati felkészítés értékeit, sőt e téren továbblépésre is szükség van. A két egymásra épülő ciklus együtt számolt öt éve (300 kredit) az alap- és mesterképzés, a diszciplináris és pedagógiai felkészítés, az első és második szakképzettség megosztottságában és egymásnak feszülésekor a gyakorlati képzés kereteit és súlyát számottevő mértékben javítani nem tudta. A Nemzeti Bologna Bizottság pedagógusképzési albizottsága önkörében nem talált volna megoldást, ha az oktatási kormányzat nem vállalja fel annak a döntésnek a felelősségét és extra terheit, hogy egy – kifejezetten gyakorlati célzatú – félévvel (30 kredittel) megnöveli a tanárképzés volumenét. Ez elmozdulás az osztatlan egyetemi tanárképzés léptékéhez mérve is, és kirívó kivétel az összes többi mesterképzéshez képest. Mondhatni, hogy a pedagógusképzéshez kötődik *a hazai Bologna-rendszer talán legjelentősebb két pozitív kivétele: az alapképzés ciklusát egy évvel tetézi meg a megőrzött tanítóképzés, és a mesterképzés ciklusát fél évvel gyarapítja a tanárképzés*.

A tanárjelöltek gyakorlati felkészítésében megmaradt a helye annak a („csoportos" nevet viselő) iskolai munkának, amelynek csúcsa a tanítási gyakorlat, és amelyet többnyire gyakorló iskolában, de mindenképpen vezető tanár irányításával végeznek a tanárjelöltek. Ehhez járul hozzá a hazai Bologna-rendszerben az („egyéni") iskolai gyakorlat, amelynek koncepcionálisan kijelölt funkciója a közoktatási terepviszonyok megtapasztalása, és amely a képesítés megszerzésének közvetlen gyakorlati előzménye és alapja lesz. Ennek a többlet-lehetőségnek a bevezetése sem mentes aggálytól és fenntartástól.

Egyrészt a képzőintézmény – joggal és helyesen – szakmai látókörében akarja tartani a terepen végzett gyakorlatot, de ezen már túl is mutat az a korán feltámadt ambíció, amely a félév és a kreditmennyiség jelentős hányadát újfent elméleti képzésre igényelné. E tekintetben kompromisszumos az a megoldás, hogy a gyakorlatot kísérje és arra reflektáljon hídverő szemináriumi munka. Másrészt az életszerű terepviszonyokkal és a problémákkal való szembesülés programját az eredeti szándék szerint kifejezetten nem a gyakorló iskolákban kellett volna valóra váltani. Nincs ok azonban – vetik ma fel többen – ezeket a gyakorló intézményeket steril laborként kezelni, és ezen az alapon e fejlesztő munkából kizárni, sőt akkor is, amikor a gyakorló iskolák az intenzív és kiterjedt féléves gyakorlat számára csak korlátozott arányban tudnak helyet biztosítani, magukat az intézményeket és vezető tanáraikat mindenképpen indokolt a más gyakorlóhelyekkel való intézményes kapcsolattartásba bevonni és aktivizálni. Harmadrészt rendszer-gondot lehet kimutatni abban, hogy a tanári mesterszak öt félév után, a naptári év végén zárul – ami sem a közoktatási munkaritmus, sem az elhelyezkedés időzítése szempontjából nem ideális. Ez az ellenvetés nem indokolatlan, de az oktatás- és a hallgatói munkaszervezés rugalmassága miatt a végzés időpontját amúgy is csak valószínűsíteni lehet, de lecövekelni nem. Két-féléves gyakorlat igényével ugyan elő lehet állni, de mindenekelőtt azt kellene tisztán látni, és arra kellene garanciákat találni, hogy a már előírt féléves gyakorlat kondíciói – nagyléptékű fejlesztés eredményeként – meglesznek. Ha ezek nincsenek, az alapjaiban ingatja meg a tanárképzés bevezetés alatt álló egész rendszerét. Negyedrészt a tanárképzés rendszerén hovatovább túlnyúló és a pedagógusok pályára-állását érintő kérdés, hogy milyen lehet és legyen a kapcsolat a felkészítés záróakkordját képező gyakorlat és a közoktatás foglalkoztatási rendjébe bevezetett gyakornokság között. A kettő összeépítése mellett szólhat a pályára álló tanár és az iskola érdeke egyaránt. Ugyanakkor azonban a Bologna-rendszerű tanárképzés koncepcionális alapjához hozzátartozik Magyarországon, hogy a terepen végzendő gyakorlat a képesítővizsga előfeltétele, és magával a vizsgával együtt a felsőoktatási intézmény irányítása és felelőssége jegyében megy végbe. A felsőoktatási intézmények érdekeltségének és autonómiájának sérelme nélkül ezt a határt aligha lehet lebontani, és minden további összerendezéskor ezt tekintetbe kell venni.

A gyakorlat és a képesítővizsga szervezése és minőségbiztosítása – mint intézményi szinten megoldandó feladat – megmutatja, hogy a tanárképzésnek ez a rendszere kiváltképp megköveteli a közreműködők (diszciplináris, szakmódszertani, pedagógiai szakemberek, vezető tanárok és mentorok, szervezeti egységek és külső partnerintézmények) összehangolását. Ezzel egybecseng, hogy *a tanárok felkészítése a mesterképzési ciklusban egy szak*, jóllehet moduláris alkotóelemekből áll és a diplomában rögzített variábilis szakképzettségeket nyújt. Ez a tanárképzés hazai Bologna-rendszerének igen lényeges ismérve, az egész gondolati építkezésnek tartóoszlopa. Az egyetlen tanári mesterszak létesítését és működtetését támogatja a közösen megcélzott közoktatási felvevő-piac, a tanulmányok nyomatékosított „pedagógiai karaktere", a közös pedagógia-elméleti és gyakorlati stúdiumok,

a sokszínű szakmai modulok szerkezeti hasonlósága változatos társíthatóságuk érdekében, valamint az oktatásszervezés, a nyilvántartás és a minőségbiztosítás elengedhetetlen egysége.

Amint erre a szakképzettségek kapcsán már utaltam, erős viszont a hagyomány ereje, az általánosan használt terminológia kísértése, az ambíció, hogy szakmai modulonként tekintsék a tanári mesterképzést külön-külön szaknak. Ez azonban az előbbi érvekkel szemben nem áll meg, ha mást nem veszünk a 30–50 kredites modulok volumene miatt sem. (Ha őszinték vagyunk, a tradicionális tanárképzésben is a „szakpár" együttesen tette ki egy 4–5 éves szak teljes terjedelmét, tulajdonképpen félszakokat tekintettünk egységnek, illetve kétféle szak-fogalmat használtunk. A többciklusú képzésben, a mesterképzés esetében már hovatovább szak-szilánkokat kellene e logika szerint szaknak elnevezni.) Ezért is enyhén szólva problematikus a Magyarországi Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságnak az eljárásrendje, amely a szakmai modulokat külön-külön szakként kezeli, bírálja el és ennek megfelelően fizetteti meg, miközben az akkreditáció első hullámában a felsőoktatási intézmény tanárszakjára mint egészre nem tudott és nem is akart fókuszálni. A MAB tanárképzési bizottsága – minden jogszabályi ösztönzés ellenére – a szakot egészében nemigen vizsgálta, szerepét a tudományterületi kollégiumokkal megosztva töltötte be. Ennek visszás jellegét kimondva, el kell ismerni, hogy ez az eljárásrend segítette át – a rendszerrel és a főiskolák mesterképzési szerepvállalásával szembeni nagy ellenállás ellenére – a tanárszak akkreditációját és tette lehetővé ennek indítását a mesterképzés nagy hullámával egyidőben.

A felsőoktatási törvény – talán szokatlanul aprólékos műgonddal – kimondja, hogy a pedagógusképzésnek intézményi felelőse (személye, testülete) van, ami is a tanárképzést kiemeli és egyszersmind beágyazza a pedagógusok felkészítésének és továbbképzésének átfogó szervezetébe. A törvény intenciói nyilvánulnak meg abban is – amint erre visszatérek –, hogy 2010-től TÁMOP keretekben is támogatást kap a pedagógusképző helyek regionális együttműködése, és a regionális kutatási-fejlesztési centrumok országos hálózata. Ez az új rendszer összecsiszolásának, a jó tapasztalatok inspirálásának és terjesztésének, belső értékelésének lehet hasznos eszköze, ugyanakkor a centrum-alakítás és hálózat-építés természetesen nem öncél, nem korlátozhatja a tanárképző intézmények felelős öntevékenységét, melyek egymással együtt is működnek, de egymásnak versenytársai is.

5. Józanul korlátozott képzési volumen, minőségi szűréssel.

A Bologna-rendszerű tanárképzés egy olyan hosszú periódus után került napirendre, melynek során – a tervszerűség felszíne mögött – pedagógus túlképzés volt hazánkban. A főiskolai és az egyetemi tanárképzés széles, széttagolt és bonyolult terepén a hallgatószám 1990 után végleg megugrott, ami e gyakorlatigényes képzési területen fenntarthatatlan ráfordítást is igényelt. A Bologna-rendszer egyszerre volt – az európai oktatási miniszterek kinyilvánított szándéka szerint – demokratikus nyitás a viszonylag rövid ciklusú alapképzésben, és erősebb szűrés a mester-

képzés intenzív tanulmányi ciklusában. Nálunk a tanárképzés mesterszintre emelését a felkészítés minőségének igénye motiválta, de ez egyszersmind lehetőséget teremtett arra, hogy a tanárszakra való szelekció erősebb legyen és határozottabb kritériumokat állítson.

A felsőoktatásba belépők azonnali felvétele a tanárképzésbe hosszabb tanulmányokat, folytonos szakmai szocializációt jelentene, de az alapképzés tömeges jellege miatt erős és minőségi szűrést nem ígérhetett volna. *A hazai Bologna-rendszer – elvben – viszont az alapképzést a szelekció szolgálatába tudja állítani*: egyfelől a diszciplináris képzésben szükséges és igényes szakmai követelményeket érvényesíthet a felsőoktatásban, mégpedig oktatni szándékozott ismeretanyagban téve próbára a tanárszak felé orientálódók intellektuális képességeit és munkamorálját. Másfelől a továbbhaladás széles spektrumát felkínálva mérlegelésre és érettebb döntésre teremt alapot, miközben kifejezetten gondoskodik arról, hogy az iskoláról, a tanulókról, a hivatásról a tanárszak iránt érdeklődők ne csak „középiskolás fokon" tájékozódjanak, hanem az e célra rendszeresített 10 kredites stúdiumok révén is. A gyakorlatra is reflektáló önszelekció lehetett volna és lehetne a tanárszakosok kiválasztódásának alapmechanizmusa a tanulmányi teljesítmény lemérése (és esetleg a rátermettség tesztelése) mellett.

A többciklusú képzésben benn rejlő szelekciós lehetőségek természetesen vissza is üthetnek. Akkor is, ha a diszciplináris képzés követelményei túl magasak (kiesnek a hallgatók) és akkor is, ha túl alacsonyak (mert a teljesítmény lemérésére nem teremtenek alapot). Akkor is, ha a bevezető pedagógiai tanulmányok nem gyakorolnak kellő vonzerőt és az érdeklődők eltántorodnak, de akkor is, ha a továbbhaladás más lehetőségei jobbak, intellektuálisan nagyobb kihívást és egzisztenciálisan nagyobb biztonságot jelentenek mint a tanárképzés választása. Ez a második, a magasabb képzési szinten megjelenő tanári mesterszak kockázata, azon a szó szoros értelmében zavarba ejtő helyzeten túl is, hogy a Bologna-rendszerre vonatkozó minden deklaráció ellenére a két szakképzettséget nyújtó tanárképzésbe akkor vezet egyenes út, ha valaki az alapképzés derekán már elszánta magát erre a döntésre és ennek megfelelő előtanulmányokat választ. Ez a helyzet a természettudományi területen erős nyomatékot is kap, a bölcsészképzési területen kevésbé kiélezett. Ennyiben a Bologna-rendszerű tanárképzésnek nem sikerült túljutni a két képzési terület eltérő hagyományain és perspektíváin.

A revízió és a kilátások kérdőjelei

A Bologna-rendszerű tanárképzés előkészítése – az elmondottak szerint is – ellenvetések sokaságát váltotta ki és a feszültség több hullámban felcsapott körülötte. Csak most, 2009-ben jut el a tanári mesterképzés az átfogó indítás fázisába, működési tapasztalatokkal még nem rendelkezünk, ám de a rendszer revíziójának gondolata újra és újra feltámad, érveket keres és talál:

1. A tanári mesterképzés indításakor drámai a hallgatói érdeklődés hiánya.

Első tapasztalati tényként igen kedvezőtlen hír, hogy *az alapképzésből viszonylag kis számban törekednek a hallgatók erre a mesterképzési szakra*. Nemhogy a képzési kapacitásoktól, de a szerényebb várakozásoktól is elmarad a jelentkezők aránya, a képzés indítását több helyütt csak az teszi lehetővé, hogy vannak, akik korábbi felsőfokú tanulmányaikat ezen az új, rövid és mester-diplomát adó szakon teljesítik ki.

Mielőtt azonban ezt a szinte drámai helyzetet olyan rendszerhibának könyvelnénk el, amely hosszabb távon a pedagógus-utánpótlás elsorvadásával fenyeget, számításba kell vennünk néhány sajátos körülményt a 2009-es évben. Egyrészt – a tanárképzéstől teljesen függetlenül – nagy a kiesések és elmaradások száma az alapképzésben, összességében kevesen végeztek a három éves ciklus végén. Másrészt a most megnyíló mesterképzés keretei így hívogatóan tágasak, a jelentkezők a diszciplináris szakok gazdag kínálatát is csak tört részben veszik igénybe. Természetesen az lenne kívánatos, hogy az akadálytalan diszciplináris továbbhaladáshoz képest is sokan preferálják a tanári mesterképzést, ezt azonban több tényező fékezi. Egyszerűbb továbbhaladni a diszciplináris úton, a hagyományos presztízsviszonyok is ezt sugallják, különösen, ha homályban vannak az elhelyezkedési lehetőségek, és míg a diszciplináris mesterszakot lehet tanári irányba korrigálni, az ellenkező út garantáltan nem járható. Harmadrészt épp a legkényesebb természettudományi területen – amint erre már utaltam – az alapképzésben nem érvényesül a diplomák egyenértékűségének jogszabályban kimondott elve: itt ugyanis, aki a tanárszak felé fordul és annak előfeltételeit jó időben teljesíteni akarja, az önként lemond (és miért is mondana le önként?) a szak által nyújtott ismeretanyag mintegy harmadáról, így pedig munkaerő-piaci szempontból csökkent értékű alapdiplomára tesz szert. Ez egy előrehozott önkéntes döntés, amely a hallgató lehetőségeit korlátozza, miközben még az sem biztos, hogy a meghozott intellektuális áldozat célra vezető, hiszen nem lehet ismerni a szelekció szigorát a korábban tömeges tanárképzésben. Negyedrészt számításba kell venni, hogy az utóbbi években sok szó esett a pedagógus túlképzésről, a pálya-kilátások gyengéiről (nota bene a kontraszelekcióról is), ami nyilvánvalóan csökkenti a tanárképzés vonzerejét. A nyilatkozatokat egyébként a kormányzat számára elérhető beiskolázási keretszámokban hivatalos intézkedések követték: a tanítóképzés volumenének fokozatos csökkentése előrevetíti a tanári mesterképzés kereteinek jövőbeni alakulását. Ötödrészt a tanárképzés bonyolult és nehezen bontakozó szabályrendszere és az intézményi szervezőerő és tájékoztatás – sokhelyütt gyanítható – egyenetlensége és hiánya nyilvánvalóan visszafogta a tanárszak rekrutációját.

Mindez együtt arra mutat, hogy a hallgatói kereslet megcsappanása a bolognai rendszerre való átállás általános nehézségeiből fakad, és a tanárképzés tekintetében – a rendszer keretei között is – meglehet, hogy rövid távon korrigálható. Ebben (is) változást hoz, ha az alapképzést a beiskolázott hallgatói tömegek elvégzik, a diszciplináris mesterszakok piacképességére fény derül és helyei egészséges versenyben betelnek. Sajátosan a tanárképzés területén a letisztuló szabályozást átláthatóvá kell

tenni mind a hallgatók, mind a közreműködők számára. A hányatott terület intézményi szervezete csikorogva bár, de csak működésbe lendül és bejáratódva hatékonyabbá válhat. A pedagógusképzés sajtója – jó esetben – kiegyensúlyozottabbá válhat, érzékeltetve, hogy volt túltermelés, de van és lesz reális közoktatási igény is tanárokra, így – általános európai premisszaként – a természettudományi és műszaki oktatás pedagógusaira. Mindezen józan várakozások mellett az egy gondolati választ, hogy a természettudományos tanárok utánpótlásának vajon mi is a célirányos módja: a) a bolognai rendszernek az eddiginél is konzekvensebb érvényesítése, amely egyenértékű alapképzés birtokában kínál a hallgatónak választási lehetőséget és minőségileg megszűri a tanári pályákra törekvőket, vagy épp ellenkezőleg, b) egészen korai (a belépést, az első félévet, évet követő) döntés megkövetelése és a tanári pályát választók számára a mesterszintre való továbblépés protekcionista biztosítása.

2. A tanárképzés diszciplináris közreműködői elégedetlenek (szerepükkel).

A Bologna-rendszerű tanárképzést a diszciplínák oktatói jelentős arányban fenntartással fogadják és kezelik. A diszciplináris ismeretanyag volumenével, elosztásával, beágyazásával kapcsolatos szakmai kételyeken túl e közreműködők hagyományos szuverenitásukat is sértve érezhetik a tanárképzés – hangsúlyozott – „pedagógiai karaktere" miatt, amely intézményenként különböző módon, de újra rendezi a kooperációt, a hatásköri megosztást, sőt a tanárképzés – egyébként viszonylag kedvező – anyagi forrásainak elosztását is.

Még mértékadó helyzetelemzésekben is felmerül, hogy a Bologna-rendszerű tanárképzés gyengéje, hogy a diszciplináris oktatók hozzáértő és elkötelezett szakmai köreiben – enyhén szólva – nem aratott osztatlan sikert, csak kényszeredett együttműködést ért el. Ez az „érzelmi heurisztika" önmagában véve azonban nem meggyőző. Ha csak arról van szó, hogy az eredeti nem-akarás fennmaradt, az nem dicséri a bevezetés meggyőző munkáját és valószínűleg a gyakorlati realizálásnak sem tesz jót, de nem egy olyan tárgyi érv, amely a tapasztalatok értékelésénél alapul szolgálhat. Az elégedetlenség atmoszférájában egyébként még az is közrejátszhat, ha egy közös érdekű döntés instabilnak tűnik, a döntéshozók inkonzekvensnek mutatkoznak, gondolatmenetük megbicsaklik és energiájuk megcsappan.

A diszciplináris oktatók sikerélménye is elképzelhető a tanárképzés megújított rendszerében. Várható is, ha végigtanítják az általuk leírt tantervekben és tantárgyi programban kijelölt tananyagot, ennek tapasztalatain okulva módjuk van az oktatás tartalmán és módszerein javítani, és ha visszajelzéseket kapnak a tananyag hasznosulásáról, a gyakorló tanítások menetéről, a végzettek beválásáról a közoktatás terepén. Ezt segítheti, ha a tanárképzés új koncepciójának szellemében körükben megemelkedik a szaktárgyi pedagógia becsülete. Mindennek elemi feltétele, hogy az oktatási kormányzat és a közoktatási felelősségét átérző akadémiai vezetés álláspontja egyértelmű: a Bologna-rendszerű tanárképzés erényeiről és gyengeségei-

ről a tapasztalatok alapján formál ítéletet, és kapkodó korrekciókkal nem kívánja lerontani a jó tapasztalatok szerzésének esélyét.

3. A tanárképzés pedagógiai tartalmának és eszközeinek meg kellene újhodni.

A bevezetés stádiumában, látva a nagy léptékű átalakítás mozgatórugóit és irányát, óhatatlanul felmerül a kérdés, hogy *az általános és szaktárgyi pedagógia kellően felkészült-e arra a megváltozott és megnövekedett szerepre, amely a Bologna-rendszerű tanárképzésben rá hárul*. E tekintetben az egyik – nem ritka – véglet az a kimondott-kimondatlan előfeltevés, hogy a diszciplínák tudós művelői maguk tudják a legjobban, hogy mi az átadásra érdemes ismeretanyag és intuitíve tisztában vannak azzal is, hogy az átadásnak mi a leghatékonyabb módja. Ekkor viszont felébred a gyanú, hogy *a neveléstudomány alig több mint bő beszéd kézenfekvő dolgokról, a szakmódszertan pedig nem más mint utólag rendszerezett eljárás-mód és technika*. De hát bármi jogon bárki mondhatja-e, hogy a tudományos megismerés más tárgyaitól eltérően a nevelésnek valójában nincs/nem lehet tudománya. Hogy a tanárképzés megalapozásában és megvalósításában szükségtelen a tapasztalati alapon nyugvó rendszeres tudás a tanulóról és az iskoláról, ezek társadalmi beágyazottságáról és belső mechanizmusairól, az egyéni fogékonyság és korlátok szenzitív ismerete és kumulatív jelentkezésük hatékony kezelése a tanulócsoportokban – mindaz amivel a pedagógia és az általa alkalmazott pszichológia szakszerű módszerességgel és elmélyültséggel foglalkozik. Nyilvánvalóan minderre nagy szükség van. Ugyanakkor nem lenne tartható az a másik véglet sem, hogy a neveléstudomány – a maga szórt nemzetközi kapcsolódásaival és néhány jellegzetes hazai műhelyével – máris felkészült megadni a választ a pedagógusképzés átalakítása során felmerülő valamennyi lényeges kérdésre.

A Bologna-rendszerű tanárképzés bevezetésének feltételei közül – belső nézetből azt mondhatnánk – különleges figyelmet és támogatást épp a tapasztalatokban gyökerező, releváns pedagógiai ismeretanyag felhalmozása, bátor megszólaltatása és hatékony alkalmazása igényel. Ez nem merülhet ki a teljesítmény/kompetenciamérések sokszáz-milliós projektjeinek finanszírozásában, bár ez is hozzátartozik a tudományos bizonyítékokra építő helyzetelemzéshez és fejlesztőmunkához. A szó tágabb értelmében vett köz- és felnőttoktatási tapasztalatok – elméletileg orientált, történeti és nemzetközi perspektívába helyezett – elemző értékelésére és innovatív alkalmazására van szükség. Ennek a képzőhelyeken jó forrása – többek között – a megfelelően dokumentált gyakorlati képzés, a visszajelzéseket és ösztönző kihívásokat kínáló pedagógus-továbbképzés, a pedagógiai kutatás-fejlesztés országos információcseréje, mely utóbbihoz az Ftv. országos hálózatot rendel és a TÁMOP pályázati rendszer finanszírozást biztosít. A neveléstudomány pozicionálásának természetes folyománya és visszahatása a tantárgyi pedagógiák éledése és gyürkőzése a Bologna-rendszerű tanárképzés intézményi rendjének kialakításakor, amely hozzájárulhat a szakdiszciplína, a pedagógiai megközelítés és a gyakorlati terepismeret jobb találkozásához, és amely egészségesen versengő formákat talál a diszciplináris

és neveléstudományi doktori képzésben egyaránt. Az élénkülés, az átrendeződés, a fejlesztés ezen jelei egyelőre még nem garantálják a Bologna-rendszerű tanárképzés követelményeinek maradéktalan teljesülését, de konstruktív irányba mutatnak.

4. Gyengék a nemzetközi kapaszkodók, kiforratlan az európai pedagógusképzés rendszere.

Sok hivatkozás esik az európai felsőoktatás integrációjára, ehhez képest *elég szétnézni a kontinensen ahhoz, hogy lássuk a pedagógusképzés heterogén változatosságát, az útkeresés eltérő ütemét és irányát, most nem is szólva azokról a panaszhangokról, amelyek a bolognai szerkezetre való áttérést kísérik, és többféle kivételt tesznek lehetővé, sőt generálnak.* Ebben az elterjedt érvelésben van igazság, és hitelét csak növeli, hogy kevés a széleskörű és részletekbe menő keresztmetszeti áttekintés az európai pedagógusképzés alakulásáról. Példákat lehet hozni többféle nemzeti rendszerre, sőt a Bologna-szerkezetből kiinduló fejlesztési trendek sem csak egy irányba mutatnak.

A nemzeti variációk egymásmellettisége és az előrehaladás eltérő sebessége ellenére azonban az oktatási miniszterek rendszeres találkozói, a különböző szakterületekre – és ezek között kitüntetetten a pedagógusképzésre vonatkozó – szakértői egyeztetések és ezek intézményesült fórumai az európai közeledés félreérthetetlen jeleit mutatják. Ezekből olvasva joggal elmondható, hogy a pedagógusképzés hazai modellje – minden nehézségével, vitájával, kiérleletlenségével együtt – átlátható, a generális elvek érvényesítésére alkalmas, és kifejezetten versenyképes a fejlesztés európai mezőnyében. Nem szükségképpen kell erőltetni és honorálni, hogy a Bologna-rendszer bevezetésében hazánk a lemaradás után éllovas legyen, de nem is óhatatlanul hiba az, ha a magyar pedagógusképzés megfelelő ritmusban kezdeményezően lép fel. Egyelőre nincs jó ok feltételezni, hogy az átfogó munkaerőpiac gondolatából kibontott egységesítési törekvés hamvába hull, de akár megvalósításához, akár kritikai továbbfejlesztéséhez, akár – ad abszurdum – feladásához ma érdemben hozzájárulhat a magyar tapasztalat és a kezdeményező részvétel a nemzetközi eszmecserében. Miért lenne a kivárás a leginkább célravezető, miért is lennénk mi az utolsók az európai sorban?

Erre a kívülálló-kiváró stratégiára csak az adhat(na) igazolást, ha úgy ítéljük meg, hogy pedagógusképzésünk hagyományos rendszere ma is időszerű, és hogy oly mélyen és jól beágyazódott kultúránkba, hogy restaurációja mintegy a nemzeti oktatásügy folytonosságának követelménye. Kétségtelenül a reformok zaklatott és homályba vezető időszakában vannak ilyen hangok:

5. A reformok előtti tanárképzés rendje és hatékonysága felértékelődik (a kollektív emlékezetben).

A Bologna-rendszer bevezetésének legnagyobb változása a tanárképzés területén ment végbe, átszabva az intézményrendszert és a képzési szerkezetet, lassan bontakozó szabály- és feltételrendszerrel. Az lenne meglepő, ha a dolgok 2009-es átme-

neti helyzete nem ébresztene nosztalgikus vonzalmat a 60-as, 70-es, és 80-as évek rendezettnek és megállapodottnak tűnő pedagógusképzése iránt. *A közoktatás iskolatípusainak egyértelműen megfeleltethető volt a tanárképzés főiskolai és egyetemi ága, a tanárjelöltek szakpárt végeztek és így tettek szert kettős szakképzettségre, e tervezhető helyzetben a képzőintézmény is és a tanárjelölt is tudta és tette a dolgát, nem volt bizonytalanság a tekintetben hogy mire készítenek fel és mire készülnek fel.* Ezek ma – a visszatekintés perspektívájában, amelynek torzításairól a szociálpszichológia azt állítja, hogy a ma problémáit nem látjuk a múltban, ám a múlt problémáiról elfeledkezünk – elvesztett erényeknek tűnnek, amelyeket a fellazulás és a bolognai beavatkozás után helyre kellene állítani.

Leáshatnánk persze a pedagógusképzés hazai múltjának nagyobb mélységeibe is. A hangadó szakemberek személyes élettapasztalatán túl nem sok indokolja, hogy a német főiskola-egyetem dichotómia szovjet-orosz oktatásirányítási változatának meghonosítását tekintsük a pedagógusképzés mértékadó nemzeti hagyományának. A német-osztrák direkt befolyás is teremtett nálunk olyan előzményeket (gondolhatunk itt mindenekelőtt a tanárképző intézetek két világháború között prosperáló rendszerére), amelyek történeti horgonypontként szolgálhattak a 90-es évek eleji bölcsészképzési reformokhoz, és amelyek a Bologna előtti időkből legalább oly joggal felidézhetőek, mint a késő-kádári időszak konszolidált, majd bomlásnak indult tanárképzése.

És valóban, az idillinek tetsző korban a tervszerűség vagy az oktalanná váló túltermelés jellemezte-e a pedagógusképzést? A tanárszakosok kiválasztásában nem érvényesült-e kontraszelekció? A beiskolázottak nem érezhették-e bezártnak helyzetüket, melyben nincs átjárás főiskola és egyetem, szak és szak, tanár- s kutatójelöltség között, amikor tehát 18 éves korban elvben eldőlt, hogy ki-ki – meghatározott profillal és kijelölt helyen – közoktatási pályára lép. A 80-as évektől – több mint másfél évtizeddel a Bologna-rendszer előtt – mi feszítette szét a kétirányú és kétszakos tanárképzés kötött rendjét, és milyen belső inspirációk hatottak a képzés és továbbképzés pedagógiai tartalmainak gyökeres frissítése és gyakorlati hatékonyságának növelése irányába? Ma, a felbolydult és piacosodott társadalomban, a szervezetében összetettebb és társadalmi funkciójában megváltozott közoktatás igényeire lehet egy rugalmatlan képzési renddel kielégítő választ adni? Az eltömegesedett és problémák tömegeivel küszködő közoktatásnak ma ugyanolyan tanári felkészítésre lenne szüksége, mint a 60-as és 70-es években, vagy épp gyökeresen másra? E kérdések és a válaszlehetőségek latolgatása során könnyen megerősödhet az a véleményünk, hogy nem is érdemes, de nem is lehet a Bologna-rendszer helyett úgymond visszaállni egy emberöltővel korábban működő tanárképzési szisztémára.

A késő-kádári kor rendezettségének restaurációját legtöbben és legnagyobb erővel a természettudományos diszciplínák képviselői igénylik – saját tanárképzésük részterületén vagy egyetemlegesen. A gond azonban az, hogy a természettudományok iránti sovány érdeklődésből – több más tényező mellett – kivonhatatlan épp a régebbi rendszerben kiképzett tanárok mérsékelt közoktatási hatékonysága. Szinte

az egyedüli bizonyosság, hogy új alapra kell helyezni és új rendszerbe kell állítani a természettudományos tanárképzést. Meg kell törni azt a rossz körforgást, hogy kicsi az érdeklődés és ezért a pártoló jóindulattal megnyitott felvételi keretekben gyenge teljesítménnyel lehet a természettudományos alapképzésbe belépni, és ezért tovább gyengül a tanárképzés merítési bázisa és szakmai minősége, ami azután újfent leronthatja a közoktatási hatékonyságot és nem hat az érdeklődés emelkedésének irányába. Vajon a természettudományi tanárképzés új alapjai nem jelentek-e meg azokban a kezdeményezésekben, amelyeket a Bologna-rendszer bevezetésekor e képzési terület megtett, vagy amelyet a Bologna-rendszer továbbfejlesztése érdekében meg tud tenni?

Általánosságban szólva: látjuk a magyar felsőoktatás energiaveszteségeit és nehézkességét, amely eleddig a Bologna-rendszerrel kapcsolatos fenntartásoknak a melegágya volt és a megújítás lehetőségeinek kiaknázását nem kis mértékben gátolta. Ám épp erre tekintettel érdemes megfontolásra, hogy ezen Európa-konform rendszer-építésre fordított tanterv- és tananyag-fejlesztő munkát, szervezést és anyagi forrásokat sutba dobjuk-e és kísérletezzünk-e azzal, hogy visszafordulunk a megtett úton és/vagy merőben új fejlesztési irányba próbálunk tájékozódni. Ez kedv és erő kérdése is, meg a racionális mérlegelésé. Az itt számba vett ezernyi probléma, feszültség és tisztázatlanság tudatában természetesen nincs ok arra, hogy megállapodottan megpihenjünk a Bologna-rendszerű tanárképzés kiküzdött hazai állapotában, de a továbbhaladás szempontjából mérvadónak érzem azt, amit szociálpszichológus mesterem élettapasztalata alapján a szakmai utak megválasztásáról állított: az átláthatatlan erdőségből kiutat kereső vándor, ha töretlenül tartja megválasztott útirányát, nagyobb valószínűséggel jut ki az erdő sűrűjéből, mint aki elveszetten útirányát rendre váltogatja.

HUNYADY GYÖRGY

IRODALOM

HUNYADY GYÖRGY (2004) A hazai tanárképzés stratégiai dilemmái és az ELTE modell. In: SZABÓ B. I. (ed) *Kenyeres Zoltán-emlékkönyv.* Budapest, Anonymus. pp. 517–527.

HUNYADY GYÖRGY (2008a) A bolognai rendszer bevezetésének tapasztalatai: egy személyes kommentár. *Mester és Tanítvány*, No. 20. pp. 28–35.

HUNYADY GYÖRGY (2008) A pedagógusképzés bolognai reformja Magyarországon. In: SÁNDOR P. (et al) (eds) *Magyarország politikai évkönyve – 2007-ről.* Budapest, DKMK. pp. 934–956.

A TANÁRI MESTERKÉPZÉS KIALAKULT RENDJE ÉS ELSŐ JELENTKEZŐI

Az immár egy évtizede megkezdődött Bologna-folyamat a 2009/10-es tanévben érkezik el a mesterképzés ciklusában oda, hogy az alapszakon frissen végzett első generáció megkezdhesse a tanulmányait. A tanári mesterképzés, a tanári szakképzettségek esetében a nappali képzésben úgy indul el, hogy előtte már számos új típusú tanári diplomát vehettek át a kiegészítő képzések végzettjei.

A felvételi jelentkezések adatbázisának tanúsága szerint 2008-ban és 2009-ben, beleértve a keresztféléves jelentkezéseket is, összesen 6348 fő jelölte meg a felvételi jelentkezési lapján valamelyik tanári szakképzettséget első helyen.[1] Ha a 2008-as tanévet főpróbának tekintjük, amikor csak elenyésző számban érkeztek be nappali tanárképzésre jelentkezések, akkor a 2009 őszén induló csoportok (4694 fő jelentkezővel) hozhatják az első igazi hullámát a Bologna-rendszerű tanárképzésnek Magyarországon. Ebben a sajátos pillanatban érdemes rá- és visszatekinteni arra a folyamatra és helyzetre, ami a tanári mesterképzés kialakult rendjét jelenti.

Talán nem számít túlzásnak arról beszélni, hogy az utóbbi évtizedek legnagyobb oktatásügyi átalakulása játszódik le a hazai felsőoktatásban. Szakértők és politikusok, többen és sokszor megállapították, hogy a Bologna-folyamat a legnagyobb és a hatásaiban nagy távlatokat befolyásoló szerkezeti, tartalmi és minőségi változást eredményez az európai kontinens oktatásügyében, annak valamennyi szektorában és fokozatában.

Az Európai Unió határain belül folyó felsőoktatási viták az egyik legsajátosabb területként kezelik a tanárképzés korszerűsítésének ügyét. Azért sajátos, mert benne koncentráltan és tartósan érvényesülnek mindazok a szervezeti, tartalmi, finanszírozási gondok, amelyek orvoslását az európai felsőoktatási térséghez csatlakozás tervezetei célba vették. Az egyenként indokoltnak és meggyőzőnek tűnő törekvések: a hatékonyabb, kompetencia alapú, megrendelői igényekre orientált képzés, a dualitás felszámolása a pedagógusképzés bonyolult viszonyai, szakmai, intézményi és érdektagoltsága miatt összetett feladatot jelentenek.

Számos hivatkozást találhatunk a hazai és a nemzetközi szakirodalomban, amelyek a tanári munka változó hangsúlyai és körülményei mellett az ún. tanárpolitika fontosságára hívják fel a figyelmet. Arra, hogy a felkészítés, fejlesztés és a pályán

1 A hivatkozott statisztikai adatok adatbázisát az EDUCATIO Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság bocsátotta a rendelkezésünkre.

való megtartás egyaránt körültekintő koncepciózus feladatokat ró a szakmára és a társadalmi, politikai környezetére.[2]

Az iskola jobbításának régi keletű dilemmája, hogy hol kell elkezdeni a rendszer átalakítását, fejlesztését: az iskolánál vagy a tanároknál. A kilencvenes évek Magyarországon az iskola strukturális és tartalmi változásainak hullámzása jegyében telt el, miközben egyre több kifogás és sürgetés fogalmazódott meg a felsőoktatás és benne a pedagógus/tanárképzés tartalmát, minőségét illetően. Az Európai Unióhoz közelítés, majd a csatlakozás újabb motivációt, sőt kényszerítő erőt vitt a folyamatba. A Bolognai Nyilatkozat aláírásával (1999. 06. 19.) a Magyar Köztársaság kötelezte magát a felsőoktatás európai típusú átalakítására.

Ismerünk jó néhány vélekedést arról, hogy a felsőoktatási rendszer egészét, globális összefüggéseit tekintve partikuláris jelentőségű a pedagógusok képzésének kérdése. Elég talán kétféle érvre hivatkozni. Van olyan vélekedés, amely szerint azért súlytalan ez az ügy a nagy egészhez képest, mert nincs közvetlen piaci relevanciája. Nincs olyan tőkeérdek, amely felvállalná a költségeit a lassan és bizonytalanul megtérülő befektetésnek. Ez az érvelés elég jól mutat egy kizárólag piacos ideológia keretében, különösen egy egypólusúnak feltételezett globalizált világ víziójába illesztetten. Kevésbé magyarázza ugyanakkor a közszolgálati jelleggel működő iskolaügy minőségi szakemberigényének kielégítési módját és garanciát.

Talán nem véletlen, hogy a brüsszeli sürgetéseket hangsúlyozó írások mellett éppen az utóbbi években kerültek fordításban is elérhetővé olyan nemzetközi vizsgálatok, tanulmányok, amelyek a tanári munka fontosságát, kulcsszerepét hangsúlyozzák és arról számolnak be, hogy tehetős nemzetgazdaságok mekkora közpénzeket fordítanak a színvonalas pedagógusképzésre, a legjobb diákok megnyerésére a pálya számára vagy éppen a pályaelhagyók újbóli visszahódítására.[3] Szakmai féltékenységnek is nevezhetnénk azt a másik, több publicisztikában is felbukkanó nézetet, amely szerint a folyamatban lévő változás nem több mint csupán a pedagógia terjeszkedési kísérlete.[4]

Előzmények a tanárképzésben

A Bologna-folyamat hazai előzményeit, főleg annak tanárképzési előképét ritkábban szokás komolyan számításba venni. Minden korábbi próbálkozásnál átfogóbb és részletesebb összefoglalóját adja Ladányi Andor kötete[5] a hazai tanárképzés történeti alakulásának. A sokféle irányváltás és elakadt reform ellenére is úgy zárja az összegzést, hogy az utóbbi évek nem tekinthetők szerves folytatásnak a szakterület formálódásában. Mi is az valójában, amit továbbépít vagy éppen felülír a reform? Az erre vonatkozó vélemények természetesen erősen megoszlanak. Vannak, akik a hagyomány- és a minőségvesztés rémével azonosítják az elindult változásokat.

2 A tanárok számítanak. Halász Gábor előszavával. OECD-OKM *(2007)*.

3 Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? McKinsey&Company, 2007.

4 Találhatunk ilyen vélekedéseket napilapokban és az Élet és Irodalom felsőoktatási vitájában is.

5 Ladányi Andor (2008) *A középiskolai tanárképzés története*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Bizonyos pontokon nem indokolatlan a veszély megfogalmazása, de az ilyen álláspont azt is sugallja, hogy a kilencvenes években kialakultnál csak rosszabb, kedvezőtlenebb lehet a tanárképzés rendje. Nehéz lenne azonosulni a tanárképzés egét felhőtlennek tekintő (pl. a 111-es kormányrendelet[6] – aminek a végrehajtása persze befejezetlen maradt – mindent megoldott, ennél tovább menni nem szükséges) ítélettel. Ez a befejezetlenül maradt sztenderdizálási kísérlet lényegi értékelés nélkül adja át a helyét a tanári mesterképzésnek. Mások a tanárképzést úgy, ahogy van, elavultnak, zsákutcában vergődő próbálkozásnak tekintik, ami „megreformálhatatlan". A Bologna-rendszerbe illesztve semmit sem fog változni, javulni. Az iskola- és a tanárkép, a pedagógusi feladatrendszer és hozzáértés radikális fordulatát sürgetik, ettől remélnek lényegi javulást a szakmában. A radikális tervek önmagukban aligha oldják meg a gondokat. Vannak rá tapasztalatok. A megvalósíthatóság vizsgálata nélkül lépni van annyira veszélyes, mint egyhelyben maradni.

A kutatások, kontrollált újítások jelenthetnék a köztes megoldást. Találhatunk olyan nemzetközi példákat a kontinensen, ahol komoly viták közepette, de modellkísérletek előzték, előzik meg a Bologna-rendszerű átállást a pedagógusképzés terén.[7]

A tanárképzés kialakult rendje az utóbbi évtizedek produktuma, beleértve a mögöttünk hagyott közelmúltat is a maga korántsem következetes köz- és felsőoktatási intézkedéseivel, folyamataival. A tanárképzés számára a kiindulást az iskolafokozatokhoz kötött pedagógusképzés és a kiegyensúlyozatlan szakmai erőviszonyokon nyugvó konkurencia modell[8] hagyománya jelenti. Szerkezetileg a tanárképzés ma még a (4+4)+4 típusú iskolarendszerre reflektál. A tanárképző főiskolák a második négy közoktatási évfolyam (felső tagozat), az egyetemi tanárképzés pedig a harmadik négy évfolyam tanárellátását az 50-es, 60-as évek reformjában kapta feladatul, miközben ez a jogosítvány a felső tagozatra is érvényesnek számított.

A kilencvenes évektől átalakult iskolaszerkezet és fenntartói pluralizmus ezt az amúgy sem felhőtlen munkamegosztási „harmóniát" jelentősen kikezdte. A pedagógus/tanárképzés intézményei mindhárom (alsó és felső tagozat, középfok) iskolafokozatra nézve változásokat, expanziós törekvéseket fogalmaztak meg. A tanárigény és képzési jogosultságok bonyolult képlete alakult ki a szektorok csendes „nyomulása" és a nem túl következetes törvényi legitimáció következményeként. A tanárképző főiskolák joggal érezhették, érezhetik veszélyben saját jogosítványaikat, „piacukat", amikor alulról a tanítóképzők, felülről az egyetemek szorongatják őket ebben a tevékenységükben. Miközben a fogyatkozó létszámú tizenévesek egyre nagyobb arányban választják az érettségihez vezető másodfokú tanulmányokat és veszik célba a diplomát adó felsőfokú intézményeket. Eközben a mutatkozó

6 111/1997. (VI.27.) Korm.rendelet a tanári képesítés követelményeiről. A főiskolákon és az egyetemeken a tanárképzés jelenleg ennek a követelményrendszernek a szellemében folyik.

7 Virág Irén & Brezsnyánszky László (2004) Kontinentális tanárképzési hagyományokkal a bolognai úton. *Educatio*, No. 3. pp. 415–430.

8 A szaktudományi és a tanári mesterség tanulmányainak egyidejűségére, párhuzamosságára épített modell.

tanulmányi sikertelenségek okait mindegyik iskolafokozat az előzményekben és a pedagógusképzésben keresi.

Az egyetemi reformok maguk is eltérő következetességgel szóltak és nyúltak bele a tanárképzés ügyébe. A változó iskola és diákság, illetve a tanári professzió újabb kihívásaira általában a szakmai műveltség további erősítésének érveivel vagy a tanári elhivatottság mítoszával reagáltak a döntéshozók, a tanári szakma teljes illetékességi és hozzáértési körének elemzése és képzési programba, illetve szakmai életpálya modellbe foglalása helyett. A tanári modul leválasztása a szakokról és az önálló szakgazdaság kérdése például máig rendezetlen az időközben nagyegyetemi integráción átesett intézmények többségében.

Előzménynek számít természetesen az a mára eltúlzott diverzifikáció is, amit a felsőoktatási önérdek és a programjában sokszínűvé vált közoktatás más és más motivációval ugyan, de egyaránt gerjesztett az utóbbi évtizedben. A szakalapítások és szakindítások szinte korlátlan áradata és a hallgatói létszám fedezet nélküli gyarapodása valós iskolai szükségletekkel aligha igazolható. Inkább tekinthetjük egy bizonytalan helyzetből fakadó menekülési, túlélési kísérletnek, mint szerves fejlődésnek, összehangolt fejlesztésnek.

A szakmai aggályok fenntartása mellett is megfogalmazhatjuk, hogy a Bologna-folyamat nem valami hibátlanul működő, logikus szerkezet veszélyeztetéseként jelenik meg a tanárképzés hazai világában. Rendezetlenségekkel, felhalmozott szakmai adósságokkal terhelt, mellőzött helyzetű szakterület számára kínál új lehetőséget. A lehetőséget itt inkább hipotetikus értelemben érdemes kezelni, hiszen a gyakorlati beválás igazolása csak az alkalmazás során történhet meg és jórészt a megvalósítók kitartásán és találékonyságán múlik.

Tervek és meggondolások

A tanárképzés Bologna-típusú változatának kidolgozásában a *Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottsága* kapott és vállalt kulcsszerepet. A bizottság a köz- és a felsőoktatás mezsgyéjén egyensúlyozva keresett megoldást a pedagógusképzés, benne a tanárképzés új, a közoktatás és az európai távlatúvá lett felsőoktatás igényeit és követelményeit egyaránt kielégítő képzés számára. Több kérdésben nyilvánultak meg a dékáni kollégiumok, majd a Magyar Rektori Konferencia kezdeményezte egy pedagógusképzési bizottság létrehozását. Ez a testület mindenekelőtt a szakképzettségi követelmények kidolgozásában vállalt szerepet. Több további szakmai testület, pl. a Tanárképzők Szövetsége többször hallatta hangját az új képzési szerkezet és a képesítési követelmények tárgyában. A kormányfő kezdeményezésére a Nemzeti Oktatási Kerekasztal ugyancsak tárgyalt tanárképzési tervezetet.[9] Az Oktatási és Kulturális Minisztérium 2007 és 2008 őszén is rendezett országos fórumot a tanárképzés aktuális tartalmi, szabályozási és oktatásszervezési kérdé-

9 Kárpáti Andrea: *Tanárképzés, továbbképzés.* Vitairat a NOK számára. 2007. július 8. kézirat, 29 p. A kerekasztal anyagai azóta megjelentek a Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. 2008. c. kiadványban.

seiről.[10] *Partnerek a tanárképzésben* címmel az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet rendezett a tanári mesterszak gyakorlati félévéről vitanapot 2009 júniusában.[11]

A *tanári mesterszak* mostanra kialakult rendje egyes kérdésekben eljutott a konszenzusig, másokat pedig nem kívánt (nem tudott) lezárni. Korai lenne értékelni, hogy mennyire tekinthető sikeresnek az immár jogszabályokba foglalt képzés koncepciója. Az ún. Bologna Jelentés-2008 kéziratában[12] a szakértők 2010-re teszik azt az időpontot, amikor a bevezetett rendszer eredményességéről, az alap- és mesterképzés illeszkedéséről érdemben nyilatkozni lehet. Különösen érvényesnek látszik ez az óvatosság a tanári mesterképzés esetében, ahol két alapszak sajátos egymásra épülése az ún. kétszakos tanári képesítés feltétele. A felmerülő kételyek és kritikák ellenében annyit szükséges megjegyezni, hogy ez az elképzelés, és itt a NBB Pedagógusképzési Albizottságának tervezete *újabb kereteket fogalmazott meg a képzés számára*, és ezzel *a korábbiaktól eltérő sztenderdek felé tett lépéseket*. A keretek azonban inkább a képzés feltételeire vonatkoznak, mint a tartalmára vagy az eljárásaira. Elég tágasak tehát ahhoz, hogy az eredetiség lehetőségét a képzők és a jelöltek számára elérhetővé tegyék.

A rendszer indítása előtt kialakult szabályozási, szerkezeti és intézményi feltételek

A felsőoktatási szerkezetváltás *törvényi, rendeleti alapjait* a 2006 márciusától életbe lépett *felsőoktatási törvény*[13] írta le. A végrehajtás rendeletcsomagjából a *289/2005 Kormányrendelet*[14] és a hozzá tartozó *miniszteri rendelet*[15] foglalkozik az alap- és mesterképzés keretfeltételeivel, az utóbbi 4. sz. melléklete pedig felsorolja a tanárképzés számára meghirdethető ún. első és második tanári szakképzettségek rendszerét. A miniszteri rendelet tartalmazza a követelmények sztenderdjeit, felsorolja képzés során elérendő általános és szakterületi kompetenciákat, illetve leírja a kreditallokáció szerkezetét. A képzési és kimeneti követelmények megfogalmazását a szakmai testületek végezték, így az egyes tanári szakképzettségek követelményei a felsőoktatás oktatási szakértőinek (nyelvészeknek, irodalmároknak, fizikusoknak és más szakterületek tudós közösségeinek) álláspontját tükrözik. A koordinálást a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottsága kapta feladatul.

10 A rendezvényekre az intézmények tanárképzést koordináló szervezeti egységeinek vezetői kaptak meghívást.

11 A rendezvény munkaanyaga: Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről. OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya-OFI, Budapest, 2009. április 21. kézirat, 104 p.

12 „Bologna Jelentés 2008" A felsőoktatásban folyó új rendszerű képzés tapasztalatai, a szakszerkezet felülvizsgálata. (tervezet 1) NBB kézirat, 10. p.

13 Az Országgyűlés 2005. nov. 29-i ülésnapján fogadta el. A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény.

14 289/2005. (XII.22.) Korm. rendelet a felsőoktatás alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről.

15 Az oktatási miniszter 15/2006. (IV.3.) OM rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. A rendelet frissítése 2009 tavaszán készült el.

A szakmai kontrollt és legitimációt pedig a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság szakértő testületei vállalták magukra.

A rendelet kiadásakor[16] 50 első tanári szakképzettséget és 33 kizárólag másodikként felvehető tanári szakképzettséget tartalmazott a dokumentum, amely azóta újabb tételekkel gazdagodott, legújabban a művészeti tanárképzés területén. A rendelet mellékleteiben szereplő szakleírások világosan tükrözik a követelményrendszer születésének nehézségeit, egyenetlenségeit és fragmentált jellegét. Nem lenne szerencsés elhallgatni, hogy a rendelkezésnek vannak az ideiglenesség értelmében vett kísérleti jellegzetességei. Utólagos kiegészítések, nem mindig azonos elveket követő pótlások alakították a dokumentumot a jelenlegi formájára.

Egyértelmű azonban, hogy a tanári oklevél mesterfokozatú, MA végzettségről tanúskodik. A két tanári szakképzettség párhuzamos megszerzésekor 5 félév a képzési idő, az összegyűjtendő kreditek száma: 150. Ettől eltérően a művészeti és a szakmai tanári szakképzettségek megszerzésének rendje alapvetően egyszakos rendszerű és a képzési idő 4 félév, 120 kredit.

Lehetőséget ad a szabályzat a nem tanári szakképzettséget eredményező mesterfokozat után vagy azzal párhuzamosan folyó tanárképzésre is, illetve arra, hogy valaki a főiskolai szintű tanári végzettségét mesterfokozatúvá építse tovább. A szükséges időráfordítás 3 félév, amely alatt 90 kredit akkumulálását kell vállalni.[17] A tanári szakképzettséghez szükséges ismeretek és készségek kreditjeit a tanárjelölteknek a tanári munka igényeit tükrözően több forrásból (szakterületi; pedagógiai és pszichológiai; szakmódszertani; szakmai gyakorlati területről) kell összegyűjteniük.

A felsőoktatási törvény maga a többszöri átdolgozás után, de végül is – a korábbi törvényekhez képest szokatlan módon – külön foglalkozik a 145.§-ában (114.p.) a pedagógus/tanárképzés ügyével, és igen fontos feltételeket rögzít. Kimondja, hogy csak mesterképzésben szerezhető a tanári képesítés[18] (6. bek.), a képzés alapvetően kétszakos. összefüggő gyakorlattal egészül ki a tanári szak képzési programja (6. bek.), a MAB pedagógusképzési bizottságot működtet a szakindítások érdekében (8.bek.), és a képző helyeken saját szakgazda koordinálja a képzést (5. bek.).

Ezek a kitételek – megítélésünk szerint – jelentős előrelépés lehetőségét hordozzák a szak, a tanárszak önálló entitássá válása, emancipációja terén.

A *tanárképzés kreditszerkezete,* amelynek kialakítása erős viták kereszttüzében született meg arányos kreditelosztást tartalmaz a tanári mesterség diszciplináris, gyakorlati és az ún. P&P (pszichológiai és pedagógiai) szakterületei között. A ma sem igazán lezárult viták eredményeként kialakult szabályozás tartóssága és konszenzusos jellege egyelőre nehezen megítélhető a tartósságot, szilárdságot illetően. A viták egyik – nem túl kedvező – jellegzetessége talán úgy írható le, hogy inkább a

16 http://net.jogtar.hu 2008.12.30. letöltés. Tanári szakképesítések a közismereti és alapfokú művészetoktatásban.

17 Bizonyos értelmezések szerint két szemeszterben is teljesíthető ez a kiegészítő képzés. Ennek jegyében került sor máris mestertanári oklevelek átadására több felsőoktatási intézményben.

18 Ez közelebbről azt jelenti, hogy a bolognai rendszer alapképzési szakaszában (az első 6 félévben) nem szerezhető tanári oklevél.

képzésben érdekelt szakmai csoportok deklarációiként, mint többpólusú szakmai eszmecserék formájában folyt le. Dékáni kollégiumok, ad hoc bizottságok és egyeztető fórumok bizonyos értelemben homogén érdekű testületei léptek fel valamiért vagy éppen valami ellen. Leggyakrabban az ötéves képzés erényeinek és fogyatékosságainak átmentése érdekében.

Az egyik – megítélésünk szerint – érdemi egyezkedések nélkül legtöbbet támadott eleme a kialakított rendszernek az a 10 kreditnyi, pedagógiai karakterű orientációs modul, amely az egyszakos rendszerű alapképzésbe épül bele, és amely sikeres alkalmazás esetén jelentős innovációs eleme lehet a rendszer egészének. A tanárképzés ugyan a mesterképzési ciklusra koncentrálódik, de a két szakképzettséget eredményező változatban a jelölteknek már az alapképzésben fontos döntéseket kell hozniuk ahhoz, hogy az MA ciklusban eredményesen végigvihessék a tanulmányaikat. Orientációs tárgyakat választanak (10 kredit), amelyek a pedagóguspálya előképét jelenítik meg a számukra. Ez a pálya- és önismeretet fejlesztő előrehozott tanári modul segítheti a pálya- és kurzusválasztási mérlegeléseit és rendezheti a tanári hivatással kapcsolatos motivációkat. A diszciplináris szakterületeket képviselő, egyetemi és főiskolai kollégák el nem fogadva vagy meg nem értve, hogy a hat szemeszteres alapképzésnek nem lehet a végére halasztani a tanári mesterképzés választásának döntését, elérték, hogy a rendelet opcionálissá, később is teljesíthetővé tegye az orientációs célú kurzusokat. Ezzel talán krediteket nyertek az alapképzésben, de a BA/BSc képzés harmadik évében már világosan látható volt, hogy aligha lesz elegendő számú olyan alapszakos az első, a „kísérleti évfolyamokon", akik az időközben akkreditált tanári szakképzettségek nappali tagozatán a tanulmányaikat közvetlenül (időveszteség és pótlólagos kurzusok teljesítése nélkül) folytathatják.

Tanári mesterszak képzési tartalma, tantervi szerkezete három párhuzamosan folyó, de közös célú tanulmányi területből építkezik: pedagógiai és pszichológiai tartalmú (P&P) + első szakterületi + második szakterületi tanulmányi területből áll. Ezek tartalmi találkozását és a képzés zárását jelenti az összefüggő szakmai gyakorlat.

Az első tanári szakképzettség az alapszakra épül, annak a tanári munka szempontjait érvényesítő folytatása. A 2009-es jelentkezések azt mutatják, hogy az első tanári szakképzettségek közül a legkeresettebbeknek az angoltanár, a magyartanár és a matematikatanár bizonyult. A második szakterület lehet az alapképzés során kreditekkel megalapozott, vagy a mesterképzés kezdetén felvett második tanári szakképzettség felé vezető modul. De lehet csupán másodikként (*kizárólag második tanári szakképzettségként megszerezhető tanári szakképzettségek*) választható tanári szakképzettséget (pl: játék- és szabadidőszervező-tanár; multikulturális nevelés tanára; kollégiumi nevelőtanár; szaktárgyat idegen nyelven oktató tanár; andragógia tanára...) eredményező kimenet. Az eddigi jelentkezések során az inklúzív nevelés tanára szakképzettség vonzott a legtöbb hallgatót.

Az alapszakon végzett első évfolyamok esetében számolni lehet azzal, hogy a csak másodikként választható szakképzettségek népszerűsége – a választék szűkösségé-

nek kényszeréből vagy más okból – megnő, nagy arányban lesz jelen a kibocsátott tanári oklevelek körében. Ezt a körülményt nevezhetjük a kísérlet előkészítésében jelentkezett egyenetlenségnek, de lesznek, vannak akik nem kívánt, diszfunkcionális következménynek értékelik.

A szakképzettségi párok meghirdetésének, akkreditációjának ügye tehát további szabályozást igényelt. A tanári mesterszakra történő felvétel követelményeit a képző intézmények fogalmazzák meg egy 120 pontos követelményrendszer elvi kereteinek megfelelően. A hiányzó szabályzók pótlása, pontosítása terén a MAB jelentős szerepet vállalt a szakindítási kérelmek elbírálásának menetében. A szokatlanul gyorsan változó akkreditációs feltételeket diktáló határozatok egy része a nyitva maradt kérdésekből adódott. Nem kevés fejtörést okozva és pótlólagos munkát adva ezzel a kérelmező intézményeknek, bizottságoknak.[19]

A gyakorlati képzés formái és kreditjei a három tanulmányi területen külön-külön jelentkeznek. Az összefüggő (30 kredites) gyakorlat részleteinek szabályozása: követelményeinek és feltételeinek a leírása némi késéssel indult. A már ismertté vált tervezetek a képző intézmény (szakgazda) illetékességi köréhez tartozó, de annak szervezetén kívüli terepeken: a közoktatás hazai viszonyait reprezentáló iskolákban és egyéb pedagógiai szolgáltató intézményekben, a kiterjesztett tanári szerep gyakorlásának alkalmaként írják le az ötödik félév programját. Szerepel a tervezetekben valamennyi olyan szakmai igény, amelyet a tömegessé lett képzés vagy félresodort vagy a „megélhetési tanárképzés"[20] finanszírozási nehézségekre és egyéb okokra hivatkozva ellehetetlenített.

Ami *a tanárképzés intézményi feltételeit* és környezetét illeti, talán úgy fogalmazhatnánk, hogy a korábbi konkurens modell helyét a ráépülő modell veszi át. De talán pontosabban fejezi ki a várható helyzetet az a megfogalmazás, hogy a konkurenciát a mesterciklusba delegálja ez a képzési szerkezet. A tanári képesítés intézményi gazdájának ebből adódóan hasonló jogosítványokkal kell rendelkeznie, mint a szaktudományos mesterképzéseket koordináló többi egységnek. Ebben a megközelítésben érdemes végiggondolni a tanárképzés intézményi és intézményközi viszonyait, várható érdekütközéseit és kooperációs lehetőségeit. A szakgazda szerepét és pozícióját, szövetségesi rendszerét a felsőoktatás falain belül és túl.

Itt azonban szükséges egy kisebb kitérőt tenni és feltenni azt a kérdést, hogy kié is valójában a tanárképzés közelebbről, kié a képzés joga és felelőssége.

Három szempontból javasoljuk ezt az érdekektől szabdalt mezőt, arénát megvizsgálni.

1) A közoktatás és a felsőoktatás találkozási vagy inkább ütközőpontja-e a tanárképzés? A felülről és az alulról építkező oktatási rendszer egymásnak feszüléseként értelmezhető probléma.

19 A tanári szakképzettségek akkreditációjának 2007. évi csúcsidőszakában a mesterképzési szakok indításának akkreditációjára vagy a közös képzésre vonatkozó határozatok többszöri, nem lényegtelen módosítására, „frissítésére" került sor.

20 Találó megnevezése a fejkvóta alapon felduzzasztott szakokra, létszámokra.

2) A rendelkezési jogért és a kreditekért folyó küzdelem, aminek a „korszerű tanári műveltség biztosítása" a hivatkozási alapja.
3) Az intézményközi vetélkedés jelensége.

Találkozási vagy ütközőpont?

A hazai, de az európai oktatási rendszerek kialakulásában is két eltérő irányú és szándékú, tartalmú építkezési módot lehet megnevezni.[21] A *felülről lefelé építkezés* azt jelenti, hogy a magasabb iskolák, amelyek a teoretikus, tudományos és „ünnepnapi" tudást közvetítik, mintegy maguk elé szervezik a tanítványok utánpótlását biztosító alacsonyabb, előkészítő iskolákat. A középkori egyetemek példájával szokás ezt bemutatni: studium generale, majd a partikuláris iskolák, nemrégen a felvételi előkészítő tanfolyamok, ma pedig a „diákverbuváló" kijárások a környék iskoláiba, felsőoktatási marketing az aktuális megjelenési formája. Valamennyi a felülről generált tanulmányi utat és intézménypolitikát valósítja meg. Történetileg ez számít a korábbi rendszerépítkezési modellnek.

Az *alulról felfelé építkezés* a kötelező népoktatásra alapozott rendszer jellemzője. Mindenkit érintő elemi, népoktatási vagy általános iskolákra ráépülő alsó és felső középiskolák, majd főiskolák és egyetemek. A 18–19. századtól, jórészt a politikum részeként folyó rendszerépítkezés útja ez, hatalmi, törvénykezési segítséggel.

A ma működő iskolarendszerekben jól felismerhetően ennek a két irányú fejlődésnek, törekvésnek az egymásba érő rendje, nemzeti sajátosságok mellett többé-kevésbé érzékelhetően érvényesül. Magyarországon a 19. sz. végén ért össze a két trend.

A kétféle építkezés eltérő pedagógusképzési tradíciókat alakított ki. Az alulról építkező népiskolai tanítót, a felülről építkező a szaktanárt preferálta. Az előzőt az állam és az egyházak pártolták és pártolják, az utóbbit az autonómiát élvező egyetemi szféra. A népiskolákat a tanügyigazgatás, a közoktatási tantervek, az utóbbit a tudományok logikája orientálta. Az alulról építkezés érzékenyebb az iskola világára, a módszerességre, a normatív vagy a gyermekre orientált pedagógiára.

A felülről építkezés szférájában a tanári mesterség – sokan leírták már – lényegében a szakmai, diszciplináris műveltségre alapozódott. A pedagógiai hozzáértést a született érzékre vagy a fokozatosan kialakuló rutinra vezették vissza. Jól mutatja ezt, hogy a tanári képesítés követelménye később vált kötelezővé, mint az alsóbb iskolák pedagógusai esetében.

A 20. sz. második felétől a két rendszer a pedagógusképzésben is összetalálkozott, akkor és a közben, amikor a középiskolák után a felsőoktatás is tömegessé vált. A bolognai rendszer felszámolja az alsó középiskolai szektorban a tanárképzés dualitását, a főiskola és az egyetem tanárképzési elkülönülését. A tradíciók és az érdekszférák

21 A felülről építkezés megnevezését Dewey: Iskola és társadalom c. művében, *Az erőpazarlás az oktatásban* címet viselő előadásban megtalálhatjuk (eredeti megjelenés 1900, magyar fordítása 1912. 50.l.). A kétféle szerkezetépítés részletes kifejtését Ferge Zsuzsa: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága* c. munkájában végezte el (1976. 27. p). Francia publikációkra, a hazai szakértők közül pedig Kiss Árpádra és Mészáros Istvánra hivatkozva.

látványosan egymásnak feszülnek. Ezt mutatják az indulatos és túlzó érvektől sem mentes hírlapi cikkek vagy a kreditek „birtoklásáért" folytatott bizottsági viták, levélváltások. Pedig talán mindenki jót akar, mindenki minőséget kíván biztosítani a képzésben és a képzettségben. Legalábbis a saját szemszögéből ezzel érvel.

A rendelkezési jogért folyó küzdelem

A rendelkezési jogért és a kreditekért folyó küzdelem egyik tematikai csomópontja és hivatkozási alapja a „korszerű tanári műveltség" biztosítása. Napjainkban egyetértés van abban, hogy a tanárokat ki kell képezni a feladataikra, ennek a felsőoktatásban kell megtörténnie és tartalmát tekintve négy részből állítható össze egy képzési program a szaktanárok esetében. Ezeket diszciplináris tudásnak, metodikai tudásnak, pedagógiai és pszichológiai tudásnak, illetve gyakorlati, cselekvő tudásnak nevezhetjük. Arról tehát nincs is vita, hogy valamennyi szükséges, de az arányokat, mértéket, sorrendiséget és hasonlókat illetően igen eltérőek a vélekedések. A szaktanár szerencsés esetben mindezekkel a tudáselemekkel rendelkezik. Diszciplináris műveltsége révén: *tudja mit, milyen műveltséget kell közvetítenie.* Metodikai műveltsége révén: *tudja hogyan,* tudja, mindezt *miért* kell tennie. Végül *meg tudja tenni*. Pedagógiai értelemben adekvát módon tud cselekedni.

A tanárképzés programjában hasonló egyensúly kívánatos. Ami kooperatív modellben valósítható meg. A tanárképzés valójában „össz-intézményi" teljesítmény, egyfajta projekt, ahol nem négy véletlenszerűen egymás mellé kerülő modul kredit-tömege jelenti a képzettséget, hanem a tanári szakma logikája, a felhasználás célszerűsége rendezi a tudás és hozzáértés elemeit. A szakmaiság logikáját, lehetséges filozófiáit a képző intézmény közvetíti. Hatékony és egyedi tanári hitvallássá és jó értelemben vett rutinná viszont maga a jelöltből szakemberré érlelődő személy formálhatja, konstruálhatja.

A képző hely küzdőtérré azáltal válik, hogy valamennyi „égtájnak" (ha képletesen a négy pólust a szélrózsa pólusain helyezzük el) megvannak a maga érvei, ideológiái, amelyek jegyében maga felé kívánja elmozdítani a rendelkezés jogát. Sajátos szakmai kötélhúzás ez.

Melyik félnek milyen hivatkozási alapja van? És mi ennek a kockázata, tehetjük fel a kérdést.

A *teoretikus tengely* mentén vetélkedők szélsőséges esetben a *szaktudós-tanár* vízióját követik, a valamiben tudós, kutatóét (legyen az nyelvész, matematikus vagy a kognitív tudomány szakértője). Az egyoldalúan professzionális tanár ő. A többit hozza a rutin. Hasonlóan aggályos lenne az a tanárképzési modell is, ahol sok mindent tanul, megért a jelölt az emberi, gyermeki viselkedésről, a tanulásról és a nevelés elveiről, de tanácstalanul állna a tantárgyi tartalmak, feladatok világával szemben.

A *praxis vonalán* a működő gyakorlat önértéke, a *gyakorlat mítosza* a veszély. A gyakorlatra hivatkozás önmagában koncepciótlan. Az álláspontok egyike sem lenne kizárólagosként elfogadható megoldás.

Az intézményközi vetélkedés jelensége

A felsőoktatási intézmények közötti vetélkedés egyik kitüntetett terepe a tanárképzés. A hagyományok, területféltések és ennél nemesebb szándékok is konkurenssé avatják a nagyobb és kisebb intézményeket, az azonos régióban működő képzőhelyeket. Ma szinte valamennyi felsőoktatási intézmény, legyen az egyetem vagy főiskola, állami, felekezeti vagy alapítványi, olyan, ahol több-kevesebb hagyománya van a tanárképzésnek, szakindítási kérelemmel fordult vagy kíván fordulni az akkreditációs bizottsághoz. Ugyanakkor mindenki jól tudja, sejti, hogy a korábbi volumenű képzés nem folytatható. A minőség zászlaja alatt azonban sokféle motivációval szállnak a küzdelembe intézmények, szakmai csoportok, lobbik. Sok mindent megtesznek, sőt megengednek maguknak a szándékok, érdekek érvényesítéséért. Teszik ezt olyanok is, akik valójában nem sokra becsülik a felsőfokú képzésnek ezt a szakterületét.

Az első két év jelentkezéseinek tanúsága szerint a tanári mesterképzés (ezen most az ún. közismereti szakképzettségeket értve) néhány integrált intézményre, illetve ezen belüli karra korlátozódik. Különböző számítások szerint készültek jelentkezési rangsorok. Ezek egyike a 2009-es adatokból arra a megállapításra jutott, hogy „Az első helyes jelentkezéseket tekintve kiemelkedő helyen szerepelnek a tanár szakos mesterképzések, több mint 4000 felvételiző a tanárszakok valamelyikét jelölte meg első helyen jelentkezési lapján. Ez hatással van a karok népszerűségi rangsorára is, a tanár szakos mesterképzések jelentkezéseit vizsgálva látszik, hogy a régen tanárképző főiskolai karokként működő egyetemi karok, illetve a bölcsészettudományi és természettudományi karok lettek a listavezetők. A tanárképzésre benyújtott első helyes jelentkezések alapján az első három legnépszerűbb karban két főiskolai is szerepel, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karát a Nyíregyházi Főiskola Pedagógusképző Kara, majd az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Kara követi."[22]

Nem kevés naivitás kell ahhoz, hogy azt higgyük, abban reménykedjünk, hogy a rajt utáni első futam hosszabb távra is érvényes eredményt, a közoktatás és a tanárképzés összetett szakmai világa számára egyértelműen konstruktív munkamegosztást alakít ki a kiegyenlítetlenül versenyzők mezőnyében. A gyorsan változó és központosítási szándékokat kifejező szakindítási szabályozás és finanszírozási rendszer ellenében is érvényesnek ítéljük a kérdést. A képzésnek ezen a bonyolult és sokrétű együttműködést feltételező területén miért nem kap bíztatást és támogatást az erőket egyesítő és magas minőséget garantáló kooperáció? Miért eshet meg egy közvetlenül nem versenyszférához tartozó, tehát nem piac-, hanem közérdekű szakmacsoport (pedagógusképzés) esetében az, hogy a szelekció jelentős esélykülönbségek mellett kieséses alapon játszódjon le?

Érdemes áttekinteni, hogyan is áll az intézményközi vetélkedés az első két jelentkezési periódus tapasztalatai szerint. Az adatok, mint már említettük az első helyen

22 Edupress hírek (http://www.edupress.hu/hirek//index.php?pid=egycikk&HirlD=20839&hirlevel=1) letöltés 2009.06.09.

megjelölt tanári szakképesítésre vonatkoznak, tehát szándékot fejeznek ki. Arra azonban igen alkalmasak, hogy az intézmények, intézménytípusok keresettségét a jelenlegi helyzetben trendjeiben megmutassák.

A 2008-as és 2009-es jelentkezések (6348 fő) döntően a már pályán lévők köréből érkeztek, mintegy felük a 30–50 évesek korosztályából adódik, de a 30 év alattiak többsége is rendelkezik már pedagógus diplomával. Közel 70%-uk nő. A választott képzés munkarendje szerinti megoszlásban a levelező képzés dominál 81%-kal. A jelentkezők 78%-a államilag finanszírozott helyre pályázik, 22% vállalja a költségtérítéses formát. Ebben az időszakban tehát döntően a pályán lévő pedagógusok jelezték tanulási szándékukat, főként a diploma értékét és ezzel együtt a bérbesorolást emelő kiegészítő képzésre vállalkozva.

Az intézményi választékból több mint egyharmaduk jelölt meg főiskolát, mindenekelőtt a fentebb említett két intézményt.

Megvizsgáltuk a jelentkezők településtípusonkénti eloszlását. Összegezve azt tapasztaltuk, hogy a fővárosi és nagyvárosi illetőségűek inkább az egyetemi képzőhelyeket jelölték meg, a kisebb városokban és községekben lakók pedig főleg a főiskolákra adták be a jelentkezési lapjukat. Az integrált egyetemek karai között nagy a szóródás, itt intézményen belül több „gazdája" is lehet a tanárképzésnek, tehát a finanszírozott helyekért a „házon belüli" verseny sem kizárt.

Három tanári szakképzettség (az angol-, magyar-és a matematikatanár) esetében megvizsgáltuk a képzést indító intézményi karok közötti megoszlást (1. tábla).

1. táblázat: Az angol-, magyar-és a matematikatanár szakképzettségre jelentkezők intézményi megoszlása

Intézmény, kar	Angoltanár		Magyartanár		Intézmény, kar	Matematikatanár	
	Fő	%	Fő	%		Fő	%
DE-BTK	55	7,5	12	2,0	DE-TTK	79	15,6
EKF-BTK	220	30,2	110	18,3	EKF-TTK	71	14,1
ELTE-PPK	94	12,9	62	10,3	ELTE-PPK	61	12,1
KRE-BTK	-	-	15	2,5	-	-	-
ME-BTK	-	-	52	8,7	-	-	-
NYF-PKK	-	-	148	24,7	NYF-PKK	118	23,4
NYME-MNSK	-	-	56	9,3	-	-	-
PE-MFTK	105	14,4	53	8,8	-	-	-
PPKE-BTK	-	-	8	1,3	-	-	-
PTE-BTK	37	5,1	31	5,2	PTE-TTK	49	9,7
SZTE-BTK	49	6,7	53	8,8	SZTE-TTIK	127	25,1
Összesen	729	100,0	600	100,0	Összesen	505	100,0

A táblázat részletes tanulmányozása alapján úgy találtuk, hogy a főiskolai karok koncentráltabb vonzást mutathatnak fel a három kulcsfontosságú tanári szakképzettség terén. Az is megmutatkozik, hogy az egyetemi karok között jelentős a szóródás, különösen akkor, ha sokan kínálnak hasonló képzést.

Tisztában vagyunk azzal, hogy az első két évre vonatkozó adatokból világos trendek nehezen vázolhatók fel, és azzal is, hogy a nappali képzés lesz az igazi próbája a rendszernek. Erről azonban egyelőre csak az látható, hogy 20 százalék alatti a részesedés az összes érdeklődőt tekintve. Az így regisztrált mintegy 1200 hallgató számos szak és intézmény között szóródva keresi a helyét a rendszerben.

A Bologna Nyilatkozat aláírása és a felsőoktatási törvény átdolgozásai között volt egynéhány elszalasztott lehetőség, amivel sem a felsőoktatás, sem a kormányzat, talán senki sem élt igazán. Most hiányzik az a néhány elvesztegetett – talán éppen modellkísérletekre fordítható – esztendő. A korábban már idézett Bologna Jelentés is nyomatékkal utal arra, idézzük: hogy az előkészítő tanulmányok „közül kevés foglalkozott az új képzési szerkezet átalakításának céljával, szükségességével. A többciklusú képzés lehetséges előnyeinek elemzésére, nemzetközi összehasonlításban történő bemutatására nem igazán került sor." (21.p.) A magyar Bologna-folyamat és vele együtt a tanárképzés kimaradt abból az előkészületi munkából, ami több országban évek óta tart, ahol már végeznek azok a hallgatók, akik a kísérleti kétciklusú képzésben részesültek. Talán ennek a hiánynak is tulajdonítható, hogy a változtatások nem tervezett velejárói felerősödtek és fontos kompromisszumok lélektani akadályaivá lettek.

A tanulmány szerzője számol azzal, hogy a „...20. sz. gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális nagy földindulása"-ihoz képest, amelyek kihívásaira a felsőoktatás a diverzifikálódás, privatizálódás és a virtualizálódás útján válaszokat keres,[23] ezekhez képest tehát szűk problematikát és korlátozott elemzési módot választott, amikor a Bologna-folyamat tanárképzést jobbító törekvéseit és akadályait vizsgálta. Talán idealizáltnak tűnhet az a megközelítés, amely szerint érdemes lenne bizonyítottan kedvezőbb és az adott viszonyokra érvényes megoldások ismeretében változtatni. Erre figyelmeztet bennünket a számos korábbi ígéretesen induló, ám elakadt, zátonyra futott próbálkozás.

Érthető, ha az oktatásügyben a reform és a kísérlet fogalma maga is devalválódott, bizonytalan körvonalú próbálkozás értelmet nyert. Ezzel szemben viszont felértékelődtek az ún. jó gyakorlatok, amelyek regionális vagy helyi szinten végigvitt innovációkat jelentenek. Érdemes azonban arra is tekintettel lenni, hogy a jó tanárképzés gyakorlata a helyinél tágabb, a globálisnál viszont speciálisabb kezelést igényel.

BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ

IRODALOM

A tanárok számítanak (2007) Halász Gábor előszavával. Budapest, OECD–OKM.

Bologna Jelentés, 2008. A felsőoktatásban folyó új rendszerű képzés tapasztalatai, a szakszerkezet felülvizsgálata. (tervezet 1) NBB kézirat

DEWEY (1912) *Iskola és a társadalom.* Budapest, Lampel Kk. R.T.

FERGE ZSUZSA (1976) *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága.* Budapest, Akadémiai Kiadó.

23 Kozma Tamás (2004) *Kié az egyetem?* A felsőoktatás nevelésszociológiája. Budapest, Új Mandátum Kiadó. 38. p.

Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről. OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya-OFI, Budapest, 2009.04.21. kézirat

Kiugróan vezetnek a tanári mesterképzések a szakos toplistán. Edupress hírek (http://www.edupress.hu/hirek//index.php?pid=egycikk&HirlD=20839&hirlevel=1) letöltés 2009.06.09.

KOZMA TAMÁS (2004) *Kié az egyetem?* A felsőoktatás nevelésszociológiája. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

LADÁNYI ANDOR (2008) *A középiskolai tanárképzés története.* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? (2007) Mc Kinsey&Company,

VIRÁG IRÉN & BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (2004) Kontinentális tanárképzési hagyományokkal a bolognai úton. *Educatio,* No. 3. pp. 415–430.

AZ EGYSÉGES TANÁRKÉPZÉS FORMÁLÁSÁNAK PEDAGÓGIAI ÉS POLITIKAI KULTÚRÁJA

A KÖZPOLITIKA BEVETT ÉRVELÉSI GYAKORLATA, hogy technikai okokkal magyarázza vagy magától értetődő, szinte természeti adottságként, esetleg vitathatatlan dolognak tartott külső kényszerként láttatja a változások indokát. Ám ez ne tévesszen meg bennünket! Az eseményeket a döntéshozók alakítják az adott politikai térben, erőviszonyaik, ideáik, pragmatikus gondolkodásuk szerint. Következésképpen a tanárképzés új rendszere is ekképpen alakul a résztvevők szándékai szerint.

Noha a pedagógusképzés ügyét a pedagógusok, a neveléstudomány és főként a pszichológia szakértőinek kizárólagos kompetenciájába tartozó szakkérdésnek szokás tekinteni, ez csupán korporációs ideológia: a magyar pedagógusképzés teljes egészében közpolitikai ügy. Nemcsak azért, mert a képző intézmények finanszírozása közpénzből történik, működésük jogi kereteinek megalkotása az Országgyűlés, a kormány, az ágazati minisztériumok hatáskörébe tartozik, az oktatói kara a köz alkalmazottja, hanem azért is, mert a tanárképzésben végzettek, ha tanári pályát választanak, több mint 90% a közszférában helyezkedik el közalkalmazottként.

Vegyünk sorra esszénkben a reform kulcsfontosságú elemei közül néhányat, amelyek előkészítőik érdekeit és világlátását tükrözik, s amelyek, minden reform természetes velejárójaként konfliktusokat váltottak ki. Forrásaink a hatályba lépett jogszabályok, és a reform bizottságának, és más hivatalosságainak dokumentumai, levelei, emlékeztetői.

A reform kezdete

Az Európai Unió felsőoktatásának két évszázados fejlődésének irányát szakította meg az ún. bolognai reform. A felsőoktatás alapvető átalakulásának a megkezdéséhez a politika, pontosabban Magyar Bálint oktatási miniszter által a kormány elé terjesztett és elfogadott 252/2004. (VIII. 30.) Kormányrendelet szabta meg a reform keretét, mozgásba lendítve ezzel a felsőoktatás főiskolákhoz és az egyetemekhez kapcsolódó érdekszféráját, benne a pedagógusképzésben érdekeltek körét. Ebben a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottsága (a továbbiakban: Pedagógusképzési Albizottság) játszhatott meghatározó szerepet. A tét nagy: a korábbi párhuzamosan építkező főiskola-egyetem különböző és elkülönült kultúráját lineárissá kell szervezni, és ezzel a két kultúrát kell egymáshoz illeszteni. A számos elvi lehetőség közül az egységes, az iskolatípusokat mellőző tanárképzés modell-

EDUCATIO 2009/3 SÁSKA GÉZA: AZ EGYSÉGES TANÁRKÉPZÉS FORMÁLÁSÁNAK PEDAGÓGIAI ÉS POLITIKAI KULTÚRÁJA PP. 349–359.

jét választotta az Pedagógusképzési Albizottság javaslatára építve Magyarország kormánya. Az Albizottsági javaslat tudatosan eltért az általuk összegyűjtött nemzetközi trendtől. Halász Gábor, az Pedagógusképzési Albizottságnak benyújtott ismertetője szerint Rheinland-Pfalz tartományban a mester szintű tanárképzésben iskolatípus szerinti képzés jelenik meg, s a kimeneteknél iskolaspecifikus diplomamellékletet kapnak a végzettek, nem úgy mint a magyar egységes tanárképzési modellben, a hivatkozott kormányrendelet 11. § (1) szakasza szerint.

Két szervezet – két kultúra

A reform előtti magyar tanárképzés az osztrák-német képzési logikát követő rendszerben a tanárképzés az *iskolatípusnak* és az *oktatási hierarchiának* megfelelően szerveződött. Elkülönült egymástól a főiskolai és egyetemi szintű tanárképzés. (Még érinteni se tudjuk az alapképzésbe tagolódott óvónő, tanító-, gyógypedagógus, valamint szakoktatói képzést, terjedelmi korlátok miatt.) Az egyetemek pedagógus végzettjei azonban a közoktatás 5–12. évfolyamain egyaránt taníthattak, a főiskolákon diplomázottak az általános iskola felső tagozatán taníthattak. Az érettségit adó iskoláknak nagyobb a tekintélye, mint az alsó fokúaké vagy a szakmai oktatásúaké, s ez a hierarchikus különbség tükröződött a tanárképzésben is. A sok reformot megélt, az 1940-es évek második felében életre hívott főiskolákban mást, másképpen és más társadalmi rétegekből származó hallgatókat oktattak az egymástól jól megkülönböztethető kultúrájú oktatók, amit Nagy Péter Tibor e lapszámban világosan kimutat. E sérelmekkel terhelt hierarchikus viszonyt szüntette meg az egységes tanárképzést előíró jogszabály, mesterszintre emelte a főiskolai képzést, míg a hierarchia alsóbb szakasza az óvónő-, a tanító-, a gyógypedagógiai és a szakoktatók képzése továbbra is az első (alsó) képzési ciklusban maradt.

Az egységes szemlélet alapján szerveződő egységes szerkezetű pedagógus képzés gondolata nem hirtelen jött, a rendszerváltás utáni időszak közoktatás-politikáját befolyásoló szakmai csoportok így vagy úgy szorgalmazták.

A reform előzménye

A bolognai reform során kialakított egységes tanárképzés koncepció közvetlen előzménye a Pokorni Zoltán oktatási miniszter által a kormány elé terjesztett és elfogadott egységes tanári képesítés követelményeinek a rendszere, amelyet – a hírek szerint – a pedagógiai főiskolák igazgatói szorgalmaztak. Voltaképpen eme igazgatási dokumentum mögött kitapintható politikai szándék alapozta meg a bolognai rendszert. Már a 111/1997. (VI. 27.), a tanári képesítés követelményeit szabályozó kormányrendeletet egységesíti és határozott szervezeti keretet ad a képzés tartalmának és formájának. Mondhatni a képzési fokozatoktól függetlenül szabványosítja a képzést. Az 1. § (1) bekezdése szerint az „egyetemi és főiskolai szintű alapképzésben, illetve kiegészítő alapképzésben folytatható olyan képzés, amely a tanári tevékenység gyakorlására készít fel". A kormányrendelet szerint „a tanárképzés általá-

nos célja olyan pedagógusok képzése, akik felkészültek arra, hogy a hazai általános képzést, illetve szakképzést folytató intézményekben az 5–12. (13.) évfolyamok, illetve a szakképző évfolyamok tanulóinak a szakrendszerű oktatásában, valamint az iskolarendszeren kívüli képzésben a szakterületi képzettségüknek megfelelő területe(ke)n nevelő-oktató munkát végezzenek". A rendelet a tanári korporáció logikája és nem az iskolarendszer szerkezete, nem is a társadalom tagoltsága felől közelít a pedagógus mesterséghez, mint a már említett német vagy a korábbi hazai gyakorlat. Az is látszik, hogy az évtizedeken keresztül használt lélektani legitimáció retorikájában is paradigmaváltás történt: már nem beszélnek a „gyermek életkori sajátosságairól", nem is lehetne, hiszen az egységes tanárképzést nem igazolja, nem úgy, mint az életkor-iskolarendszer szerint elrendezett modellben.

Az egységes pedagógiai műveltség

Az egységes tanárképzés nemcsak egységes iskolaszerkezetet, vagy ami ugyanaz: képzési szerkezetet implikál, hanem egylényegű kultúrát a tanárok *és* a diákok képzésében.

A 111/1997-es kormányrendelet szerint „a tanári képesítés megszerzésére irányuló képzés célja olyan tanárok képzése, akik magas szintű, továbbépíthető elméleti és gyakorlati tudással, széles körű pszichológiai, pedagógiai és általános műveltséggel, informatikai, munkajogi és gyermekjogi alapismeretekkel rendelkeznek; képesek szakterületi felkészültségük pedagógiai alkalmazására, a tanulók megismerésére, megbecsülésére, személyiségük fejlesztésére, tanórai és tanórán, iskolán kívüli munkájuk differenciált irányítására, hatékony pedagógiai módszerek, eljárások alkalmazására; rendelkeznek a családi, pályaválasztási, szociális és nevelési tanácsadási, gyermek- és ifjúságvédelmi iskolai feladatok ellátásához, illetve ezek intézményeivel való együttműködéshez szükséges alapismeretekkel; akiknek személyisége érett, autonóm, kreatív; akik képesek önmaguk és tudásuk folyamatos megújítására, az emberi, társadalmi, nemzeti alapértékekkel való azonosulásra és azok közvetítésére".

Ami 1997-ben még célként fogalmazódik meg, az napjainkban már kompetencia formájában jelenik meg. A közös a normatív elem, amely egy majdani, elérendő állapotot ír le, pontosabban: elő.

Miképpen Mihály Ottó 2004-ben, a Pedagógusképzési Albizottság részére készített anyagában olvasható, a kompetencia központú megközelítés *„praktikus okok miatt"* is igen jó eszköz a pedagógus alapképzési kurzusok hatékonyságának növelésére, két okból is. „Egyfelől – mint írja – jó keretet biztosít a képzés különböző – különösen elméleti vagy tudásközpontú, illetve gyakorlati – egységeinek, illetve aspektusainak integrálására". Azaz a kompetencia nem pszichológiai, nem is pedagógiai fogalom, nem is az iskolákban dolgozó pedagógusoknak szól, hanem az oktatáspolitika központjában használt, összhangot teremtő beszédmód. Voltaképpen egyfajta eszköz(tudás), amellyel megteremthető az oktatáspolitikai térben az ideológiai-szervezési koherencia, hiszen mesterséges kultúra gyártásáról van szó, amely-

ben ötvözik az elméleti és gyakorlati, különösképpen nem specifikált elemeket. A kompetencia fogalom használata azonos a hagyományos képzési tartalmak, elméletek radikális átértelmezésével. Mihály felfogásában a „kompetencia természetéből fakadóan mintegy felszólít a modern *(nálunk még mindig »alternatívnak« nevezett)* tanítás- és tanulásszervezési eljárások, módszerek alkalmazásához szükséges tudások, képességek és beállítódások elsajátítására (és ezzel feltehetően segíti a fentiekben említett pedagógiai elméleti konstrukciók át-, ill. kialakulását)." [A szerző kiemelése.] A tanárképzés reformját ebben a felfogásban egyfajta kulturális forradalomnak, egy alternatív kultúra megteremtési eszközének tekintették, amelyben a régit el kívánták törölni, hogy a helyébe a maguk értelmezte *modern* felfogásokat állítsanak. Ez a magát modernnek tekintő felfogás sikeresnek bizonyult, hiszen részben tükröződik a 15/2006, az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló miniszteri rendelet tanárképzést érintő 4. számú mellékletében.

Eme radikális szándék még moderáltnak tekinthető a minisztérium függőségében lévő Sulinova Kht. keretei között működő alternatív pedagógiai felfogáshoz és a végül is elvetett tanárképzési modellhez képest. A politikai klímára jellemző, hogy a hagyományos tanárképzés képzési tartalmának, jellegének, súlypontjainak alapvető reformját szorgalmazó, végül is győztes javaslat moderáltnak volt tekinthető, s a részvevők annak is tartották. Érvelésükben a tanárképzés reformját a szintén a közoktatás általuk vezetett átalakításának logikus folytatásának-következményének tekintették, amelynek szervezeti mintáját az ELTE Pedagógiai-Pszichológiai kara adta. Az ELTE karának és a tanárképzés reformbizottságának vezetője ugyanaz a személy volt.

A Nemzeti alaptantervre építkező tanárképzés

Tudjuk, hogy a bevezetett Nemzeti alaptanterv koncepciója gyökeresen szakított a közoktatás szervezésének kétszáz éves logikájával. Emlékeztetnünk kell arra, hogy a Nemzeti alaptanterv ideológiai alapjait az egyetemi-tudományos alapú tantárgyi renddel *szemben* fogalmazták meg. Az általuk kreált ún. műveltségi terület logikai és kultúra-szociológiai értelemben természetesen kontúrtalan idea; a műveltség határait nem lehet meghúzni, építésének szabályai sincsenek, még a tantervkészítés elveit és gyakorlatát végző szakmai körökben sem.

Paradox, hogy az iskolák tantestületei többségükben továbbra is a hagyományos, egyetemi tudományt követő tantárgyi rendszerbe illesztették a NAT műveltségi területek elemeit. Azaz a hagyományos diszciplína maradt a helyi pedagógiai programot elfogadó tantestületek referenciája, még akkor is, ha ez szerepjáték csupán: a tudomány logikájának lényegét másodsorban, elsősorban a megnyilvánulási formáját követték.

Kétségtelen, hogy a hagyományos főiskolai és egyetemi hierarchikus és diszciplináris szemléletet követő tanárképzés régi műveltségi kánonja disszonáns a NAT teremtette hangzásokhoz képest. Egyértelműen fogalmazta meg mindezt Báthory

Zoltán, a NAT bevezetését szervező államtitkár már a Tanárképzési Albizottság tagjaként: „minden kezdeményezés a közoktatás reform útján való megjavításáért hiábavaló, ha azt nem előzi meg a pedagógusképzés *radikális reformja* [Kiemelés tőlem: S. G.] – értve ezen a tanári szakok tartalmát, a szakok rendszerét, a tanárképzés intézményi szerkezetét és a pedagogikumot egyaránt. (...) Fontos, hogy a tanárképzés reformjához kedvező hátteret teremt a magyar felsőoktatás csatlakozása a Bologna folyamathoz" (Javaslat a NAT-hoz illeszkedő tanárképzésre – 3. változat).

A mesterszintre helyezett tanárképzés tartalmi reformja lényegében a Nemzeti alaptanterv tíz műveltségi területe, illetve új tantárgyak (pl. természettan, társadalomismeret) alapján kiépülő képzés megszervezését jelentette. Azt nem tudjuk, hogy a NAT tíz műveltségi területe közül ötben (anyanyelv és irodalom, idegen nyelv, matematika, informatika, testnevelés és sport) miért halasztották későbbiekre az integrációt. Azt viszont igen, hogy öt műveltségi területen: ember és társadalom, ember a természetben, földünk-környezetünk, művészetek, életvitel és gyakorlati ismeretek, a természet- és társadalomtudományi ismereteket interdiszciplináris megközelítésben integrálnák. (Vegyük észre, hogy a „műveltségi területek" tartalma éppen olyan rugalmasan értelmezhető, mint a kompetencia fogalma!)

Ismereteim szerint az eszme forrása egyfelől a porosz-osztrák fejlődéstől eltérő utat járó angolszász, főként az Amerikai Egyesült Államok tömegoktatás kultúrája, másfelől pedig a magyar nép-, illetve polgári iskolákban és képzőkben uralkodó műveltségfelfogás. Mindkét helyen, ha jól látom a nép (vagy tömeg)oktatás iskoláiban szerepelnek a bármikor megszakítható, népszerűsítő szándékú, az analízist és önálló építkezési logikát többnyire mellőző, a kíváncsiságra, az érdekességre, a látványosságra törekvő, leegyszerűsítő felfogást követő tárgyak. Az angolszász területen ún. integrált tárgyak, mint a science vagy a social study különféle típusai váltják ki a magyar szakmai kör szimpátiáját.

A tudományos logikát követő integráció felfogásában két tudományos logika mérlegeléséből egy új születik, amint a biokémia vagy a biofizika példája mutatja. A tömegoktatás tantárgyközi felfogásában nem a diszciplínák logikáinak illesztése és érvényességének vizsgálata, hanem az érdekesnek ítélt elemek tetszőleges egymás mellé helyezése történik. Az elemek kapcsolódása a kaleidoszkóp működésére emlékeztet: ha megrázzák, mindig új és érdekes képet kapunk, amely mindig a semmivé lesz, az élmény marad meg, de a tudás nem, hiszen az nincs.

Az elitképzés, a társadalmi kiválóság kötődik a tudományos képzéshez, s akik képesek a hétköznapi gyakorlattól távol eső tudományos képzésben sikereket elérni, azok a kevesek jutnak el a magasabb szintig a képzési rendszerben és társadalmi hierarchiában. Akik pedig a másik irányt választják (a többség), azok korábban kilépnek az iskolarendszerből, s mobilitási csatornáikat az intézményes oktatáson kívüli területen kell keresniük, ha tovább akarnak lépni.

A régi és az új kultúra ütközését egyértelműen igazolják a reformok iránt mély elkötelezettségű Báthory Zoltánnak a Tanárképzési Albizottsághoz intézett okos és kompromisszumos szavai. Eszerint az egyneműnek tekintett köz- és felsőoktatás

értékrendje a tudományosság és a gyakorlatiasság tekintetében különbözik, meg abban, hogy a közoktatás társadalmi igényeket elégít ki, az egyetem (de nem a főiskola) valami mást, talán az elit igényét. „Az egyetemek hivatása, küldetése a tudomány fejlesztése. Ezt tiszteletben kell tartani a tanárképzésben is. Az aktuális társadalmi igényeket kielégítő iskolai műveltség azonban nem okvetlenül követi ezt a logikát. Az iskolában gyakorlatias, a tanulók érdeklődését felkeltő, a tanulók érdeklődése szerint differenciált, tanulási motivációjukat előhívó tartalomra és tanítási módszerekre lenne szükség." A tanárképzés tartalmi reformja azt jelentené, hogy a korábbi diszciplináris logikát követő szakos képzést és a Nemzeti alaptantervben megjelenített aktuális és pragmatikus társadalmi igények összhangját kellene megteremteni. Azaz, két, korábban egymást kizáró kultúrának, a tudományosságnak és a gyakorlatiasságnak kellene mester szinten az oktatásra fordítható időkereteken belül helyt adni és összeilleszteni a műveltség-ideológiai szempontból homogénnek tekintett köz-, és a felsőoktatásban. Miképpen az idézet folytatódik: „közoktatás azt igényli, hogy az egyetemről kikerülő, mesterfokozatú tanárok, nemcsak a tudomány szempontjából legyenek felkészítve, hanem az iskolai műveltség pragmatikus közegében is otthonosan mozogjanak". Értsd: a tömegoktatás szempontjainak, a populáris igényeknek nagyobb teret kell nyitni.

Míg Báthory Zoltán az egyetemi és közoktatás egymásmellettiségéről beszélt, az Albizottság 2005. 02. 11-i ülésén, az emlékeztető szerint párhuzamosságról már szó sem volt, a tanárképzés a pedagógiai-lélektani szempontokat követő bizottság által értelmezett közoktatás szempontjait tükrözi. „A miniszter elvi egyetértésével találkozik, hogy a tanári mesterképzés egésze, megújítandó pedagógiai és pszichológiai és merőben új »szakos« moduljai célzottan *a közoktatás igényeit* szolgálják, mind *pedagógiai karaktert* öltsenek. Ez a képzőintézményekben új munkamegosztást és felelősségi viszonyokat kíván meg, és a tanári mesterképzés ún. diszciplináris tartalmainak felfogásában, kiválasztásában és közvetítésében is új helyzetet teremt." [Eredeti kiemelés.]

A közoktatás igénye

A közoktatás igényét a Pedagógusképzési Albizottság fogalmazhatta meg, amely szerint a korábbi egyetemeken uralkodó tudományalapú felfogást a tömegoktatás főiskolai orientáltságú pedagógiai kultúrája kívánja felülírni: a diszciplína alapú tantárgyszervezés kapjon pedagógiai karaktert, továbbá szorgalmazták az egyetemi diszciplináris képzés idejének rovására a pedagógia-lélektani képzés súlyának növelését. Azaz a lélektanra építkező pedagógia – ebben az értékrendben – fontosabb, mint az egyetemek tudományalapú ismeretei. Az idea eszmei helye a főiskola, Magyar Bálint miniszter és a Pedagógusképzési Albizottság tagjai egyetértettek amint ez a 2005. 02. 11-i ülésről készült emlékeztetőből kiviláglik: „az alapképzés és a tanári mesterképzés együttesen az egyik [tanári szak]képesítés vonatkozásában a hagyományos egyetemi tanárszaknál nagyobb, a másik [tanári szak]képesítés vonatkozásában minimálisan a hagyományos főiskolai tanárszakkal egyenlő kredit-

mennyiségen nyugszik". Azaz: a pedagógiai lélektan területének növekednie kellene, mégpedig a főiskolai pedagógiai berendezkedés mintájára.

A kormány elfogadta Magyar Bálint miniszter előterjesztését a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről (289/2005. XII. 22. kormányrendelet). A rendelet 3. számú melléklete a tanári mesterképzés szakjait szakmai-ideológiai bontásban adja meg, ha nem is szorosan, de mégis követve a NAT felosztási rendjét: nem műveltségi, hanem oktatási-nevelési területekként. A tanárképzésben megtörtént tehát a pedagógiai-ideológiai térfoglalás, amelyet a Pedagógusképzési Albizottsága készített elő. A 2005. április 15-i ülés *A pedagógusképzés jogi szabályozásának elvei, elemei* című előterjesztés vitájának emlékeztetőjéből idézünk: „...megerősített lényeges szerkezeti-szerkesztési elv a tanári képesítések *műveltségterületenként* történő csoportosítása, amely formailag is kifejezésre juttatja a tanárképzés fejlesztésének a közoktatás szabályozásához és működéséhez való illeszkedését". Annyi történt, hogy főként morális reguláló erővel rendelkező NAT-koncepciót formálisan is kiterjesztették a pedagógusképzésre.

Az erőviszonyokat ismerve nem meglepő, hogy a kormányrendeletben közölt „oktatási és nevelési területek" többnyire azonosak a Báthory Zoltán által javasolt műveltségi területekkel, s ugyanazok az ideiglenesen nem integrálandó és az integrációnak alávetett területek is. S e szakmapolitikai siker megkoronázásaként sikerült elérni, hogy a NAT egyes műveltségterületei is a tanárképzési szakképzettség önálló tárgyai legyenek. Azaz kodifikálódott, intézményesült az egységes tanárképzésben is a NAT-ban konstruált, új, hangsúlyozottan a tömegoktatásnak szánt, elit-, egyetem- és tudományosságellenes kultúra, amelyet általánosnak és életközelinek tartanak alkotói.

A siker fokát azzal is mérhetjük, hogy az új iskolai kultúrát alkotó pedagógiai szándék – a korábbi kétszakos képzést felváltó – elsőnek vagy a kizárólag másodiknak megszerezhető szakképzettségben jelenik meg.

A rendeletben *az ember és társadalom* oktatási-nevelési területen belül a történelem-, a kommunikáció- és – ami különösen fontos – az ember és társadalom műveltségi területi tanár az elsőként megszerezhető szakképzettség listájában szerepel. „Az ember a természetben" oktatási-nevelési területen kaptak helyet a hagyományos természettudományos diszciplínák: a biológia, a kémia és a fizika, illetve a jellegzetesen főiskolai természetismeret tanár szakok. Figyelemre méltó *a földünk-környezetünk* oktatási-nevelési terület elkülönítése. Ebben a földrajz és a környezettan tanári szak jelent meg. Ezekhez a kizárólag második tanári szakképzettségként megszerezhető tanári szakképzettségek között az ember és természet műveltségterületi szakos tanár szerepel. *Az életvitel és gyakorlati ismeretek* területen csak a kizárólag másodiknak megszerezhető szakképzettségben megszerezhető szakok vannak: a technikatanár, a háztartásgazdálkodás-tanár, és ismét egy műveltségterületre szervezett szak: az életviteli és gyakorlati ismeretek műveltségterületi-tanár képzés. [Csak emlékeztetőül: az életviteli és gyakorlati ismeretek oktatás jellegzetesen népiskolai jellegű kultúra, amelyet középfokon tanítottak a második világháború előtt!]

Sikerült tehát a tanárképzés szerkezetében radikális fordulatot elérnie annak a tudatos és szívós szakmapolitikai csoportnak, amelyik kisebb megszakításokkal immár két évtizede játszik meghatározó szerepet a közoktatás-politika formálásában. A Pedagógusképzési Albizottságában olyan személyek vittek meghatározó szerepet – ismert a tagok, illetve az elkészített anyagok szerzőinek névsora –, akiknek a nevéhez országos, vagy egyetemi szintű nagyléptékű reformok megvalósítása kötődik. Néhány tagja korábban (vezető) tisztségeket töltött be az Oktatási Minisztériumban vagy kutatóintézetekben, egyetemeken. Néhányan kormánypártok belső szakértőiként dolgoztak, és tagjai voltak a pedagógiai korporáció érdekérvényesítő szervezetének, az Országos Köznevelési Tanácsnak. Tudományos legitimációjukat Magyar Tudományos Akadémiától kapott cím, illetve annak Pedagógiai Bizottsága biztosította. Az utóbbi szervezet maga is aktívan közreműködött a közpolitika alakításában, jelezve, hogy a társadalomirányítás szakmai ügy is. Különösen érdekes a szerepkettőződés: van olyan bizottsági tag is, aki a miniszter politikai főmunkatársa, de olyan tag is, aki a minisztérium tanárképzés ügyeiért felelős köztisztviselője. Ezek a személyek egyszer a Pedagógusképzési Albizottsági munkájában szakértőként alakítják a reformot, másszor meg a minisztériumi hivatali pozíciójából döntés-előkészítőként egyengetik ugyanazt. Egy további szereplő a Sulinovában politika-elemzést végez, s ugyanő alakítja is a politikát.

A pedagógiai lélektan képviselőinek területszerzése

Az idő véges és lineáris: vagy erre, vagy arra lehet fordítani, éppen olyan, mint a pénz: eleve szűkös. Ha több kell, másoktól kell elvenni, vagy a rendszert kell bővíteni. A bolognai rendszerben az alapképzésen belül 10 kreditnyi mértékben a tanári szakra előkészítő képzést helyeztek el, mint sok országban, amely egyben egyfajta puha pályaalkalmassági vizsgálat. Szakmai tekintetben következetes tanárképzési rendszer esetén csak azok választhatnák a tanárszakot mester szinten, akik már az alapszakos képzés idején kipróbálták magukat és ízelítőt kaptak e mesterségből. Igen ám, de a jogszabályok szerint *utólag,* már a mester szintű képzés *közben* is teljesíteni lehet az előképzés és a pályaalkalmasság 10 kreditnyi követelményeit. Ez a döntés voltaképpen az (alap)képzési térben való helyfoglalásként is értelmezhető, még akkor is, ha e szabály mögött valójában a tanárképzés hallgatói létszám növelésének szakmailag szintén távolról sem lebecsülhető szempontja szerepelt. Mindebben nem az a figyelemre méltó, hogy a képzés hatékonyságának racionalitása megtört a képzők egzisztenciális érdekein, hanem a Pedagógusképzési Albizottság érdekérvényesítő erejének nagysága: alapszinten a 10 kreditnyi képzés célja hiteltelenné vált, s ennek ellenére ennyi időt birtokba vehetett a pedagógiai-pszichológiai képzés.

Jelentős eredmény a 120 kreditnyi mesterképzés keretein túl, gyakorlati képzéshez elért további 30 kredit, így a pedagógiai-lélektani alapozású képzés 10–120–30, összesen 160 kreditnyi idő fölött rendelkezik. Hallatlan mértékű siker, melynek motívuma sem marad homályban, a tanárképzés fejlesztéséről tartott szakértői megbeszélésről készült emlékeztetőben (2005. 05. 04.) olvasható, hogy „A pedago-

gikum megnövekedett jelentősége természetesen új fejlesztési kilátásokat nyújt a neveléstudománynak, melyek feltételeiről is – pályázatok, projektek formájában – gondoskodni kell".

A pedagógiai-lélektani alapú elképzelés hívei, a miniszter egyetértésével az egységes tanárképzésben nemcsak a főiskolai kultúrát implementálták a korábbi egyetemi szintű diszciplináris képzésbe, hanem nagyobb időkeret fölött is rendelkezhettek. Magyar Bálint miniszter és a Pedagógusképzési Albizottság tagjai egyetértettek, ez kiviláglik a 2005. 02. 11-i ülésről készült fentebb már idézett emlékeztetőből: a pedagógiai lélektan területének növekednie kellene, mégpedig a főiskolai pedagógiai berendezkedés mintájára. Bárhogy is nézzük, komoly politikai sikert könyvelhettek el a szakmájukat és a közoktatást képviselő szakemberek.

A pedagógia-lélektan és a műveltségi terület együvé tartozik a reformfelfogás szerint. Ez az a terület, amely a rendelkezésre álló képzési időből a korábbi egyetemi helyzethez képest nagyobb területet szerez meg magának. Ahogy *Brezsnyánszky László* e számban közölt tanulmányából kitűnik: az egységes tanárképzés kreditjéből egyik negyven kreditnyi egység a pedagógia és lélektan rendelkezésére áll, a másik negyven kredit az elsőnek választott és a bachelor szinten már tanult diszciplína mesterszintű folytatása, amely magában foglalja a szakmódszertant és a tanítási gyakorlatot is. A harmadik negyven kredit a második szak képzésére fordítandó. (A természettudományok a két szak 80 kredit összegét 50–30 arányban osztják meg.) Ha összevetjük a nem tanári képzés szerkezetével, ahol a mesterszinten csak tudományt tanulnak 120 kredit terjedelemben, láthatjuk, hogy a diszciplináris képzés súlya igen alacsony, ez az ára annak, hogy a jövő pedagógusai „az iskolai műveltség pragmatikus közegében is otthonosan mozogjanak". Formálisan van ugyan mód, hogy a bacherol és master fokon diszciplínát tanuló végzettek tanárok legyenek, de csak később. Az utólag felvett tanárképzés állami támogatást nem élvez. A közoktatás számára elenyésző mértékben jöhetnek számításba a tudományosan képzett matematikusok, társadalom és természettudósok.

A régi elit és a tudomány ellen

A radikális tanárképzési reform szorgalmazói jól mérték fel a várható ellenállás irányát. A hagyományos tudósképzés, a humboldti egyetem eszméit intézményesen a Magyar Akkreditációs Bizottság képviselte. A Bizottság szavazati joggal rendelkező tagjainak meghatározó hányada éppen a delegálási szabályok miatt a Magyar Tudományos Akadémia doktoraiból került ki, akik a tanárképzés problematikáját, érdekeit szerény súlyú és tekintélyű elemnek tekintették.

A diszciplína alapú felfogás intézményesített ereje egyértelműen tükröződött a Bologna *előtti* időszak tanárképzés elbírási rendjében. A szakindítások esetében a diszciplínát és a tanárképzést nem elkülönítve, hanem együtt akkreditálták. Elsőbbsége mindig a diszciplínának volt, olyannyira, hogy számos esetben a tanárképzési elem elégtelen volta ellenére a többségi szavazással akkreditálódott a megfelelőnek ítélt minőségű szak. Mindezek mellett ugyanazon felsőoktatási in-

tézményen belül, jobb esetben karonként, rosszabb esetben szakonként más-más tanárképzési program legitimálódhatott, leképezve az egyetemeken belül uralkodó hatalmi erőviszonyokat.

A tanárképzésben a szakmódszertan helye mindig is bizonytalan helyzetben volt: a pedagógiai-lélektani logikának legyen-e alávetve, s ha igen, akkor legyen a tanárképzés szervezeti egység eleme, vagy inkább a tudományterület képviselő tanszékek része. A MAB Látogató Bizottságok jelentéseiből tudható, hogy a szakmódszertanokkal a tudomány területén sikertelen kutatók vagy a közoktatásból érkező pedagógusok foglalkoztak. De – és ez a fontos – a tanszéken uralkodó tudományfelfogást közvetítették. Noha szerény tekintéllyel rendelkezett e terület, a tudományos felfogás terjesztése szempontjából távolról sem volt lényegtelen.

A tanárképzés radikális reformjának szorgalmazói mind a két problémát az egyetemi értékrenddel ellentétesen döntötték el. Egyfelől a 289/2005 kormányrendelet 14. §-a (1.a) pontja szerint „a tanári szak a tanári szakképzettség szerinti – a tantárgy-pedagógiát, a szakmódszertant is magába foglaló – szakterületi ismeretekből" áll, azaz nem a tudománynak, hanem a pedagógiának, a lélektannak szempontjai lesznek a meghatározóak a tanárképzés minden mozzanatában, melynek mintáját az ELTE Pedagógiai-Pszichológiai Karán alkották meg. A Pedagógusképzési Albizottság 2005. 05. 04-i ülésének emlékeztetőjében olvasható, hogy: „az ELTE-modellre, illetve annak továbbfejlesztésére tekintettel biztosítani kell a tanárképzés célját szolgáló pedagógiai-pszichológiai és diszciplináris-szakmódszertani stúdiumok felelős összehangolását, intézményi szervezettségét..". Ez komoly térnyerése a gyermekben és a korszerű műveltségben, a kompetencia fejlesztésben gondolkodó szakma-politikai erőknek.

A jelentős szervezeti áttörés a felsőoktatási törvény 114. § (8) szakaszában testesült meg. Ez a pedagógusképzés érdekeit képviselő bizottság kötelező felállítását rendelte el, s ezzel intézményes formát is kapott a két értékrend képviselete, utólag nem csekély konfliktust generálva. Mindebben különösen figyelemre méltó, hogy a pedagógus-pszichológus szakmai kör a tudományos, egyetemi szférában jól érzékelte hatalmi gyengeségét, s jogi-politikai úton szerzett erős érdekérvényesítési pozíciót egy másik, de másfajta, mert diszciplináris, magát szintén szakmainak tekintő szervezetben. A sikerre vitt terv már a reform kezdetén megfogalmazódott. Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottság tagjai már a 2004. október 1-i ülésen megállapodtak, hogy a minőségbiztosító legitimációjú MAB-ban koncentrálódó értékrendet szervezeti eszközökkel kell ellensúlyozni, ahogy írják „A pedagógusképzés összetett jellegénél fogva nem illeszkedik harmonikusan a Magyar Akkreditációs Bizottság diszciplináris minőségbiztosítási rendjébe, hanem a MAB-on belül vagy kívül egy *önálló minőségbiztosítási rend* kialakítására van szükség" [eredeti kiemelés]. A jelentős politikai sikert értelmezve mondhatjuk, hogy a neveléstudomány e reformköre önerejéből nem, csak kormány-politikai támogatással volt képest a hagyományos tudományos közegben érvényesülni.

A szakmapolitika és a pártpolitika együttműködését igazolja egy újabb jogszabály módosítás. A MAB-on belül uralkodó egyetemi szemlélet gyengítését célozta, hogy már az Országos Köznevelési Tanács delegál tagot a Plénumba. Ezt a jogot korábban a közoktatás összes szereplőjének érdekeit képviselő Közoktatás-politikai Tanács gyakorolhatta. Ezzel a döntéssel világossá vált, hogy a közoktatás ügye kizárólag pedagógiai szempontból értelmezhető, amelyet elsősorban a minisztérium, az OKNT, valamit az MTA képvisel.

Következmények

Az említett szakmai-ideológiai és politikai törekvésnek nemcsak kulturális cserét eredményező szakmai-ideológiai, területszerző, hatalmi, hanem egzisztenciális következményei is vannak, nem számítva a kultúrák és érdekek összeütközéséből fakadó feszültségeket.

A kétfokozatú képzésre történő áttérés egyik strukturális következménye, hogy megszűnt/meggyengült a kétszakos tanárképzés, holott korábban ezen alapult a közoktatás működése. Pedagógus munkaalkalmazási problémákra lehet számítani, amit súlyosbít a sokféle, de kis óraszámban tanítható szakon végzett pedagógusi létszám.

Az egységes tanárképzés modelljének számos főiskola lett a kárvallottja, amelyek – Eger jelentős kivételével – a személyi-tárgyi feltételek hiánya miatt képtelenek mesterszakot indítani. Ezen rövid távon az sem sokat segít, hogy a neveléstudomány területén működő Doktori Iskolák sokat tesznek, hogy a főiskolán dolgozó, legfeljebb dr. univ. minősítéssel rendelkező kollégák PhD-t szerezhessenek. Az már igen, ha a főiskola, feladva önállóságát, egyetembe olvad, ahogy azt a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola és a Soproni Egyetem története mutatja. Erre a modellre emlékeztet a nyíregyházi főiskola és a debreceni egyetem kapcsolata.

Ha a főiskolát egyetemekkel vonták össze, néhány esetben megszűnt a főiskolai szintű szakos képzés, mint Szegeden. Ezeket a feladatokat az egyetemi tanszékek vették át. Ahol pedig a főiskolai tanszékek jóval korábban diszciplináris jellegű tanszékekké váltak, mint Pécsett, a párhuzamosság okoz gondot. Lehet, hogy a karonként szervezett, eltérő felfogást követő tanárképzés működőképes, de ellentétes a radikális reform alapján elképzelt renddel.

Mi lesz Európa (vélhetőleg) legradikálisabb, a hagyományos diszciplináris-egyetemi képzést és képviselőit margóra szorító tanárképzési reformjának sorsa, hiszen az amúgy is nagy léptékű – kívülről jött – változtatási kényszerek mellett a helyi érdekek, köztük a pedagógiai-pszichológia nevében fellépő szakmapolitikai csoport jelentős érdeksérelmet és feszültséget teremtett. Kérdés, hogy a politikai támogatás esetleges gyengülése/megszűnése után mi történik vele – valószínű, hogy valóságos súlyának megfelelő helyre fog lesüllyedni. Majd meglátjuk.

SÁSKA GÉZA

A HAZAI TANÁRKÉPZÉS VÁLTOZÁSAI EURÓPAI MÉRLEGEN

Az elmúlt 15 év során a hazai tanárképzés jelentős változásokon ment keresztül. Az első jelentősebb mérföldkő ezen a területen a kormány 1997-ben megjelent, a tanárképzés egységes követelményeiről szóló rendelete volt *(A kormány 1997)*. Ez a rendelet a hazai gyakorlat és az elméleti kutatás eredményeinek felhasználásával, a fejlődés szerves termékének tekinthető. A képzésben a rendelet végrehajtása, a záróvizsgára, a szakdolgozatra is kiterjedő kiteljesedése közel egy évtizedet vett igénybe, amikor már az európai törekvések és az úgynevezett Bologna-folyamat megjelenése újabb változásokat igényelt. Az újabb változások jogi kereteit a felsőoktatási törvény, a felsőoktatásra általában vonatkozó 289/2005-ös kormányrendelet *(289/2005)*, majd a tanárképzést szabályozó 15/2006-os miniszteri rendelet *(A tanári mesterszakok 2006)* teremtette meg.

Az elmúlt három évet a Bologna-folyamat által megkívánt háromszintű képzésre történő átmenet munkálatai hatották át. A magyar utat a 3+2, 5+3 éves képzési szerkezet jelentette, amelynek lényeges jegyei közé feltétlenül besorolandó, hogy:

– tanári pályára csak az első két ciklus együttes elvégzése után lehet lépni,
– a tanári pályára kerülésnek egyetlen egységes útja van (amíg a 111/1997-es kormányrendelet csak a tanári mesterségre történő felkészítést tette azonossá az általános és a középiskolai tanárok számára, addig a 2005-ös kormányrendelet már a szaktárgyak területén is megszüntette az eltérő főiskolai és egyetemi képzési irányokat);
– a rendelet igyekezett határozott lépéseket tenni a felsőoktatás kimeneti szabályozásának, a tanulási eredményeken (learning outcomes) alapuló szabályozásnak az irányába;
– a tanárképzés számára lényeges változást jelentett az a tény, hogy a szaktárgyi képzést főként az első három évet jelentő alapképzés, míg a pedagógiai mesterségbeli felkészítést szinte kizárólag az ezt követő mesterképzés időszakára szánták a rendeletek alkotói;
– a magyarországi Bologna-folyamatnak egy sajátos terméke a mesterképzés ötödik féléve, amely a tanítási gyakorlatba történő bevezetést tekinti fő feladatának.

Tanulmányunkban kísérletet teszünk a fentiekben vázlatosan jelzett hazai változások értékelésére, egyfelől az európai tendenciákhoz történő viszonyítás, másfelől pedig a gyakorlati megvalósítás elemzése útján.

Az Európai Unió különböző bizottságai, szakértői csoportjai nagy gondot fordítanak a tanárképzés kérdéseire, különösen 2000, a lisszaboni megállapodás létre-

EDUCATIO 2009/3 FALUS IVÁN: A HAZAI TANÁRKÉPZÉS VÁLTOZÁSAI EURÓPAI MÉRLEGEN PP. 360–370.

jötte óta. Mint ismeretes, ekkor tűzték ki célul, hogy az EU a világ más vezető gazdasági régióival 2010-re versenyképessé váljon. Igen logikusan levezették, hogy a gazdasági versenyképességben jelentős szerepe van a szakképzettségnek, az alkotóképességnek, mindennek előfeltétele a színvonalas oktatás, ami pedig nem valósulhat meg jól képzett pedagógusok nélkül.

Az elmúlt közel 10 év állásfoglalásainak, szakértői jelentéseinek mintegy szintézisét jelenti az EU hivatalos lapjában megjelent állásfoglalás, amely a „A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által elfogadott következtetések (2007. november 15.) a tanárképzés minőségének javításáról" címet viseli *(A Tanács 2007)*.

A hazai fejlemények megítélése érdekében érdemes számba vennünk, és röviden elemeznünk a dokumentumnak azokat a pontjait, amely a megállapodásokat foglalja össze.

Eszerint a tagállamok törekszenek arra, hogy a tanárok:

– felsőoktatási intézményben szerzett olyan képesítéssel rendelkezzenek, amely megfelelő egyensúlyt teremt a kutatásalapú tanulmányok és a tanítási gyakorlat között,
– tantárgyaik területén szaktudással, valamint megfelelő pedagógiai készségekkel rendelkezzenek,
– pályájuk kezdetén hatékony kezdeti támogatási programokon vehessenek részt,
– egész pályafutásuk alatt megfelelő mentori támogatásban részesüljenek,
– egész pályafutásuk alatt ösztönzésben és támogatásban részesüljenek, hogy tanulási igényeiket felmérjék, és – formális, informális és nem formális tanulás révén – új tudásra, készségekre és kompetenciákra tegyenek szert, beleértve a csereprogramokat és külföldi kihelyezéseket is *(A Tanács... 2007. 300/7.)*.

A megállapodás fentebb idézett első pontja a tanárok szakmai fejlődésének olyan sarokpontjait foglalja össze, amelyek minden európai országban elvárhatók.

1. Indirekt módon megkívánja, hogy pedagógus végzettséget csak felsőoktatási intézményben lehessen szerezni. Ez a kívánalom számunkra több évtizede evidencia még a tanítói, sőt jó ideje már az óvónői végzettség tekintetében is. Egészen a közelmúltig voltak olyan európai országok, amelyek nem feltétlenül tettek eleget ennek a kívánalomnak, különösen az iskolázás kezdeti szintjeinek tekintetében *(Falus 2002)*.

2. A kutatásalapú tanulmányok és a tanítási gyakorlat egyensúlyának hangsúlyozása sem véletlen. A pedagógusképzés elméletében és gyakorlatában is szemben áll egymással, jórészt a főiskolai és az egyetemi tradíció továbbélése nyomán, a pszichológia és pedagógia egzakt kutatási eredményeinek bemutatását, a hallgatók kutatásra történő felkészítését középpontba helyező, és a főként az iskolai gyakorlatra koncentráló irányzat. Az állásfoglalás a megfelelő arányok megteremtése mellett érvel.

Azt hiszem, nehéz volna a mai magyarországi helyzetet ebből a szempontból megbízhatóan értékelni. A pedagógusképzéssel foglalkozó szakemberek elsősorban a finn gyakorlat elemzése alapján gyakorta hangsúlyozzák a kutatásalapú képzés szükségességét *(Csapó 2007; Kárpáti 2008)*. A kutatásalapú pedagógusképzés feltételezi a tanárok felkészítését a kutatási eredmények értelmezésére, a kutatási eredmények iránti érdeklődés felkeltésére, az eredményekből levonható következtetések alkalmazására saját gyakorlatukban, saját gyakorlatuk kritikus elemzésére, e gyakorlat területén kutatások megtervezésére, végrehajtására, s az eredmények alapján a gyakorlat folyamatos fejlesztésére. Talán, nem nehéz belátni, hogy a kutatásalapú képzés nem áll távol a gyakorlati alapozású képzéstől. A gyakorlatban való aktív részvétel nélkül a tanárjelöltekben nem fogalmazódik meg a neveléstudományi kutatások eredményeinek megszerzése iránti igény, és főként nem az eredmények gyakorlati hasznosításának képessége.

Amennyiben a másik oldalról indulunk el, azaz a gyakorlat szerepét hangsúlyozzuk a tanári mesterségre történő felkészítés folyamatában, akkor is hamar eljutunk a gyakorlat kritikus elemzésének szükségességéhez, a reflektív pedagógiai munkához. A gyakorlatot mai korszerű értelmezésében nem a mások (például a vezetőtanárok, mint modellek) gyakorlata követésének tekintjük, és nem is az elméletben elsajátított tudás alkalmazási terepének, hanem olyan színtérnek, amelyben valaki képes az elméleti és gyakorlati források alapján létrehozott saját pedagógiai tudásának, nézetrendszerének folyamatos fejlesztésére, illetve annak a tevékenységrepertoárnak a bővítésére, amelynek segítségével a tudás és a nézetek a gyakorlatban megjeleníthetők. Ez a gyakorlat egyben kiindulópontja is – megfelelő reflexiók esetén – a tudás és a nézetek továbbfejlődésének *(Falus 2006; Kimmel 2007)*.

A reflexiók egyre mélyülő láncolatában az órai tevékenység közben megvalósuló spontán elemzéstől a későbbi behatóbb elemzésen át elvezet az út a szakirodalomhoz, illetve a saját tevékenység, gyakorlat-kutatási alapokon nyugvó elemzéséhez, továbbfejlesztéséhez.

Könnyen belátható tehát, hogy az EU-s ajánlásban megfogalmazott egyensúlynál itt sokkal többről van szó. Az egyensúly megteremtése azonban előfeltétele annak, hogy a gyakorlat és a kutatásalapú képzés szerves egységet alkosson, a tanárok élethosszig tartó szakmai fejlődésének az alapjait rakja le.

Az itt megfogalmazott szintézisről aligha mondható el, hogy a maga teljességében áthatná a pedagógusképzés gyakorlatát. A képző intézmények jelentős részében határozott törekvések vannak egy ilyen újfajta reflektív pedagógusképzés kialakítására. Látnunk kell azonban, hogy a képzők korábbi gyakorlatára egyik vagy másik irány a jellemző. Hosszú idő kell ahhoz, hogy a gyakorlóiskolákban és az egyéb gyakorlati színtereken otthonosan mozgó tanárképzők hasonló könnyedséggel tervezzék kutatásaikat, s vonják be abba hallgatóikat is. Az empirikus és elméleti kutatók, a publikációk tömegét ontó pedagógusképzők többsége számára pedig idő kell még ahhoz, hogy az iskolák természetes terepet jelentsenek a számukra: eredményeiket fel tudják kínálni a problémák megoldásához, közvetlen, hasznosítható tanácsokat

adjanak gyakorló tanároknak, pedagógusjelölteknek egyaránt. Kutatásaik a terepen érzékelt problémákra keressenek választ. Talán, mind a két oldal megtette az első lépéseket ebbe az irányba.

3. A tantárgy területén meglévő szaktudás és a megfelelő pedagógiai készségek egyidejű, egy pontban történő hangsúlyozása sem tekinthető véletlennek. Európában általában jellemző a két oldal egymástól történő elszakítása, egyik vagy másik szerepének, jelentőségének túlhangsúlyozása. Aki végigkövette a Bologna-folyamat hazai megvalósulását, nap mint nap érzékelhette/érzékelheti a szaktudomány képviselőinek és a pedagógiai-pszichológiai-módszertani vonal képviselőinek elkeseredett küzdelmét. Már a felsőoktatási törvény létrehozása, majd a kormányrendelet és a miniszteri rendelet is a feszültséget, egyik vagy másik tábor vélt vagy valós „győzelmét" tükrözte. Tovább folytatódott ez a küzdelem a kompetenciák, különösen a szakképzettségi specifikus kompetenciák kidolgozása során. De érzékelhető mindez az akkreditáció mindennapos gyakorlatában is. A szaktárgyi szakemberek elfogadhatatlannak ítélik, hogy a tanári mesterképzés időszakában 40, illetve 50 kredit szűk keretei között kell felvértezniük a hallgatókat a szükséges tudományos ismeretekkel, miközben a tanári mesterségre történő felkészítésre 40+30 kredit áll rendelkezésre. Ilyenkor gyakorta megfeledkeznek arról a tényről, hogy az alapképzés során 110, illetve 50 kredit kizárólag a szakmai képzés céljait szolgálja. A szakindítási akkreditáció menetében úgy próbálnak az előnytelennek vélt helyzeten szépíteni, hogy nem a kimeneti követelményeket tekintik a szakképzettségi tárgyak elfogadásának kritériumaként, hanem azt a fejükben kodifikálódott követelményrendszert, amely a szaktudományos szakokon tekinthető követelménynek. Bizonyos szakképzettségek esetében a „korrekciónak" azt a módját választották, hogy a mesterszak kimeneti követelményeibe belefoglalták mindazokat az ismereteket (kevésbé a kompetenciákat), amelyeket az alapszakon és a mesterszakon együttvéve kellett megszerezniük a hallgatóknak, s amennyiben a mesterképzés tantárgyai nem fedik le teljességgel ezeket a követelményeket, akkor a szakindítási kérelem elutasításra van ítélve.

A harc tehát különböző színtereken tovább folytatódik.

Az alapkérdés, amit az EU-s ajánlás alapján meg kell fogalmaznunk az az, hogy az új bolognai képzési rendszerben kibocsátásra kerülő tanárjelöltjeink megfelelő szakmai ismeretekkel, és megfelelő pedagógiai készségekkel rendelkeznek-e. De vajon, mihez megfelelő-e a szakmai tudás és a pedagógiai készségek? A mai magyar közoktatási gyakorlatban az iskolák céljai és lehetőségei, az ott tanuló gyerekek társadalmi helyzete, belépő tudása és tanulási képességei között olyan nagyok a különbségek, mint talán sehol másutt Európában. Gyakorta vetődik fel a kérdés, hogy egy nyírségi kis falu hátrányos helyzetű iskolájában ugyanarra a történészi, irodalmári, fizikusi szakmai tudásra és pedagógiai készségekre van-e szükség, mint a fővárosi elit gimnáziumban. Nem követtünk-e el egy súlyos hibát, amikor megszüntettük a főiskolai és az egyetemi képzés kettőségét, ahol a főiskolák általános iskolai hangsúllyal, az egyetemek pedig középiskolai hangsúllyal képezték a

tanárokat. Az iskolák közötti különbségek növekedése nem indokolja ma sokkal inkább, mint korábban bármikor a kétféle tanárok képzését? Másképpen fogalmazva, képes-e az egységes mesterszintű képzés átfogni azt a széles spektrumot a szakmai ismeretek és a pedagógiai képességek terén, amelyre a különböző intézményekben szükség van? Logikusnak tűnhet a kétféle tanárképzés melletti állásfoglalás. Vannak olyan európai országok, ahol a bolognai rendszer keretében az alapképzés nem egy a pedagóguspályára nem képesítő szakmai alapozást jelent, mint nálunk, hanem egy gyakorlati alapozású képzést, amellyel általános iskolai szinten lehet tanítani (a pedagógiai képességeknek, készségeknek a birtokában vannak a jelöltek), míg egy erre épülő egy vagy kétéves képzés teszi lehetővé a minden iskolafokozaton történő tanítást.

Mi lenne a következménye annak, ha kétféle tanárt képeznénk? Tovább nőne a különbség az iskolák között és a tanulók esélyei között is. Ez a mai, amúgy is az európai tendenciáktól élesen különböző hazai helyzetben nem volna kívánatos.

4. Mi lehet akkor a megoldás? A jelenlegi képzést a bevezető képzéssel és a továbbképzéssel egységes rendszerként kell felfognunk. Erre is utal az EU-s állásfoglalás következő passzusa *(pályájuk kezdetén hatékony kezdeti támogatási programokon vehessenek részt)* és az európai országok gyakorlata is. A bevezető képzésről, annak megvalósulási formáiról még részletesebben szólunk. Ehelyütt csak azt kívánjuk megállapítani, hogy a képzést, a diploma megszerzéséig tartó szakaszt egy olyan rugalmas alapként kell felfognunk, amely lehetőséget ad a tanárnak arra, hogy szaktudományos felkészültségét és pedagógia képességeit egy rövid, célirányos, a munkahelye igényeihez igazodó, megfelelően támogatott bevezető szakasz révén a kívánatos szintre emelje, amellyel eleget tud tenni az adott munkahely specifikus elvárásainak. Ez a megoldás nem idegen más szakmák gyakorlatától sem. Az orvosnak, a jogásznak, a közgazdásznak is a munkában töltött kezdő évek alatt, a munkából származó tapasztalatokkal párhuzamosan újabb sajátos irányultságú képzésben is részt kell vennie. Az esélyegyenlőség, a méltányosság felé törekvő közoktatásnak csak az ilyen módon kiképzett pedagógusok felelhetnek meg.

5. A pedagógusok szakmai fejlődését az EU-s állásfoglalás szerves egységben képzeli el a pályakezdéstől a pálya befejezéséig. Elengedhetetlennek tartja a megfelelő mentori segítséget, és annak biztosítását, hogy a pedagógus egész szakmai pályafutása során érdekelt legyen munkájának kritikus elemzésében, és a szükségleteinek megfelelő formális, nem-formális és informális képzésekben. Ez az egységes rendszer egy egységes tanári pályamodellt feltételez, amelyben az életpálya egyes szakaszai során elérhető kompetenciaszintek is megfogalmazásra kerülnek. A pedagógus ehhez viszonyítva képes saját felkészültségét, további szakmai fejlődésének lépéseit meghatározni. A kompetenciáknak ezek a szintjei, az elérendő sztenderdek, bázisát képezhetik a pedagógusértékelés különböző formáinak, s ugyanakkor orientálhatják a pedagógusok továbbképzési rendszerének megtervezését is. Az így kialakított értékelés, továbbképzés összhangba hozható a pedagógusok előmeneteli rendszerével is *(Falus 2008)*.

6. A vezetőképzéssel kapcsolatos elvárásoknak *(Törekszenek arra, hogy a vezetői feladatokat ellátó tanárok – tanítási készségeik és tapasztalatuk megléte mellett – magas színvonalú iskolairányítási és vezetői képzésben vehessenek részt.)* hazánk minden szempontból eleget tesz, hiszen több évtizede számos, nemzetközi színvonalú vezetőképzés működik, és az ezeken való részvétel a vezetői kinevezés feltétele.

7. Az alap- a bevezető képzés (az induction period, vagy ahogyan az EU-s anyagok fordításában szerepel: tanítási gyakorlat) és a szakmai továbbképzés összehangoltsága és koherenciája, valamint minőségbiztosítása tekintetében kissé felemás helyzetet tapasztalhatunk. Alapvető problémának tekinthetjük, hogy bevezetőképzés a hazai gyakorlatban nem szerepel. Az elmúlt év jogi szabályozása feltétlen előrelépést jelent ezen a területen. A gyakornoki időszakra vonatkozó szabályozás előírja, hogy a kezdő tanár számára tapasztalt segítő pedagógus révén támogatást kell nyújtani, s bizonyos képzési formák megjelennek a kezdő tanárok számára az új továbbképzési rendeletben *(3/2009. IV. 24. Korm. Rendelet)*. Ez a két dokumentum bizonyos mértékig tekintettel is van egymásra, azt azonban nem állíthatjuk, hogy akár a kezdő szakaszon belül is koherens, összehangolt rendszer létezne. Még kevésbé ringathatjuk magunkat abban a hitben, hogy az alapképzés és a továbbképzés egységes rendszert alkotna. Ennek az egységes rendszernek mindenképpen előfeltétele volna a tanári fejlődés/fejlesztés szakaszainak, a kompetenciák értékelhető szintjeinek a kidolgozása. A tanár kompetenciák a pályán történő előrehaladás során fejlődnek, s ehhez a fejlődéshez járul hozzá az alapképzés, a bevezetőképzés és a továbbképzés. Amikor majd rendelkezésünkre áll egy ilyen kidolgozott rendszer, akkor ez természetes alapul szolgálhat a három képzési szint koherens összehangolásához.

A képzések minőségbiztosítása kidolgozottnak tekinthető. A továbbképzéshez rendelkezésre álló források tekintetében az elmúlt évtized változatos képet mutat.

8. Az ajánlások 4. pontja tekintetében *(Olyan intézkedések elfogadását mérlegelik, amelyek célja a tanárként történő foglalkoztatáshoz megkövetelt képesítés szintjének és a tanítási gyakorlat hosszának növelése.)* az elmúlt években Európa élvonalába kerültünk. Az a tény, hogy a szakos (felső tagozatos és középiskolai) tanárképzés csak mesterszinten valósulhat meg, és összességében 11 szemeszter elvégzését felételezi minden tekintetben, eleget tesz az elvárásoknak. Sőt az európai tendencia inkább a 10 féléves képzést részesíti előnyben, amelyet a diploma megszerzése utáni bevezető szakasz követ. Németországban például a diploma megszerzése előtti hagyományos kétéves gyakorlatnak a diploma megszerzése utáni időszakra történő áttételét tervezik, tekintettel arra, hogy a túlságosan hosszú diplomaszerzési idő nem versenyképes Európában. (Német matematika, fizika, idegen nyelvszakos tanárok például Angliában szereznek két évvel rövidebb képzési idő alatt tanári diplomát, amellyel Németországban ugyanúgy taníthatnak, mint az otthon két évvel többet tanuló társaik.) Joggal vetődhet fel a kérdés, vajon nem mindegy-e, hogy a képzés keretében, vagy azt követően valósul meg a gyakorlat? Mint a német példából láthat-

juk versenyképességi szempontok egyértelműen a diploma utáni gyakorlat mellett szólnak, s ugyancsak ezt a megoldást támogatja az a tény is, hogy az elhelyezkedett tanár nem csak általában az iskola világához igyekszik hozott tudását alkalmazni, hanem konkrétan annak az iskolának a világához, amelyben dolgozni fog.

Kérdéses viszont, hogy mi lesz azokkal a friss diplomásokkal, akik nem tanárként helyezkednek el. Jó-e az, hogy akkor vesznek részt a bevezető képzésben, amikor néhány év múlva tanári pályára lépnek? Elképzelhető, hogy a pályára bevezetésnek (visszavezetésnek) ez kedvezőbb időpontja, mint az, ha valaki a 11. félévben végzett gyakorlata után esetleg pár évvel később kerül iskolába, és akkor viszont már nem részesül ilyen bevezető képzésben.

9. Az ajánlások 5. pontja a képző intézmények és az iskolák megfelelő partneri viszonyát hangsúlyozza, amely partnerségben mindkét fél magas színvonalon teljesíti feladatát a kölcsönös előnyök alapján. *(Ösztönzik az iskolákat – amelyeknek tanulóközösséggé kell alakulniuk – és a tanárképző intézményeket szorosabb kapcsolatok és partnerségek kialakítására, egyidejűleg biztosítják, hogy ez utóbbi intézmények egységes, színvonalas, megfelelő, és az iskolák, tanárok és az egész társadalom változó igényeit valóságosan kielégítő tanárképzési programokat nyújtsanak...)*

Az iskolák tanulóközösséggé válása területén az elmúlt évek jelentős változásokhoz vezettek. Kezdetben az önfejlesztő iskolák mozgalma érdemelt figyelmet, illetve még korábban az egyes pedagógiai innovációkhoz, akciókutatásokhoz kapcsolódó iskolák belső fejlesztő munkája. Igazi áttörést a HEFOP, illetve TÁMOP programok keretében létrejött referenciaiskolai hálózat kiépülése jelentett, illetve jelent. A felsőoktatási intézmények mellett működő különféle partneriskolák hálózatának kialakulása várható a regionális pedagógusképzési központok létrejöttével. Erről az iskolatípusról részletesebben ír Kotschy Beáta e kötetben megjelent tanulmányában és korábbi tanulmányaiban is *(Kotschy 2007)*.

10. Az ajánlások 6. pontja felsorolja azokat a tanári kompetenciákat, amelyek az alapképzés és továbbképzés során alakulnak ki, és amelyek lehetővé teszik a pedagógusok eredményes oktató-nevelő munkáját. A kompetenciaalapú tanárképzés érdekében az elmúlt fél évtizedben jelentős erőfeszítések történtek hazánkban mind az elméleti munkák, mind pedig a tanárképzési gyakorlat területén *(Falus 2005; Falus & Kotschy 2006; A tanárképzés 2006; A tanári mesterszakok 2006)*.

Abban az esetben, ha a kompetenciaalapú tanárképzés hazai gyakorlatát az EU-s elvárások mérlegén kívánjuk megítélni, két kérdésre kell választ adnunk:

1) Az EU-s ajánlások között szereplő, az egy nemzetközi szakértői csoport tevékenysége nyomán megfogalmazott kompetenciáknak (sztenderdeknek) mennyiben felelnek meg az ELTE munkacsoportja által kidolgozott sztenderdek, illetve az ezek figyelembevételével a miniszteri rendeletben megfogalmazott kimeneti követelmények?

2) Az alapképzés és a továbbképzés milyen mértékben változott meg a kompetenciaalapú szabályozás hatására, milyen mértékben segíti elő a kimeneti követelmények elérését, a szükséges képességek, kompetenciák elsajátítását?

Az első kérdésre az EU-s elvárásban szereplő kompetenciák és a hazai sztenderdek tartalmi összevetésével adhatunk feleletet.

Az EU-s elvárás az alábbiakra kívánja felkészíteni a pedagógusokat:

– átfogó kompetenciák fejlesztésére, ideértve a kulcskompetenciákról szóló ajánlásban foglaltakat,
– olyan biztonságos és vonzó iskolai környezet kialakítására, amely a kölcsönös tiszteleten és együttműködésen alapul,
– hatékony tanításra vegyes összetételű osztályokban, amelyekben különböző társadalmi és kulturális háttérrel, valamint a képességek és igények széles skálájával rendelkező tanulók vannak, ideértve a különleges nevelési igényű tanulókat is,
– arra, hogy szorosan együttműködjenek a munkatársakkal, szülőkkel és a tágabb közösséggel,
– arra, hogy részt vállaljanak annak az iskolának vagy képzőközpontnak a fejlesztésében, amelynek alkalmazásában állnak,
– arra, hogy új ismereteket szerezzenek, és elsajátítsák az innovatív magatartást a reflektív gyakorlatban és a kutatásban való részvételen keresztül,
– arra, hogy használják az információs és kommunikációs technológiákat különböző feladataik végrehajtása, valamint saját folyamatos szakmai fejlődésük során,
– arra, hogy önálló tanulóvá váljanak a pályafutásuk egészét végigkísérő szakmai fejlődés során.

Az ELTE munkacsoportja által kidolgozott sztenderdek első ránézésére átfogóbbaknak, a pedagógusoktól elvárt tevékenység egészére kiterjedőknek tűnnek, míg az EU-s megfogalmazás inkább törekszik az aktualitások hangsúlyozására:

1. A tanuló személyiségfejlesztése.
2. Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése.
3. Szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása.
4. A pedagógiai folyamat tervezése.
5. A tanulási folyamat szervezése és irányítása.
6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése.
7. Szakmai együttműködés és kommunikáció.
8. Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért *(A tanárképzés 2006)*.

Az első és a második sztenderd magában foglalja a kulcskompetenciák fejlesztését, a megfelelő iskolai légkört és a vegyes összetételű tanulócsoportok hatékony oktatását is. A kollégákkal és a szülőkkel való hatékony együttműködést a 7., míg az egyéni szakmai fejlődést és az iskola szakmai fejlesztésében való részvételt a 8. sztenderd foglalja magában. Az IKT használatának hangsúlyozása pedig az 5., a 7. és a 8. sztenderd leírásában szerepel részletesen *(A tanárképzés 2006)*.

Összességében tehát megfogalmazható, hogy a kompetenciák hazai leírása kissé átfogóbb, kevésbé hangsúlyozza a ma aktuálisan kiemeltnek tekintett tanári feladatokat, a teljes pedagógiai tevékenységrepertoár kialakítására törekszik.

A második kérdésre, arra, hogy hogyan hatotta, hatja át a pedagógiai alapképzés gyakorlatát a kompetenciaalapú szemlélet, már kissé nehezebb megadni a feleletet.

Az első (legfelsőbb) szint, ahol a kompetencia-elv érvényesülését nyomon követhetjük, a 15/2006-os miniszteri rendelet. Ennek a rendeletnek a 4. számú melléklete írja le a kimeneti követelményeket kettős bontásban: egyrészt az általános tanári kompetenciákat, majd az egyes szakképzettségek esetében elvárható speciális kompetenciákat. A rendelet koherenciája több ponton is megbicsaklik:

– az általános tanári kompetenciákat többféleképpen, eltérő megközelítésben tartalmazza a rendelet,
– az általános részben a kompetenciák mellett szerepelnek a fő ismeretkörök, amelyek túlzott részletességgel írják le a megtanítandó pedagógiai és pszichológiai ismereteket (ez a részletezettség jelentősen korlátozza az intézmények szabadságát abban a tekintetben, hogy a megkívánt kompetenciákat különböző utakon érhessék el);
– a szakképzettségekre jellemző kompetenciák kapcsolódása, koherenciája az általános kompetenciákkal nehezen kitapintható;
– a különböző szakképzettségeknél megfogalmazott kompetenciák tartalmukat, műfajukat illetően is nagyfokú heterogenitást mutatnak, közülük jó néhány nem is tekinthető kompetencia-leírásnak, csupán az adott szaktanár számára szükséges ismeretek jegyzéke. (A heterogenitásnak elvi és gyakorlati okai is vannak. A szakértők nem értettek egyet abban, hogy léteznek-e egyáltalán szakképzettségekre jellemző kompetenciák, vagy csak a speciális ismeretek tekintetében vannak különbségek. Jelen cikk szerzője számára egyértelműnek tűnik, hogy az énektanárt és testnevelőt, a fizikatanárt és a történészt nemcsak tudásuk, de sajátos képességeik is megkülönböztetik. Ezen az elvi, felfogásbeli különbségen kívül, a speciális kompetenciákat megfogalmazó szakemberek lényegesen eltérő felkészültsége is lényeges eltéréseket okozott. Mindenképpen szükség lett volna a kompetenciákat kidolgozó szakemberek felkészítésére, egységes szemléletmódjának kialakítására.)

A következő szinteket, a szakindítási kérelmeket megfogalmazó szak-, illetve szakképzettség felelősök jelentik. Ők voltak azok, akinek a vezetésével meg kellett fogalmazni a szak, illetve a szakképzettség megszerzésekor elvárt kompetenciákat. Ezek, a szakmailag sok esetben kiemelkedő szakemberek sem voltak felkészítve a tanulási eredményekben (learning outcomes) való gondolkodásra, aminek eredményeképpen a megfogalmazott kompetenciák vagy a szaklétesítésekben megfogalmazottak mechanikus átvételét jelentették, vagy a szakértelmet többé-kevésbé tükröző megfogalmazásokat.

A tantárgyfelelősök széles köréig hatolt le legkevésbé a kompetenciaalapú szemléletmód. Ritkaságszámba mennek azok a tantárgyleírások, amelyeknél a korábban megfogalmazott kompetenciák elérésének alárendelve történt meg a tananyag és a módszerek kiválasztása. Az esetek túlnyomó többségében a korábbi tartalom- és módszerleírás fölé egyszerűen beírták a központi kompetenciák mindegyikének, vagy egy részének a számát vagy elnevezését.

Arra vonatkozóan, hogy az új tanári mesterszak, illetve szakképzettségei a gyakorlatban mennyiben biztosítják majd a kompetenciák, sztenderdek elérését, ma még nehéz véleményt mondani, hiszen a képzés az új rendszerben általánosan csak ebben a félévben kezdődik.

Igaztalanok volnánk, ha azt feltételeznénk, hogy az elmúlt évek komoly reformmunkálatai teljesen hatástalanok voltak. Több tanárképző intézményben az oktatók jelentős száma vett részt innovatív jellegű tevékenységben, tananyagok, taneszközök fejlesztésében, amely munka egyszersmind hatékony továbbképzésként is funkcionált.

11. Az említett pályázatok kiírása jelentős lépés volt a következő EU-s előírás megvalósítása szempontjából is *(Megfelelő támogatást nyújtanak a tanárképző intézmények és azok oktatói részére annak érdekében, hogy azok innovatív válaszokat dolgozhassanak ki a tanárképzésben felmerülő új igényekre)*.

12. Az ajánlások 8. pontja az oktatók és hallgatók mobilitásának előmozdítását írja elő. A rendszerváltás óta eltelt időszakban, de különösen az Európai Unióhoz történt csatlakozás óta több száz oktató és több ezer hallgató vett részt csereprogramokban. Ugyancsak idesorolhatjuk azokat a nemzetközi projekteket, amelyben több ország oktatói együttműködve dolgoztak ki egységes képzési és továbbképzési programokat, tananyagokat stb. Mindezek szemléletformáló hatásáról bizonyára érdemes volna egzakt felmérést készíteni.

13. Az utolsó elvárás tekintetében *(Minden szükséges lépést megtesznek a tanári hivatás vonzóbbá tétele érdekében)* érdemleges elképzelések születtek. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a pedagógusok ötvenszázalékos béremelését, amelynek jelentős hatása volt, többen tértek vissza a pedagóguspályára. Ez a hatás azonban néhány év alatt elenyészett. Megfogalmazódott a kezdő pedagógusok bérének jelentős emelése is, amely elképzelést méltán sok kritika ért. A gazdasági válság azonban a gyakorlati megvalósítást keresztülhúzta. A pálya vonzóbbá tételére a válság hatásainak megszűnése után nyilvánvalóan vissza kell térni. Jó lenne, ha a változtatások egy egységes pedagógus pályamodell, egy jól átgondolt, a folyamatos szakmai fejlődéssel, pedagógusértékeléssel összekapcsolt előmeneteli rendszer keretében valósulnának meg.

FALUS IVÁN

IRODALOM

A kormány 111/1997. (VI.27). kormányrendelete a tanári képesítés követelményeiről, *Pedagógusképzés,* 1997. pp.7–15.

2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról.

289/2005. (XII. 22.) Korm. Rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről.

3/2009. (IV. 24.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet módosításáról MK 2009/57. 2009. 07. 31.

A tanárképzés képesítési követelményei (2006) ELTE PPK, Kézirat.

A tanári mesterszakok képzési és kimeneti követelményei. (2006) Az oktatási miniszter 15/2006. sz. rendelete.

A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által elfogadott következtetések (2007. november 15.) a tanárképzés minőségének javításáról. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja,* 2007. 12.12. C300/6–9.

A tanári kompetenciák és képesítések közös európai alapelvei,(Common European Principles for Teacher Competences and Qualification) 2005, Kézirat.

CSAPÓ BENŐ (2007) A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle,* No. 3–4. pp. 11–23.

FALUS IVÁN & KOTSCHY BEÁTA (2006) Kompetencia alapú tanárképzés. Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés,* No. 3–4. pp. 67–78.

FALUS IVÁN & KOTSCHY BEÁTA (2008) A pedagógusképzésre vonatkozó európai törekvések és ezek hatása a magyarországi gondolkodásra. In: KRÉMÓ ANITA (ed) *Oktatás és képzés 2010.* Műhelybeszélgetések 2007. Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium. pp. 93–106.

FALUS IVÁN (2002) A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: BÁBOSIK ISTVÁN & KÁRPÁTI ANDREA (eds) *Összehasonlító pedagógia,* Budapest, BIP. pp. 87–106.

FALUS IVÁN (2005) Képesítési követelmények-kompetenciák-sztenderdek. *Pedagógusképzés,* No. 1. pp. 1–16.

FALUS IVÁN (2005) Sztenderdek tanárok és tanárképzők számára. *Pedagógusképzés,* No. 4. pp. 143–147.

FALUS IVÁN (2006) *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai.* Budapest, Gondolat Kiadó.

FALUS IVÁN (2008) Javaslat a pedagógus alap-, bevezető- és továbbképzés, a pedagógus-értékelés, a kompetencia alapú pedagógus előmenetel egységes rendszerének kidolgozására. Kézirat. p. 8.

KÁRPÁTI ANDREA (2008) Tanárképzés, továbbképzés. In: FAZEKAS, KÖLLŐ & VARGA (eds) *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* Budapest, Ecostat. pp. 193–215.

KIMMEL MAGDOLNA (2006) A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: FALUS IVÁN (ed) *A tanárrá válás folyamata*. Budapest, Gondolat. pp. 11–45.

KOTSCHY BEÁTA (2006) A pedagógusok szakmai fejlődésének új perspektívái: a szakmai fejlesztő iskolák. In: FALUS IVÁN (ed) *A tanárrá válás folyamata.* Budapest, Gondolat. pp. 156–176.

ÚJ ELEMEK A TANÁRKÉPZÉS RENDSZERÉBEN

A TANÁRKÉPZÉS BOLOGNAI RENDSZER SZERINT történő átalakítása a képzés struktúrájának és tartalmának igen jelentős átalakítását igényelte. A képzéssel szemben folyamatosan megfogalmazott elégedetlenség hatására a strukturális átalakítás természetes velejárója lett a tartalmi megújítás feladata is. A fejlesztés irányvonalát ismét befolyásolták a közös európai trendek, elsősorban a kompetencia-alapú tanárképzés kidolgozása, de ez nem idegen elvárásként fogalmazódott meg, hiszen a hagyományos kifogás a főiskolák és egyetemek képzésével szemben már eddig is alapvetően két irányban jelentkezett:

– életidegen képzés, amely nem veszi figyelembe a valós iskolai pedagógiai folyamatokat,
– aránytalanság és összehangolatlanság az elméleti és gyakorlati képzés terén.

A kompetencia alapú képzés erre a két, szorosan összefüggő porblémára egyaránt megoldást jelenthet, mivel a célok és követelmények, illetve a tartalmak és módszerek megválasztásánál egyaránt a pedagógiai gyakorlat kívánalmai játszanak meghatározó szerepet.

Az új rendszer koncepciójának kialakulásakor még egy igen fontos szemléleti változás történt, létjogosultságot nyert a pedagóguspálya eddig mellőzött periódusa, a „kezdő szakasz". Jelenleg ez két különböző megközelítésben is beépült a képzésbe, illetve pályakezdésbe. Az első a féléves összefüggő egyéni iskolai gyakorlat, amely során a gyakorló még hallgatói státuszban van, ugyanakkor tanulmányi idejének döntő hányadát az iskolában tölti tanítással és a pedagógiai munka különböző területein végzett gyakorlattal.

A már foglalkoztatásban lévő tanárok számára is új szakaszt vezettek be. Ez a kezdő szakasz három éves, s ezután dönt az egyén, hogy folytatja-e a pedagógusi pályát, illetve a munkahely vezetői, hogy véglegesítik-e a jelöltet a tanári munkájában.

Mindkét szakaszra vonatkozik az az előírás, hogy a tanárjelöltnek és a kezdő tanárnak szakszerű mentori támogatást kell nyújtani. Ily módon az első gyakorlati lépésektől az egyéni gyakorlaton keresztül a végleges tanári kinevezés megszerzéséig szakmai támogatás, mentorálás segíti a kezdőt. Kezdetben a képzésben részt vevő oktatók és vezetőtanárok közös feladata ez, míg a 3 éves szakaszban az iskolai mentoré és az iskolavezetőé.

Bár a két rendszer egymásra épülése szakmailag nem tisztázott a jelen pillanatban, fontos lépést jelent ez az elképzelés a tanárképzés hazai történetében. Elismeri – az eddigi gyakorlattal ellentétben –, hogy az egyetem vagy főiskola önmagában nem készítheti fel tanárjelöltjeit az egyre gazdagabbá váló pedagógusi szerepekre,

hogy a pedagógussá válást folyamatként értelmezi, amely a képzés, a kezdő szakasz és a gyakorlati évek továbbképzéseinek közös feladata.

A tanárképzés új rendszerének kialakításakor tehát úgy tűnik, hogy a régóta megfogalmazott hiányosságok felszámolását szorgalmazta az erős oktatáspolitikai akarat is, de világossá tették azt is, hogy az eredményesség alapfeltétele a résztvevők egyetértésében, néhol szemléletváltásában és együttműködési készségében rejlik.

Mindhárom kritérium olyan változásokra utal, amelyek csak hosszabb fejlődési folyamat eredményeként jöhetnek létre. Az elmúlt 3 év széleskörű szakmai vitái a kezdeti lépések megtételére nyújtottak lehetőséget. A történések megfigyelése alapján három fontos tanulság vonható le:

1) A reformok realizálása előtt szükség van széleskörű szakmai-társadalmi vitákra, de a lényeges elemekkel kapcsolatos döntést egy idő után meg kell hozni, mert az eltérő intézményi érdekek következtében tökéletes konszenzusra nem lehet számítani.

2) A reformok bevezetéséhez rendelkezni kell mindazokkal a feltételekkel (jogi, gazdasági, személyi), amelyek biztonságossá és hitelessé teszik az átalakítást. (Ezeknek a feltételeknek a megléte jelenleg még bizonytalan a szakmai közvélemény előtt).

3) A bevezetés során felhalmozódó tapasztalatokat folyamatosan össze kell gyűjteni és fel kell dolgozni, hogy a rendszer működésében el lehessen végezni időről-időre a szükséges korrekciókat.

A gyakorlati képzés reformjának új eleme, a féléves egyéni összefüggő gyakorlat

A tanárképzés átalakításának talán legfontosabb új eleme a képzést lezáró féléves iskolai gyakorlat. Nem teljesen ismeretlen ez a hazai pedagógusképzésben, hiszen a 90-es évek igen sikeres nyelvtanárképzési programjai tartalmaztak egy kezdetben egy éves, majd féléves iskolai gyakorlatot, hozzá kapcsolódóan pedig követő reflektív szemináriumokat fejlesztettek, s ezek eredményességéről kutatásokat is végeztek. Ezek a tapasztalatok jól hasznosíthatók az új rendszer kialakításában.

Az összefüggő egyéni gyakorlat átmenet a tanulói szerepkörből a tanáriba, a laboratóriumi körülményekből a valós iskolai terepre. Alapvető célja az adott szakképzettségekhez kapcsolódó gyakorlati ismeretek megszerzése, a képzés során fejlesztett tanári kompetenciák elmélyítése, gyakorlati alkalmazása a pedagógus tevékenységrendszerének három területén:

1) Az oktatásban (a tanórára való felkészülés, óravezetés, óraelemzés és értékelés, tanári szerepkörök, pedagógiai mérések és kísérletek terén),

2) A munkahely világával való megismerkedés, (az iskolai élet, iskolavezetés komplex feladatai, szülőkkel való kommunikáció, a tanulók munkájával, nevelésével kapcsolatos konfliktusokban való fokozatos részvétel területén),

3) A pedagógiai kutatások fő irányaiban, (a szakirodalomban, az iskola környezetében – regionális kutató-fejlesztő központokban, szakmai szolgáltatókban – folyó fejlesztési munkálatokban való tájékozódás terén).

A tartalmi elemek meghatározása logikusan következik a képzési és kimeneteli követelményekben deklarált kompetenciákból, ezért ebben nincs különösebb szakmai vita. A nehézséget inkább az iskolák nyújtotta lehetőségek és a szabályozás egységességének kérdése jelenti. A gyakorlat tartalmának meghatározásakor ugyanis rugalmas egyensúlyt kell találni az általános elvárások, előírások és az egyéni igények, illetve a fejlettségi szintnek megfelelő „szabadság" biztosítása között.

A gyakorlat irányítás szempontjából sajátos eleme a tanárrá válás folyamatának. A tanárjelölt átmeneti helyzetbe kerül: még hallgatói státuszban van, de már igen nagy önállósággal végzi pedagógusi feladatait. Részben még előírások határozzák meg teendőit, mentor támogatja feladatainak sikeres végrehajtását, ugyanakkor egyénileg készíti el önmaga számára féléves fejlődési tervét, s az önreflexió jelenti a fejlődés támogatásának legfontosabb módszerét. A féléves gyakorlat irányításánál tehát kettős, sőt hármas felelősség állapítható meg. A gyakorlat hivatalos felelőse a képzőintézmény és oktatói, ugyanakkor a „valódi" gazda a megvalósítás során az iskola és a kijelölt mentor. Végül maga a gyakornok az eddiginél sokkal nagyobb önállósággal rendelkezik saját tanulási/fejlődési tervének kidolgozásánál és megvalósításánál, s a folyamatban a legfontosabb segítséget az önelemző, önértékelő reflexió jelenti. A szakértői vitáknak egyik alapproblémája éppen a központi szabályozás mértékének meghatározása.

Azok, akik a részletesebb szabályozás szükségességét vallják, kételyeket fogalmaznak meg a hallgatók önálló tanulási képességeivel és motivációjával kapcsolatban. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy a szükségesnél szélesebb körű segítség, a felelősség mértékének csökkentése gyengíti a hallgatók saját erőfeszítéseit, önállóságának kibontakozását, s ezáltal majdani tanári attitűdjének alakulását is saját tanítványai önállóságra nevelésével kapcsolatban.

A szabályozással szorosan összefüggő kérdés az ellenőrzés-értékelés problematikája: a „miért, mikor és hogyan ellenőrzünk és értékelünk" kérdései. Legfontosabb feladat azoknak a tanári sztenderdeknek a meghatározása, amelyek alapján eldönthető lesz, hogy a tanárjelölt milyen szinten készült fel a pedagógiai mesterségre, milyen fejlettségi szintet mutat az egyes kompetenciák terén. A közös kritériumrendszer kidolgozása már folyamatban van, de a kipróbálás után mondható csak el, hogy alkalmas eszközt dolgoztunk-e ki az értékelés és egyben a további fejlődés terveinek kidolgozásához.

Ezek a „mérések" alapvetően a mesterségbeli tudás megállapítására lesznek alkalmasak. A pedagógiai hivatás mélyebb, a személyiség érzelmi-attitűdbeli összetevőinek megítélése valószínűleg továbbra is a megfigyelő-értékelő mentorok, segítők és a tanulók szubjektív ítéletére lesz alapozva. Ez nem egy kiküszöbölendő hiányosság, hiszen a pedagógiai folyamat minden eleme át van szőve a szubjektív

viszonyulások hálójával. Ilyen körülmények között irreális elvárás lenne az értékelés teljes mértékű objektivitásának célkitűzése.

Megoldhatatlan problémának tűnik a gyakorlat értékelésének néhány szakember által hangoztatott funkciója, amely a hallgató pályaalkalmasságának eldöntésére vonatkozik. A szakmai közvélemény és minden szülő és gyermek, aki kapcsolatba kerül az iskolával, annak pedagógusaival, hangot ad hiányérzetének: Miért nincs a pedagóguspályán alkalmassági vizsga, amely egyértelműen kiszűrné a pedagógusi hivatás gyakorlására alkalmatlan személyeket? El kell ismernünk, hogy a bemenet időszakában nincs megfelelő metódus, amely szakmailag megnyugtatóan teljesítené a feladatot.

Valószínűleg a fejlődés figyelmes végigkísérése reálisabb alapot jelenthetne a sorsdöntő értékelés meghozatalához, de a képzés darabokra tördelt struktúrája ezt nem teszi lehetővé. Az önálló egyéni gyakorlat szintén sokoldalú információt biztosít az értékelő számára, de ez csak akkor válhat egyértelmű döntéssé, ha azt az egész képzési folyamat, a hallgató teljes „pályafutása" alátámasztja. A mai felsőoktatási értékelés rendszerének ismeretében kimondható, hogy nincs megfelelő objektív támogatottsága a „pedagóguspályára nem alkalmas" ítélet meghozatalának, ezért ezt a funkciót valószínűleg a mentor és a képzőintézmény segítője sem fogja vállalni, legfeljebb megfelelő személyes kapcsolat esetén megpróbálják rábírni a gyakorlót a pályamódosításra.

A képzési folyamat régi-új szereplője, a mentor

A klasszikus mentor kifejezés új terminusként került vissza a tanárképzés szakmai nyelvezetébe. Nem jelent mást, mint az eddig alkalmazott vezetőtanár, szakvezető, stb. megnevezések, de bevezetése segítheti az egységesítést az eddig szokásos terminológiai sokszínűség helyett. Vannak olyan szakemberek, akik továbbra is különbséget szeretnének tenni a segítők között aszerint, hogy a gyakorlóiskolai tanítási gyakorlatra, gyakorlóhelyi pedagógiai gyakorlatra vagy a három éves gyakornoki időszakra szól a megbizatásuk. A kérdés még nem eldöntött, de a közös feladatkör inkább az azonos elnevezést indokolná. Még így is lesz a rendszerben olyan segítő, aki hasonló feladatot lát el, mint a mentor, de a megnevezése mégis más. A szakirodalomban sokszor tutorként említik azt az oktatót, aki a képzőintézmény oldaláról segíti a hallgató szakmai fejlődését.

A hagyományos segítői feladatok a tanárképzés és pályakép új rendszerében két igen jelentős területtel bővültek: a féléves egyéni gyakorlat és a 3 éves gyakornoki időszak mentorálásával. Ezek az új területek igen nagy mennyiségű mentor megbízását teszik szükségessé. Komoly dilemma a mentorok kiválasztási kritériumainak eldöntése. Az eddigi gyakorlat szerint a vezetőtanárok kiválasztása pedagógiai munkájuk szakmai színvonalától függött. A kiváló, magas presztizsű tanárok kaptak kinevezést, ezzel mintegy azt is sugallva, hogy a jó tanár és a jó mentor sajátosságai nem térnek el egymástól. Az elmúlt évtizedekben megváltozott ez a gyakorlat egyrészt amiatt, hogy nem minden képzőintézményhez kapcsolódik gyakorlóiskola,

így a hallgatók az intézmény közeli iskolákban tanítottak, nem mindig a valóban kíváló tanárok mentorálása mellett. Másrészt azokban az iskolákban, ahol nem kaptak vezetőtanári kedvezményeket, a tanárok egy része nem vállalta szívesen az igen nagy felelősséget és megterhelést jelentő plusz feladatot. Az új gyakorlati rendszer bevezetésénél tehát sarkalatos kérdés, hogy mind szakmai presztízs, mind anyagi szempontból vonzó legyen a mentorság a tanárok és az iskolák számára egyaránt. A rendszer jelenleg még kialakulatlan. Szakmai viták folynak a mentorképzés lehetséges módozatairól, az új típusú partneri viszonyról iskolák és képzők között, a finanszírozás bizonytalan lehetőségeiről.

A mentorok képzésének kérdésében egységes a szakmai közvélemény. Minden érdekelt elismeri, hogy szükséges és minél hamarabb megvalósítandó feladat. Egy nemzetközi vizsgálat arra vállalkozott, hogy magukat a mentori tapasztalattal rendelkező tanárokat kérdezte meg 12 európai országban a következő kérdésekről:

– Van-e különbség a jó tanár és a jó mentor között?
– Melyek a legfontosabb mentori feladatok?
– Milyen képességek szükségesek a mentori feladatok ellátásához?
– Milyen tartalmú és módszerű mentorképző programon vennének részt szívesen? *(TISSNTE 2007.)*

Az első kérdésnél a válaszolók 70%-a szerint a jó tanárból nem válik automatikusan jó mentor. Indokaik a következők. Komoly életkori különbségek vannak a tanulóik és a kezdő tanárok között, különösen a tanítók és az 5–6. évfolyam tanárai esetében. A mentor és mentorált között majdnem egyenrangú viszony van már. A mentornak saját tanári munkájában nagyobb tudatosságra van szüksége, hisz az ösztönös tanítás lehet eredményes a tanulók körében, de a tapasztalatok átadásához szükség van az összefüggések világos átlátására, az órai döntések egyértelmű indoklására.

Ezek az érvek elsősorban a mentor és mentorált közti kapcsolatokra és a tanári képességekre vonatkoznak, de a különbségek tetten érhetők a tevékenységek terén is. A mentori feladatok igen széleskörűek a vizsgálat résztvevői szerint: segítségnyújtás, tanácsadás; a hallgató/kezdő fejlődésének nyomonkövetése; megfelelő tanulási lehetőségek előmozdítása, megszervezése; személyes támogatás nyújtása; „kritikus barát" szerep; modell, példa szerep; a hallgató/kezdő fejlődésének értékelése.

Ezek ellátásához a következő képességek kialakulása szükséges: konstruktív visszajelzés; óramegfigyelés, óraelemzés; kompetencia mérés és értékelés; jó gyakorlat modellálása; kritikai elemzés (saját munkáé és a gyakorlóé/kezdőé); napi tevékenység formatív értékelése; szervezés; kommunikáció; interperszonális kapcsolatteremtés képessége.

A felmérés adatai szerint a képességek egy részének birtokában vannak az európai és a magyar mentorok egyaránt, a feladatok közül néhány, pl. a segítségnyújtás, tanácsadás, a modellszerep és a személyes támogatás terén úgy érzik, hogy jól teljesítenek, biztonságosan mozognak, kommunikációjuk, kapcsolatteremtő képességük eredményes.

Vannak azonban hiányos területek, ahol a továbbképzések segítségét várják. Ilyenek a fejlődés nyomonkövetése, a megfelelő tanulási lehetőségek biztosítása és kiemelten az értékelés feladatai. Nehézséget jelent számukra az óraelemzés, mert túlságosan sok benne a szubjektív elem, a konstruktív visszajelzés. Ez utóbbi a hazai pedagógiai kultúrának az egyik legérzékenyebb területe, hiszen nincs elfogadható kritikai kultúránk az élet más területein sem. A mentorok számára a kompetencia mérés egyelőre ismeretlen, kidolgozatlan feladatként jelenik meg, s a pedagógia elméleti szakembereitől várják ezen a téren a segítséget mind tartalmi mind pedig módszertani szempontból *(TISSNTE)*.

Az elmondottak alapján a mentorok kiválasztásánál elengedhetetlenül szükséges, hogy az eredményes és tapasztalt pedagógusok váljanak a kezdő kollégák segítőivé, de ez nem elég. Szükség van a sajátos feladatokra való felkészítésre, rövidebb-hosszabb ideig tartó mentorképző kurzusokon való részvételre. Az OKM által létrehozott szakmai bizottság javaslatában egyértelműen a kötelező szakirányú továbbképzés előírását fogalmazza meg *(Javaslatok 2009)*.

A tanárképzés új partnerei

A gyakorlati képzés kiterjesztésének következtében a gyakorlóiskolák mellett a hazai iskolarendszer komoly hányadának gyakorlóhellyé kell válnia. Ez alapvető szemléletváltást igényel, hiszen az iskola nemcsak „besegít" majd a tanárképzésbe, hanem felelősségteljes résztvevőjévé válik annak. Nemcsak terepet biztosít, hanem a képzés egyik legnehezebb szakaszát, az elméleti képzés és a gyakorlat szembesítését vállalja. A hallgató a szakórái mellett „beépül" az iskola működő rendszerébe, megismeri azt és önálló feladatokat lát el benne. Ez csak akkor lehet eredményes, ha a mentor mellett az egész tantestület, az iskola minden dolgozója segíti őt. Hogyan motiválhatók az iskolák, egyáltalán motiválhatók-e, hogy vállalják ezt a többlet terhet?

Milyen „hasznuk" származhat a tanárképzésben való aktív részvételből, a képzőkkel való együttműködésből? Ha végiggondoljuk azt a viszonyt, amely ma az egyetemek/főiskolák és a pedagógiai valóság, az iskolák között van, nem túl biztató kép tárul elénk.

Objektív és szubjektív akadályok nehezítik a párbeszédet és az együttműködést a két intézmény között. Sok esetben hiányzik erre a motiváltság mindkét részről, presztízs ellentétek húzódnak meg, túlzott a tanárok és oktatók terhelése egyaránt, szervezési hiányosságok nehezítik az együttműködést, s igen jelentős akadály a két intézmény képzésének eltérő pedagógiai kultúrája. Nehéz áttörni azt a kialakult hierarchiát, amelyben a felsőoktatásban dolgozók és a tanárok különböző szinteken állnak. Az oktatók bizonytalan mozgását az iskolai terepen sokszor a „felsőbbrendű viselkedés" kompenzálja, de a tanárok is sok esetben szakmai bizonytalanságaikat vetítik ki egyetemi kollégájuk presztízsének túlzott hangsúlyozásával. A kölcsönös bizalom, annak elfogadása, hogy a két fél tudása különböző, de közös céljuk elérése szempontjából egyenrangú, alapvető feltétele a valódi együttműködésnek, a demokratikus munkaformák kialakulásának *(Wilson, Miller & Yerkes 1993)*.

Az együttműködés új formájának kialakításában az elmúlt évtizedekben széleskörű tapasztalat gyűlt össze ezen a téren Európában és az USA-ban egyaránt. Különösen hasznos lehet számunkra a szakmai fejlesztő iskolai hálózat kialakításának és működési feltételrendszerének megismerése. Ez az új fejlesztési irány azokat a lehetőségeket tárja fel, amelyek az iskolák számára is gyümölcsözővé teszik a képzőintézményhez való kapcsolódást pl a következő területeken:

A képzők partnerek lehetnek az adott iskola speciális problémáinak feltárásában, megfogalmazásában, a problémák megoldásához megfelelő módszerek megtalálásában, a bevezetett változtatásokkal, innovációkkal kapcsolatos akciókutatásokban, helyi igényekhez alkalmazkodó továbbképzések vezetésében, pedagógiai programok, helyi tantervek felülvizsgálatában, az éves tervek kialakításában, a minőségbiztosítás megvalósításában.

Komoly fejlődési lehetőséget jelent, hogy a mentori feladatok ellátása során – különböző felmérések szerint – a tanárok rengeteget tanulnak magáról a tanulásról és a tanításról, tudatossá válnak saját elképzeléseik, hiteik és tudásuk ezen a téren. A személyes reflexió „kényszere" rengeteg időt igényel, de a tanítás hatékonyabbá válásában a legfontosabb szerepet játssza *(Grossman & McDaniel 1990)*.

A képzők számára szintén komoly fejlődési lehetőségeket rejt magában az együttműködés. Az oktatók kikerülnek az „elefántcsont toronyból", tanításuk reálisabbá és főleg hitelesebbé válik. A kimondott mondatok tesztelésre kerülnek, ezért a gyakorlattal való azonnali szembesítés megnöveli a kimondás felelősségét *(Ball & Rundquist 1993)*.

Az együttműködés megteremti a közös pedagógiai gondolkodás kialakításának feltételeit, egymás „nevelésfilozófiájának" megismerését, a különbségek tudatos tisztázását. Ez a feltétele, hogy a képzés különböző területei közti összhang megteremtődjék, s nem egymást kioltó, hanem egymást erősítő folyamatokká váljanak.

Ez az alapértékekben azonosságot kell, hogy jelentsen, de természetes eltéréseket, variációkat mutathat a részletekben. Azt is el kell fogadni, hogy a képzők és a gyakorlatban dolgozó kollégák ugyanazt a jelenséget más irányból vizsgálják, így a kettő nem azonos, hanem egymást kiegészítő lesz.

Értékek és bizonytalanságok az új rendszerben

Befejezésül két olyan területet szeretnék kiemelni, amelyek véleményem szerint az új rendszer legfontosabb elemei, s amelyeknek változtatása a reform lényegének elvesztésével járhat, s néhány olyan kérdést, amelyek jelenleg és még az elkövetkező időszakban is viták tárgyai lehetnek, s amelyek megválaszolásához mindenképpen szükség van a meglévő tapasztalatok összegyűjtésére, elemzésére és felhasználására a végleges döntés meghozatalakor.

A kompetencia-alapú tanárképzés a hagyományos képzési rendszert alapjaiban változtatja meg. Szemléleti átalakulást, a célok- és követelmények újra gondolását, tartalmi és módszertani megújulást is igényel. A szakma képviselői még csak tanulják ezt a megközelítést, de ha sikerül megvalósítani, megoldást jelent a pedagógiai

elmélet és gyakorlat, a képzőintézmény és az iskolai valóság közötti szakadék áthidalására, s ebből következően a képzés színvonalának eredményesebbé tételére.

A pedagóguspálya új, kezdő szakaszának elismerése és megfelelő támogatással való ellátása régi hiányossága volt a hazai tanárképzési rendszernek. Ennek a szakasznak a beiktatása komoly fejlődést jelenthet a leendő tanárok felkészítésében, megakadályozhatja az idő előtti pályaelhagyásokat, de ennél sokkal több a „hozadéka". Szinte járulékos elemként egy olyan pedagógus csoportot hoz létre, a mentorok rétegét, akik „rákényszerülnek" a legkorszerűbb pedagógiai tudás megszerzésére, a folyamatos önelemzésre, s egyes tanári képességeik mélyebb, tudatosabb fejlesztésére.

Az egyének fejlődése és a képzőintézményekkel való szorosabb kapcsolat segítheti az intézményekben a szakmai fejlődés igényének kialakulását, az innovatív kezdeményezések számának növekedését, az iskolai szintű pedagógiai munka színvonalának emelését, véső soron húzó erőt jelenthet a közoktatás megújulásához.

Szerkezeti kérdésként is értelmezhető az 5. féléves gyakorlat és az elhelyezkedés, a munkába állás lehetőségének összehangolása, illetve a féléves gyakorlat és a 3 éves gyakornoki időszak funkcióinak világos megkülönböztetése és egységes folyamattá alakítása. Nagy a veszélye annak, hogy nem koncepcionális döntés fog születni, mivel az egyéni gyakorlat jogi szabályozását sürgősen meg kell tenni, s ezért kiragadva a pályaszocializáció egységes rendszeréből, különálló kérdésként foglalkoznak vele a döntéshozók. Pedig a „sietség" negatív tapasztalatai a Ba/Bsc és Ma/Msc szintek megtervezése során világosan példázzák a teljes rendszer együttes tervezésének szükségességét.

KOTSCHY BEÁTA

IRODALOM

BALL, D. L. & RUNQUIST, S. R. (1993) Collaboration as a context for joining teacher learning with learning about teaching. In: COHEN, MCLAUGHLIN & TALBERT (eds): Teaching for understanding: Challanges for policy and practice (13–42.). San Francisco, Jossey-Bass.

GÖNCZI ÉVA (2004) Pedagógusképzés a ciklusos rendszerben. *Pedagógusképzés,* No. 1. p. 42.

GROSSMAN, PL. & MCDANIEL, J. E. (1990) Breaking Boundaries: Restructuring preservice teacher education as a meeting of the AERA, Boston.

HUNYADY GYÖRGY (2004) A lefelé menő spriál víziója. *Pedagógusképzés,* No. 1. pp. 31–40.

Javaslatok a tanárképzés utolsó gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről. 2009. április 21. OKM és OFI által koordinált munkaanyag

KIMMEL MAGDOLNA (2007) A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban. Doktori disszertáció ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.

KOTSCHY BEÁTA (2003) Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége. *Pedagógusképzés,* No. 1–2. pp. 109–117.

www. TISSNTE. eu

WILSON, S. M., MILLER, C. & YERKES, C. (1993) Deeply rooted change: A tale of learning to teach adventurously. In: COHEN, D. K., MCLAUGHLIN, M.W. & TALBERT, J. E. (eds) *i.m.* (84–129.).

VALÓSÁG

Az egyetemekhez, főiskolákhoz kapcsolt gyakorló iskolák az elmúlt évszázadban a magyarországi tanárképzés meghatározó ágensei voltak. Szerepük a tanárjelöltek gyakorlati képzésében – a jelenleg érvényben lévő jogszabály szerint – a jövőben sem lesz nélkülözhető. Tanulmányainkban a gyakorlati képzés bolognai megvalósulásáról számos javaslatot, elképzelést ismerhetünk meg, de szerettük volna az érintett intézmények egy jól körülhatárolt csoportját is megkérdezni arról, hogy miként látják helyüket a kiformálódó új képzési rendszerben, milyen aktuális problémákkal kell megküzdeniük ahhoz, hogy történetileg kivívott státusukat megőrizzék, felhalmozott tudásukat kamatoztassák – nemcsak a maguk, hanem az egész magyar közoktatás javára.

Kerekasztal-beszélgetés az ELTE gyakorlóiskoláinak igazgatóival és vezetőtanáraival. Résztvevők: Munkácsy László igazgató (Apáczai), Poros András igazgató (Trefort), Győri János vezető tanár, Schiller Mariann vezető tanár (Radnóti). Moderátor: Biró Zsuzsanna Hanna.

Educatio: A bolognai átalakulással kapcsolatban a gyakorlati tapasztalatokról még nem igazán van mit mondani, ezért nem is erről szeretném faggatni Önöket, hanem arról, hogy ez az átalakulási folyamat mennyire volt az Önök számára áttekinthető: mennyire voltak információk a birtokukban, mennyire volt lehetőségük ebben a folyamatban aktívan részt venni? Itt konkrétabban a tanárképzési programok kidolgozására gondolok. Megkérdezték az egyetemek a gyakorlat szakembereit? Ha igen, milyen formában vehettek rész a programok kidolgozásában?

Schiller Mariann: Úgy emlékszem, hogy megkérdeztek minket. S arra is emlékszem, hogy nálunk az iskolában volt több összejövetel, amikor erről hosszan elgondolkoztunk – majd semmi sem történt...

E: Ezt hogyan kell érteni? Nem volt visszacsatolás?

Sch. M.: A magyar szakos képzést illetően egy szakmai anyagot is összeállítottunk, amit időben elküldtünk az egyetem számára, de – sokadszori felszólításra – csak annyi visszajelzést kaptunk, hogy az anyag beérkezett és iktatták. Ezen kívül semmi nem történt.

Munkácsy László: Úgy gondolom, hogy az igény vagy a gesztus mindig megvolt az egyetem vezetése részéről, hogy a legfontosabb kérdésekben kikérje a gyakorlóiskolák véleményét. De valóban, a végkifejlete ennek mégis csak az lett, hogy nem kaptunk elég információt, illetve, amit javasoltunk, azt nagyon ritkán láttuk visszaköszönni az elkészült

anyagokban. Az ELTE PPK dékánjával többször beszéltem, meghívottként részt vehettem a Bologna bizottságok ülésein. Amikor megalakult a PPK, akkor folyamatos volt a kontaktus, de aztán óriási nagy csömörben végződtek ezek az elképzelések. Ugyanakkor azt hangsúlyozni kell, hogy a gyakorlóiskolák képviselői mindenféle bizottságokban ott vannak, ahol a pedagógusképzésről szó esik. Az ELTE Közoktatási Bizottságának az elnöke, például, a Trefort Gimnázium igazgatóhelyettese. Ez a testület talán a legnagyobb döntési erővel bír a bizottságok közül. Ezért úgy gondolom, hogy inkább a rendszer tehetetlenségének tudható be, hogy miután kikérték a véleményünket, a bürokrácia vagy a döntéshozatal útvesztőiben ezek a javaslatok eltűntek a szemünk elől.

Győri János: Én egy kicsit más helyzetben vagyok, mint a többi jelenlévő. Laci és András iskolaigazgatóként tudnak nyilatkozni, Mariann magyar szakos vezetőtanár, én meg – hogy úgy mondjam – a két szélén állok a dolognak, mert egyrészt a Bolognai folyamat nagyobbik részét Radnóti iskolai vezetőtanárként éltem át, másrészt az utóbbi hat évben a főállásom az egyetem, ahol a tanárképzési ügyeknek is a közelében vagyok. Történetesen egy olyan bizottságnak vagyok a tagja, amely tanárképzési döntések előkészítésében vesz részt. Nem hozunk döntéseket, de meg tudunk jeleníteni bizonyos szempontokat. Tehát egyrészt látom a folyamatot az egyetem felől, másrészt végigcsináltam ezt az átalakulást gyakorlóiskolai tanárként. Ez utóbbi minőségemben csak azt ismételhetem meg, amit Mariann és Laci is mondtak, hogy volt szavunk a szóláshoz, de a visszacsatolás nem volt megfelelő. Az egyetem egészének átalakulása a Bologna folyamat jegyében, a Pedagógiai-Pszichológiai Kar létrehozása, működőképességének biztosítása, a Pedagogikum megalapítása, s mindezzel együtt a pedagógusképzés olyan, új modelljének kialakítása, amely egyszerre és egyaránt megfelelt a Bolognai folyamat követelményeinek, az egyetem egésze érdekeinek és hagyományainak, illetve a Pedagógai-Pszichológiai Kar speciális körülményeinek, olyannyira komplex kérdés volt, hogy a gyakorlóiskolák kérdése ebben a folyamatban csak egyike lehetett a fontos, de az egyetem felől nézve mégis csak részkérdésnek.

Sch. M.: A gyakorlóiskola olyannyira csak egyike a tényezőknek, hogy egy jó ideig azt sem lehetett tudni, hogy fennmaradhat-e, hogy ebben az új típusú pedagógusképzésben menynyire számítanak ránk majd az egyetemek. Jó, hogy itt az ELTE három gyakorlóiskolája ül, mert nyilván mindannyian emlékszünk azokra az évekre, amikor arról folyt a vita, hogy kell-e még gyakorlóiskola egyáltalán...

Poros András: Nem is kell nagyon emlékezni, folytonosan felvetett kérdésről van szó, s amitől aktuálissá vált, az például az 5. féléves gyakorlat. Ezzel kapcsolatban a gyakorlóiskoláknak is bizonyítaniuk kell, hogy alkalmazkodnak az új idők kihívásához, illetve, hogy keresik a saját feladatukat ebben az új rendszerben. Komoly viták folynak arról még ma is, hogy a külső gyakorlatot valóban külső helyen kell-e elvégezni, vagy lehet-e gyakorlóiskolákban is...

M. L.: Igen, de úgy tűnik, ez a vita már eldőlt, amikor a felsőoktatási törvény megszületett. Akkoriban két érdekcsoportot véltem felfedezni az országban, s az egyik egészen más típusú gyakorlatban gondolkodott, nevezetesen a rezidensi gyakorlatban, ami nem gyakorlóiskolákban valósul meg. Éppen az ELTE volt az egyik harcos képviselője annak, hogy a gyakorlóiskolai szakmai tapasztalatokra szükség van, így a gyakorlóiskolában végzett gyakorlat, mint lehetőség, végül a törvénybe beemeltetett. Szóval, az, hogy mi most itt ülünk, többek között ennek köszönhető. Az más kérdés, hogy a gyakorlóiskola jogi helyzete és finanszírozása nem megoldott – ezt iskolaigazgatóként nap mint nap tapasztalom,

tapasztaljuk. Tehát, átmenetileg fellélegezhettek a gyakorlóiskolák, illetve nyugtázhattuk, hogy a fenntartó egyetemnek szüksége van ránk. Azt a rendszert választotta, amelyben a tanárjelöltek, ha rövid ideig is, de nálunk szerezhetik meg az első tapasztalatokat, és ezt egészíti ki a külső iskolákban megvalósuló gyakorlat. Ez országos szinten megszilárdította a gyakorlóiskolák helyzetét.

Sch. M.: Az elmúlt egy évben nagyon sok helyen elhangzott, a rektorok is, a dékánok is minden adandó alkalommal leszögezik azt a tényt, hogy a gyakorlóiskolák az egyetem részei.

Gy. J.: Az idei országos tanévnyitó nálunk volt a Radnótiban, és ott ez a rektor-helyettesi és a miniszteri beszédben egyaránt nyomatékosan megfogalmazódott. Én viszont hadd tegyek itt egy oldallépést. Valóban, ahogy azt Mariann említette, szó szerint egzisztenciális félelem volt bennünk. A gyakorlóiskolák eredetileg – gondoljunk csak Kármán Mórra – mintaiskolák voltak a magyar oktatás történetében, ezért is ennyire fontos kérdés, hogy mi lesz ezekkel a legkiválóbb műhelyekkel, ha nem találjuk meg a funkciójukat a Bolognai folyamatban. Ez a része az egzisztenciális félelemnek valóban elmúlt azáltal, hogy az egyetem helyet és értelmet adott a gyakorlóiskoláknak a tanárképzési gyakorlatában. Ám ezzel együtt van még sokféle más egzisztenciális félelem, ami ehhez is kapcsolódik. Többek között az, hogy a kettős gyakorlati képzés jegyében a gyakorlóiskolák hogyan fogják megtalálni a helyüket. Erről biztosan beszélgetünk még, de egy másik vetületét is hadd említsem meg ennek a kérdésnek. Tényleg nagyon fontos minden hivatalos vagy nem hivatalos nyilatkozat, amely megerősíti, hogy a magyar pedagógia értékeit megőrzik, s mind több lehetőség lesz arra, hogy a gyakorlóiskolákban felhalmozódott tudás működhessen. A gyakorlóiskoláknak – az egyetem felől nézve – többféle funkciója is volt, illetve van. Az egyik, szó szerint, a tanárjelöltek tanítási gyakorlatának biztosítása, ennek ilyen vagy olyan megoldása a múlt rendszerben vagy a jelen rendszerben. A másik, hogy a magyar pedagógia és oktatásügy történetében ezek az iskolák a vezetőtanárok kiválasztásának szakmai kívánalmai miatt is kimagasló akadémiai képzést nyújtó intézmények lettek, élhajós hada a magyar közoktatásnak. Az egyetem számára komoly kérdés, hogy nélkülözheti-e ezt a különleges tudásbázist. Valószínűleg nem, úgyhogy talán nem tévedünk nagyot, ha azt gondoljuk, hogy az egyetem többek között ezért sem akarta elveszíteni a gyakorlóiskolákat. Az már egy következő kérdés, hogy az egyetem valóban megfelelően él-e ezzel a tudásbázissal, hatékonyan felhasználja-e mind a gyakorlóiskolai tanárok, mind pedig az ottani tanulók – potenciálisan a későbbi egyetemi hallgatók – szellemi kvalitásait. Van, illetve lehet persze a gyakorlóiskoláknak egy harmadik fontos funkciója is az egyetem számára: ez közelít az amerikai „laboratórium-iskolák" modelljéhez. Vagyis olyan iskolák ezek, amelyekben – részint az ott található kiváló tanárokkal mint partnerekkel együttműködve – ki lehet fejleszteni és a gyakorlatban is ki lehet próbálni a legújabb módszereket, bonyolultabb kutatási eljárásokkal is meg lehet vizsgálni a tanulói, tanári, szervezeti munkát, illetve működést. Ebben a tekintetben a gyakorlóiskolák a pedagógiai kutatás és innováció fellegvárai voltak mindig és azok lehetnek a jövőben is. Annak érdekében, hogy ez világosabban látszódjék, érdemes lenne feltárni és egy komoly szakmai publikációban az egyetemi szakemberek, oktatáspolitikusok és más érdekeltek elé tárni, hogy a magyar pedagógia modernkori történetében milyen kutatási és innovációs szerepet töltöttek be Magyarországon a gyakorlóiskolák. Meggyőződésem, hogy e munka eredményeként a szakmai közvélemény a jelenleginél is világosabban értené, miért nem szabad ezeket a műhelyeket elsorvasztani vagy mellőzni; a magyar pedagógiai innováció egésze kerülne ezáltal veszélybe. És ehhez még kapcsolódik egy negyedik funkció is: a korszerű

pedagógiai gyakorlati tudás disszeminációjában, szétterjesztésében ezek az iskolák mindig is meghatározók voltak. Egyrészt a náluk gyakorló tanárjelöltek képzésével, másrészt az olyan tanár-továbbképzési programokon keresztül, amelyek kivitelezésében a gyakorlóiskolai vezetőtanárok játszottak döntő szerepet. Hogy mit jelentett a múltban és mit jelenthet a jövőben a legkorszerűbb, innovatív gyakorlati pedagógiai tudás és tapasztalat szétterjesztése, arra csak azt az egy adatot hadd említsem meg, hogy az elmúlt 50 év alatt egyedül a Radnótiban több mint 14 ezer hallgatót tanítottunk tanítani. Ez a tudásátadás – elnézést a kifejezésért – brutális méretű megvalósítása, amely más módokon szinte elképzelhetetlen lenne.

E: Tudnának konkrét példát is említeni, hogy milyen javaslataik voltak, amelyek végül egyáltalán nem kerültek bele a jelenleg érvényben lévő ajánlásokba?

Sch. M.: Természetesen tudunk konkrét példát is mondani. De ezek a kérdések azért fontosak, mert meghatározzák, hogy milyen a viszonyunk a Bolognai folyamathoz. Én egyfelől, borzasztóan optimista vagyok, mert ha elég messziről nézem, akkor azt gondolom, hogy a megtépázott színvonalú tanárképzésnek ez egy nagyon jó lehetőség arra, hogy feljebb emelkedjék. Ha ezt most lefordítom a hétköznapi életre, akkor ez azt jelenti, hogy eddig az lett tanárszakos – főleg magyarból –, aki csak „jobb híján" vált tanárrá, vagyis jobb híján ment a Bölcsészkarra, jobb híján ment magyar szakra, mert – mondjuk – nem tudott megtanulni egy nyelvet rendesen, és egy alacsony szintű képzést gyengén elvégezve került a kezünk közé. Nyilván mindig voltak kivételek. A módszertanilag alulképzett hallgatók végezték el a tanítási gyakorlatot, s aztán közülük is a leggyengébbek kapták meg a tanári állást, mert a jobbak elmentek a sajtóba, a kiadókba, ide-oda. Azt hiszem, hogy ha a tanári szakmáért meg kell küzdeni, a BA képzés után az évfolyamok döntő részét kirakják, a tanári MA komoly erőfeszítést, sok kreditet, munkát igényel, akkor jobbak lesznek az ötödéves hallgatók. Ez az én pozitív történetem. Ami miatt elkezdek azonban szomorú lenni, hogy ebben a tanári MA képzésben nagyon kevés a szakma. Gyakorlóiskolai vezetőtanárként felkértek többünket arra, hogy készítsünk egy-két szemináriumtervezetet, ami a magyar szakos tanárképzés része lehetne. Sokat tépelődtünk azon, hogy mit is lehetne ebbe a tervezetbe beírni, s aztán el is készültünk vele, ami egy komoly teljesítmény volt. De mint kiderült, erre a tervezetre már azért sem volt szükség, mert az MA képzésben nem jut ennyi idő a szakmódszertanra, ugyanis a pedagógia, a pszichológia és mi egyéb elviszi az óraszámot. Szóval, az a pozitív kép, amit látni szeretnék, hogy milyen nagyon képzettek lesznek a hallgatók, most úgy módosult, hogy feltehetőleg nagyon jól ki lesznek képezve pedagógiából, pszichológiából és általános módszertanból, de nagyon keveset fognak tudni a szakmáról. S akkor a másik szakjukról ne is beszéljek, amit félszakként fognak tanulni, tehát ha a magyar vagy történelem nem is a fő szakjuk lesz, hanem csak a második szakjuk, tehát nem a mol szakjuk lesz, hanem csak a dúr, akkor az már végképp kevés pozitív felhangra biztosít.

P. A.: Amikor azt mondtad, hogy nagyon kevés lesz a szakma, akkor bennem önkéntelenül felvetődött, hogy egyáltalán mit nevezünk szakmának... Mert ugye, folytathattad volna úgy is, hogy hiányzik a szakma, azaz a pedagógiai felkészültség. De te szakma alatt a magyar tanári ismeretekre gondoltál...

Sch. M.: Igen, én nem szeretnék gyakorló tanításon többet olyan tanárjelöltet látni, aki nem ismeri az „Apostol"-t, vagy olyan angol tanárjelöltet, aki nem tud angolul...

P. A.: Azt hiszem, hogy most közös aggodalmunkat fogalmaztad meg. Mindannyian hamarabb háborodunk fel egy nyilvánvaló szakmai hiányosságon, mint a pedagógiai cse-

lekvésképtelenségen, pedig az is megjelenhet, és nem lenne rossz, ha ezen a területen lenne fejlődés.

Sch. M.: Nem lehetséges, hogy én, mint vezetőtanár, módszertanilag inkább tudok segíteni a hallgatónak, mint megtanítani neki akár az angolt, akár az egyetemes világirodalmat vagy a nyelvtant elölről?

M. L.: Ha van rá időd... De mintha átbillentünk volna a másik oldalra. Mikor én végeztem 1990-ben, akkor még a tudásunk 90%-a diszciplináris tudás volt, amit javarészt az egyetem adott. Én angol-magyar szakos hallgatóként tapasztaltam, hogy angolból valamivel több praktikum és módszertan jutott a képzésbe, mint magyarból, ahol a gyakorlóiskolában kellett először egy kérdéssort összeállítanom a vezető tanárom útmutatásai alapján. Tehát a módszertan egy háttérbe szorított, majdhogynem lenézett eleme volt a képzésnek. E mellett a pedagógiai, pszichológiai tanulmányok még óraszámban is eltörpültek. Most ezzel a váltással, ami a 2000-es év után történt, erős kompenzációt kapott a Pedagogikum, viszont ennek egyelőre még nem látom a súlyát. Mert nem tudom, hogy amikor egy hallgató elsős korában eldönti, hogy felveszi az alapozó tárgyat, látja-e a tanulmányai kifutását. Azt is majd a jövő fogja eldönteni, hogy a Pedagogikum ezt az időmennyiséget meg tudja-e tölteni tartalommal. Jelenleg még azt a lehetőséget sem használja ki az egyetem, hogy a gyakorlóiskola pályára tudja tenni a szakmailag és pedagógiailag jól felkészített tanárjelölteket. A korábbinál sokkal kevesebb időt kap erre ugyanis a gyakorlóiskola. Elvben ezek a dokumentumok ugyan gyakorlatorientáltságról beszélnek, hiszen háromféle gyakorlat is szerepel bennük, de például a gyakorló tanításra fordítható idő, amikor először engedhetjük el a hallgató kezét, radikálisan csökkent. A korábbi 120 órához képest már a Bologna előtti időben lecsökkent, és most továbbcsökkentették.

E: Kicsit vonjanak be engem ebbe a dologba, mert már nagyon régen voltam gyakorló tanításon. Úgy emlékszem, hogy ez nagyjából két hónap alatt lezajlott az első hospitálástól a vizsgatanításig. S ha fiatal tanárjelölt ismerőseimet kérdezem, hogy mennyi időt vesz igénybe ma egy gyakorló tanítás, akkor ők is azt mondják, hogy kb. két hónap alatt „lezavarható". Mit lehetett ezen még tovább redukálni?

M. L.: A heti óraszámot, amit az iskolában kell eltölteni.

Sch. M.: Meg például azt, hogy nem kötelező előhospitálni. Ha egy hallgató nagyon köti magát az előírásokhoz, akkor bemehet úgy egy osztályba gyakorló tanítani, hogy előtte nem látta az osztályt. Szerencsére a hallgatóknak ennél több eszük van, és nem mernek bemenni úgy negyven gyerek közé, hogy sose látták őket – de megtehetnék. A korábbi rendszerben elő volt írva az előhospitálás is. Ebben nem az az érdekes, hogy a gyakorlótanítás 6 hét vagy 12 hét, hanem, hogy hogyan kell strukturálni...

Gy. J.: Ezért olyan fontos, hogy a gyakorlóiskolák szakmai műhelyek, ahol jelen vannak a szakmájuknak elkötelezett vezetőtanárok, akik nyilván nem engedik meg ezt a fajta mélyrepülést...

Sch. M.: Csakhogy én nem tehetem meg, hogy nem engedem be a hallgatót! Meg tudjuk beszélni normálisan. De ha nem normális a helyzet, és holnap azt mondja egy hallgatóm, hogy a jövő héten szeretne elkezdeni tanítani, de addig nem tud bejönni, akkor is be kell engednem az osztályba.

M. L.: Itt azért el kell mondani, hogy két része van a tanítási gyakorlatnak. Összesen 60 óra fordítható egy szak tanítására, amiben benne van valamennyi hospitálás, az óramegbeszélések és maga a tanítás is. Már a Bologna előtti rendszerben lecsökkent az az idő, ami egyéb tevékenységekre fordítható. Például, eddig kötelezhettük a hallgatót arra, hogy részt

vegyen munkajogi képzésben, tehát mint leendő munkavállaló halljon olyan dolgokról, ami az egyetemi képzésben nem szerepel, és attól az embertől (például az iskola igazgatójától), aki mint munkáltató gyakorolja ezeket a jogokat. De kötelezhettük arra is, hogy beszéljen az iskolapszichológussal, a gyermekvédelmi felelőssel, a könyvtárossal, az osztályfőnöki munkába is be tudtuk vezetni őt, stb. Már a jelenlegi rendszerben is kevesebb az erre fordítható idő, mint korábban, de ez tovább redukálódott, lényegében a szaktárgy tanítására. És akkor még nem beszéltünk arról, hogy vajon a hallgató kellő számban látott-e párhuzamos osztályokat vagy más szaktanárokat. Szóval, kevesebb eszköz van az iskolánál. Ezt nehezíti, hogy mintha nem figyelnének arra az egyetemen, hogy az előfeltételek teljesültek-e, ezért a gyakorló tanítás idejére is maradnak elméleti tárgyak. Így a hallgató joggal mondhatja azt, hogy nem ér rá, mert egyetemi órákra kell járnia. Szóval, sokkal kaotikusabb lett a rendszer, és ebben az új MA képzésben sem látom az előrelépést.

Gy. J.: Akkor most egy kicsit hadd menjek vissza egy korábbi kérdéshez. Az biztos, hogy voltak olyan dolgok, amit a gyakorlóiskolák nagyon kértek, s aztán az új rendszerben valami más született meg. A gyakorlóiskolák, például, nagyon szerették volna, ha a gyakorló tanítás és a féléves gyakorlat kreditértéke között sokkal kisebb lett volna a különbség.

M. L.: Igen, ez most hihetetlenül nagy, tízszeres: 3 a 30-hoz...

Gy. J.: Szóval, nagyon komoly itt a kreditértékbeli különbség. Ugyanakkor, ha az ember végigolvassa azokat a javaslatokat vagy már jogi érvényt szerzett dokumentumokat, amelyek arról szólnak, hogy az MA-s hallgatóknak mit kell majd ezen a féléves gyakorlaton csinálniuk, akkor azt látja, hogy ez egy nagyon sok mindenre kiterjedő konstrukció, de ha jobban megnézi a dokumentumokat, láthatja, hogy természetesen ott szerepelnek bennük a követelmények között a minimumelvárások is. Például az olyanféle kitételek, mint az, hogy az összefüggő tanítási gyakorlaton részt vevő hallgató minimum heti két órát tanítson. Ha végiggondoljuk, hogy egy szemeszter hivatalosan 15 hétből áll (gyakorlatilag olykor ez még kevesebb is), akkor ez azt jelenti, hogy az összefüggő féléves gyakorlaton minimum esetben alig valamivel több órában kell tanítani, mint amennyi a hagyományos gyakorlóiskolai tanítási gyakorlat. Ugyanakkor a féléves gyakorlatra többszörös kreditérték jár. Nem is beszélve arról, hogy itt van még egy fontos különbség, mégpedig az, hogy mit is tanul a hallgató az egyik vagy a másik gyakorlaton. A pedagógiai-pszichológiai tantárgyak részeként folytatott gyakorlat, amit gyakorlóiskolában vagy külső gyakorlatvezető tanárnál kell elvégezni, egy kicsit iskolásabb, abban az értelemben, hogy itt a vezetőtanár minden óra előtt óravázlatot beszél meg a hallgatóval, benn van az óráján, a vezetőtanár és a gyakorlótanár minden óra után óraelemzést tartanak, közös tanítási konstrukciókat építenek fel. Tehát, folyamatosan jelen van a vezetőtanár, aki minden pedagógiai helyzetben nagy gyakorlattal és szakmailag felkészülten tud reflektálni a hallgató munkájára. A féléves gyakorlat esetében a mentortanárnak – a leírások szerint – jóval kevesebbszer kell leülnie a jelölttel, hogy konzultáljon. A féléves tanítási gyakorlatát töltő tanárjelölt nagyobb autonómiájában nem is látok semmi kivetnivalót, teljesen rendjén van, de azért azt tudni kell, hogy ennek a fajta tanulásnak csak akkor van igazi haszna, ha a munkáját végző személy fel van készülve arra, hogy miként tud a saját munkájából mint szakmai tapasztalatból a leghatékonyabban tanulni. A tapasztalati tanulás egészen másfajta tanulási folyamat, mint amit valaki a formális oktatás keretei között megismert, megszokott; egészen más belső kvalitások és technikák kellenek ahhoz, hogy a tanulásnak ez a formája hatékony legyen. Tehát mondhatjuk, hogy a tanárjelölt autonóm, de ennek csak akkor van értelme, ha ehhez megvan az eszköztára, a pedagógiai felkészültsége, és képes a komplex pedagógiai helyzetekből tanulni. Vagyis: vagy bele kell építeni a ta-

nárképzésbe azokat a képzési formákat, amelyek megerősítik a saját tapasztalatból való tanulás formáit, módszereit, vagy bekerül a tanárjelölt egy szabadabb, autonómabb helyzetbe, de előre megjósolható, hogy a tanulás eredményessége gyengébb lesz. Márpedig a tapasztalati tanulás módszereire ma még kevésbé tudjuk felkészíteni a hallgatóinkat az egyetemen; ez jelenleg nem is áll az egyetemi képzésünk homlokterében.

E: Nagyon érdekes az, amit most elmondott, mert majdnem ugyanerre jutottam, amikor a kutatásalapú tanárképzésről szóló koncepciókat olvasgattam. Itt is van egy vízió, egy tanáreszmény, amelyben egy erősen önreflexív, önmagát permanensen fejlesztő tanártípus jelenik meg, de bennem is megfogalmazódott a kérdés, hogy a képzés mely szakaszában, és ki fogja a tanárjelölteknek az ehhez szükséges tudást átadni, a képességeket kialakítani, a technikákat megmutatni, gyakoroltatni.

Sch. M.: Volt egy pár év, talán a 2000-es évek elején vagy közepén, amikor a tanári képesítő vizsgákon a gyakorló tanításról szóló portfólió részeként a hallgatóknak egy önreflexív esszét kellett írniuk. Abban az időben, amikor ez kötelező volt, a hallgatók ezt mindig megmutatták, megbeszélték a vezetőtanárokkal, és hihetetlenül jól működött... De ez elmúlt... Hosszú évekig államvizsgáztattam, de már egy jó ideje nem veszek részt benne. Nem hívnak vezetőtanárt a tanári képesítő vizsgára, mert ez az elem nincs benne. Ugyanakkor láttam, hogy az a félév is, amit a hallgató a vezetőtanár mellett az iskolában eltöltött, elég volt arra, hogy ez a fajta önreflexióra vagy reflexióra való képesség működjön.

E: Nem csapjuk be magunkat, ha azt gondoljuk, hogy bármely iskolában hasonló eredményre lehet jutni? Ehhez kell egy iskolai kultúra, ahol a kritika és az önkritika mindennapos, kellenek képzett szakemberek, megfelelő feladatelosztás, rituálék, stb.

Sch. M.: Igen, mint János elmondta, ez elsősorban a gyakorlóiskolákban elsajátítható...

E: Ezt értem. De úgy érzem, mintha „hazabeszélnénk", amikor a gyakorlóiskolák szerepét, eddigi funkcióit hangsúlyozzuk. Ráadásul itt pesti elitiskolákról van szó, ahol ez talán elsajátítható, de a jövőben nem csak a gyakorlóiskoláknak lesz ilyen feladata. Nem vagyok arról meggyőződve, hogy az önreflexív-önfejlesztő tanártípus minden közoktatási intézményben domináns, s ha igen, akkor is kérdés, hogy ezt a tudást a tapasztalt kollégák képesek-e átadni a kezdőknek.

M. L.: Egy biztos: ez, mint technika tanítható. Én angolszakos tanár vagyok, és vezetőtanári képzésen is részt vettem. Az Angol Tanszék volt az első, ahol előírták a vezetőtanárok számára a képzést. Ezt annak idején mentorképzésnek nevezték. Ezen a képzésen szembesültem először azzal, hogy a vezetőtanárságot is lehet tanítani. Abból, hogy valaki nagyon jól tanít, akár ösztönösen, akár tapasztalati alapon, még nem következik, hogy ezt a tudást tovább is tudja adni. Akkoriban mi úgy mondtuk divatosan, hogy a facilitáló vezetőtanári szerep kezdte átvenni a helyét az instruktívnak. Vagyis, nem egy hierarchikus viszonyként mutatták be a vezetőtanárságot. Azt szeretném hinni, hogy a vezetőtanárok jelentős része már ilyen technikákkal dolgozik, tehát az óramegbeszélés nem ítéletalkotás a tanár órájáról (bár nyilván vannak ilyen elemei is), hanem olyan kérdésfeltevés, olyan párbeszéd, műhelymunka, ahol a tanárjelöltek és a vezetőtanár közösen dolgoznak, és maga a tanárjelölt szabja meg a továbblépés irányait. Szerintem a gyakorlóiskolákban a vezetőtanárok így működnek, és ennek így is kell lennie, ezért a vezetőtanár-képzésnek is így kellene működnie. Most is vannak vezetőtanári szakvizsgára felkészítő kétéves egyetemi kurzusok, s azt gondolom, hogy ha ezek gyakorlatiasabbak lennének, például megtanítanák a vezető tanároknak ezeket a technikákat, akkor ők alkalmasak lennének arra

is, hogy ezeket a technikákat a tanárjelölteknek továbbadják. Ma nem biztos, hogy a teljes vezetőtanári gárda fel van készülve arra, hogy ezt az önreflexiós készséget kialakítsa.

P. A.: Ezt csak akkor tudja a jelöltjeiben kialakítani, ha önmagában is benne van. Nyilvánvaló, hogy a tanárjelölt olyan vezetőtanár mellett tud önreflexív-önfejlesztő tanártípussá válni, aki akár még harminc év tanítás után is azt mondja, hogy meg kell kérdeznem magamtól, hogy a mai órán mi működött jól, mi nem működött jól, hogyan tudok továbblépni, és ezt a reflexiót megosztja a tanárjelölttel. Mert ha megteszi, akkor ezzel már a gyakorlóiskolában is tehet a tanárjelölt egy lépést előre.

Sch. M.: Ez alapvető. Egyébként itt a magyar szakosok rosszabb helyzetben vannak, mint az idegen nyelv szakosok, mert az angol vagy a francia módszertan régi, bevált, működik, és nagyon jó taneszközök segítik a tanárok munkáját. Azt látom nagyon sok hallgatón illetve kezdő tanáron, hogy ha a gyakorlat nem megy elég mélyre, például azzal, hogy ezek az önreflexív technikák működjenek, akkor még egy kiváló gyakorlat után is iszonyú könnyen csúsznak vissza az ismert rutinokba: azt tanítják, amit kaptak, és ugyanolyanok az órák, ahogyan azt ők maguk megélték. A 30 vagy 60 óra tud nagyon felszínes is lenni – és ezzel újratermeljük a hatvanas évek tanártársadalmát. Egyébként, azt gondolom, hogy igen nagy a veszélye annak, hogy ez történik, s talán a modern idegen nyelvek az egyedüli kivételek. A természettudományokban, magyarban, történelemben nagyon sok helyen ez működik, s hozzáteszem, még a tanítóképzésben is.

Gy. J.: Akkor most hadd reflektáljak több dologra is, és hadd menjek vissza először arra, amit Mariann mondott a portfólióval és abban a reflexiós résszel kapcsolatban. Tudtommal ez nem szűnt meg. Ilyen esszét továbbra is lehet készíteni, és számos hallgató ezt a portfóliójában el is helyezi. Most úgy hívják ezt a vizsgát, hogy tanári szakzáró vizsga, és ott a portfólióban nagyon gyakran látom, hogy a tanárjelöltek írnak ilyen esszéket. Ez egy nagyon jó kiindulási pont a vizsgán, amin lemérhetjük, hogy mi az, ami működött, és mi az, ami nem működött, mit tanultak a képzés során. Ezt sokszor fel is használjuk egyfajta visszajelzésként. Tehát, ez a dolog van.

Sch. M.: Valóban, választható…

Gy. J.: Igen, választható, és nem kötelező, de nagyon sokan választják. Ez az egyik, amit szerettem volna mondani. A másik az, hogy a kérdés kétféle dologra irányult, de a végén egyféleképpen reflektáltunk. A kérdésben a kutatótanár és a reflektív tanár is elhangzott, de ez két különböző dolog.

A kutatótanár koncepciója, aminek én nagy híve voltam valamikor a hetvenes évek végén, a nyolcvanas évek alatt, mára – hogy úgy mondjam – egy kicsit leáldozott. A koncepció azt jelentette, hogy a tanár maradjon tanuló-kutató személy. A finn egyetemek az egységesített egyetemi tanárképzésben nagyon komoly kutatási technikákat tanítottak a hallgatóknak. Megmutatták, hogy a hallgatók ezeket a kutatási technikákat a saját tanítási gyakorlatukban hogyan tudják alkalmazni. Vegyük példának azt, hogy egy osztálynak rossz a helyesírása. Megtanulhatták, hogy hogyan lehet erre egy kutatást ráépíteni, hogyan kell ezt értékelni, elemezni, feldolgozni, majd az elemzett, feldolgozott adatokból hogyan kell vagy lehet tanítási célokat megfogalmazni és megvalósítani, s aztán egy kutatással ellenőrizni ennek hatékonyságát. Na most, ez az utóbbi nem működött elég hatékonyan. Hiába tanították meg a tanárokat arra, hogy autonóm kutatók legyenek, a végeredménye a dolognak az lett, hogy vagy elmentek ténylegesen kutatóknak, vagy megmaradtak gyakorlati tanárnak, de a saját munkájuk kutatási értékelését nem tudták elég hatékonyan visszavezetni a gyakorlatba, mert erre nem voltak megfelelő technikáik.

Tehát létezett már korábban ez a koncepció, a mai magyar tanárképzésben is újra és újra felbukkan, mint pozitív lehetőség, de valójában ez a mai magyar pedagógiában zárójelbe van téve. A másik az önreflektív tanár, ami egy egészen más dolog. A tanári önreflektívitás gondolata több megelőző próbálkozás után Schönnél bukkant fel nagy erővel az ötvenes-hatvanas években, majd később kidolgozta részleteiben is. Ez tulajdonképpen a kognitív pedagógia aranykorában született, melynek egyik fontos elgondolása volt a tanári gondolkodás fejlesztése. Ezen belül a tanári tanulás és fejlődés sine qua non–ja az önreflexió képessége lett, ezért úgy vélték, azokat a technikákat kell megerősíteni a tanárjelöltekben, illetve a gyakorló tanárokban, hogy hogyan tud reflektálni magára a tanár. Ez nagyon erős koncepció volt a hatvanas, hetvenes, nyolcvanas években, egészen addig, amíg a pedagógiában általában nem történt egy újabb paradigmaváltás, amely rávilágított, hogy az önreflektív tanári ráció nem valamilyen légüres kognitív térben áll – elnézést a képzavarért –, hanem hogy a tanári reflexió a szubjektív érzelmek, a szakmaiság és egyéb személyes érdekek és még egy sor más komplex egyéni és társas jelenség kontextusában zajlik – korántsem „objektív racionalitással" tehát. Ma már tudjuk, hogy a racionálisnak tűnő tanári döntések mögött is egy csomó érzelem, egy csomó személyes elfogultság húzódik meg, sok olyan tapasztalat, ami nem egy ilyen kognitív paradigmába beilleszthető tanári megértésről szól. Így aztán sorra születtek azok a vizsgálatok, amelyek azt mutatták, hogy nagyon jó dolog ugyan a kognitivista módon elgondolt, önreflexióra képes tanár, de ott vannak a különböző korlátozó-torzító tényezők, az érzelmek, az indulatok, a szociális kontextus, az érdekek és egyebek. Hiszen az eredeti elképzelésből hiányzik például a szociális kontextus, a többi tanár. Mert amire megpróbáltam a hangsúlyt helyezni, s talán Laci reflektált erre a leginkább, az nem egy kognitívan értelmezett tanulás, hanem egy olyan tanulás, amit – többek között – nagyon erősen a társas mezőben lehet elsajátítani a vezetőtanárral. Ha tehát a gyakorlóiskolai képzés a tapasztalati tudásból való tanulás képességét, technikáit megfelelően át tudná adni, akkor van értelme az önálló tanítási gyakorlatnak, mert akkor már autonóm módon képes a jelölt tanítani és egyben tanulni is a saját tanítási tapasztalataiból. E tényező is jól mutatja, hogy minden ellenkező elképzeléssel szemben a gyakorlóiskolában, vezetőtanárral végzett gyakorlómunka nemhogy „tautologikus" helyzeteket hozna létre a tanárképzésben, de éppenséggel elengedhetetlen előfeltétele annak, hogy az önálló féléves tanítási gyakorlatnak valóban legyen szakmai értelme és haszna. Persze föltehetjük a kérdést: mi az, hogy autonóm módon tanít a gyakorlóheteit töltő tanár? Egyáltalán, ha jobban belegondolunk: ki tanít szó szerint értve autonóm módon? A gyakorlóiskolában megtapasztalható vezetőtanári-tanárjelölti közös munkakapcsolat ugyanis ha valamire, hát éppen arra tudja megtanítani a hallgatót, hogy miként kell kooperatív munkakapcsolatok keretei közt tanítani, és hogyan kell nem csak a saját reflexiónkból, hanem mások reflexiójából tanulni. Egyfajta szociális térben történő tanulás lenne a cél, amit Laci is kiemelt. Hozzátenném: azokban a szakmai leírásokban, amelyekben a féléves gyakorlattal kapcsolatban a mentortanár munkája mint téma megjelenik, az a kifejezés vagy valami hasonló, hogy „*szakmai, tantárgyi munkaközösség*", elő sem fordul. Márpedig egy gyakorlótanárnak mindenekelőtt azt kell elsajátítania, hogy a „*munka közösségében*" [direkt használom elemeire bontva a szót] miként lehet megtanulni a szakmát. Az csak laikus látszat, illetve a gyakorlótanár munkájának valójában csak egy nagyon kicsi – persze korántsem lényegtelen – eleme, hogy egyedül dolgozik, hogy csak önmagában áll az osztályban, és egyedül tanítja a gyerekeket.

P. A.: Ezen a terepen maradva, számtalan olyan kérdés van, ami még tisztázásra vár. Jogi értelemben, a munkaszervezés hierarchiájában hogyan alakul a helyzete annak a ta-

nárnak, aki megérkezik erre a 11. félévi gyakorlatra? Hát, persze, ott majd úgy fogadják, mint a munkaközösség egy tagját, de a felelősségi körök ettől még nincsenek tisztázva. Ő a teljes jogú tanár? Ha bármilyen probléma van, ő viseli a jogi felelősséget? Nem világos, ki miben illetékes, márpedig ezt a kérdést tisztázni kell, mielőtt az első jelöltek elkezdik a gyakorlatot.

Sch. M.: Az sincsen még kitalálva, hogy ha egy iskolában egy mentortanárhoz odajön egy hallgató, és egy félévre elveszi az osztályát, akkor ő kevesebbet fog-e keresni...

P. A.: Pedig van vele munkája.

Sch. M.: Egyébként azt gondolom, hogy komoly finanszírozási problémákat vet majd fel a 11. félévi képzés, mert hihetetlen mennyiségű pénzbe kerül elhelyezni minden hallgatót, fizetni minden hallgató mellé egy mentortanárt úgy, hogy a mentortanár mindeközben nem kereshet kevesebbet. Az igazgatók ugyanakkor azt mondhatnók, hogy nálunk nagyon sok a felesleges tanár, mert minden órát gyakornokok tartanak... Ilyen értelemben is munkajogi kérdések fognak előkerülni.

Gy. J.: Azt gondolom, hogy törvényi okok miatt elkerülhetetlen, hogy ezt bevezessék – egyébként teljesen egyetértünk. De még egy dolog. Tudtommal néhány hónapja, április végén a tanárképzés vezető szakemberei tartottak egy megbeszélést az összefüggő féléves tanítási gyakorlatról. Lehet, hogy nem vagyok kellőképp tájékozott, és ha tévednék, akkor ezúton kérek elnézést minden érintettől, de ennek a vitának az eredményeiről nekem a mai napig nem sikerült információt szereznem. Pedig nagyon fontos lenne tudni, például, hogy mit tartalmaz ez a javaslat a mentortanárok óraszámáról, hogy mi számítható be és mi nem az ő munkaidejükbe, óraszámukba. Úgy emlékszem, hogy az itt megtárgyalt szakmai javaslatban az is szerepel, hogy a mentortanár túlóraszáma változatlan marad. Tehát a tervezet egy olyan helyzetből indul ki, ami nagyon is életszerű: vagyis, hogy egy iskolai tanárnak túlórái vannak. De aztán az eredeti szöveg például nem tért ki arra, hogy mi van akkor, ha a mentortanárnak nincs túlórája. Az egyik félévben még úgy tudja a mentortanár, hogy van 7 túlórája, és abból indul ki, hogy a gyakornokkal a túlórája terhére foglalkozik, aztán meg történik valami váratlan változás az iskolában – például a tervezettnél korábban visszatér egy kolléganő a szülési szabadságáról –, és akkor ennek az előbbi tanárnak mondjuk már nincs is az a 7 óra túlórája. Akkor például ki és milyen órák terhére tudja átadni valamely osztályát/osztályait a féléves gyakorlatát töltő hallgatónak? Az alapfizetését megkaphatja még úgy, hogy ott van az óráján a gyakornok, de hogy a túlóráért is pénzt kapjon, arra nincs garancia. Vagyis megtörténhet, hogy annak érdekében, hogy egy hallgató a féléves gyakorlatát elvégezhesse, veszít a jövedelméből a mentortanár. De van más is: a gyakorlóiskolák például erősen javasolták, hogy a gyakornoki rendszer bevezetésének idejére a tanári gyakorlat alatti tevékenységek jogi felelősségi viszonyai is tisztázottak legyenek, mert most senki nem tudja, hogy kinek mi a felelőssége. Azt írja a tervezet, hogy a gyakornokok az iskola életében vegyenek részt, de az nincs beleírva, hogy ha a gyakornoktanár megy el egy osztállyal kirándulni, akkor kié a jogi felelősség, a mentortanáré vagy a gyakornoké. Itt olyan joghézagok vannak az eltervezett pedagógiai kívánalmak és a konkrét gyakorlat között, ami nem megengedhető. Egyébként ezt évek óta mondjuk, de nem ez az egyetlen ilyen...

M. L.: Ez volt a mai kiinduló kérdésünk, tehát hogy a gyakorlóiskolák véleményét menynyire vették figyelembe. Mi is mondtuk, de bárki, aki megismerte ezt a koncepciót, nyomban felsorolta azokat a problémákat, amelyekről János beszélt, ám nem kaptunk választ. Máig nem tudjuk, hogy mi a megoldás...

Sch. M.: Van még egy-két szereplő, akiről eddig nem esett szó. Csak zárójelben megjegyzem, hogy a Medgyes Péter vezette CET, az angol tanárképző, csinált ilyen képzéseket évekig. Nyilván azokban az iskolákban ez valahogy kialakult, csak ott jóval kevesebb emberről volt szó, mint amennyire most számítanak. Azt gondolom, hogy egy csomó jó oldala van ennek a plusz félévnek, még ezekkel a nehézségekkel is, de azt nem tudom, hogy a gyerekemet szeretném-e olyan iskolába járatni, ahol minden évben más a történelemtanár, mert van egy történelemmentor, és minden évben más az angoltanár, mert van egy angolmentor is. Ez azt jelenti, hogy a történelemtanár egy rubrika az ellenőrző könyvben, akit soha nem látok. Ha ez nem így van, mert egy iskolába csak egy történelemtanár helyére jöhet gyakornok, akkor nincs a Kárpát-medencében annyi iskola, ahova el lehetne rakni ennyi hallgatót.

M. L.: De nem is biztos, hogy szakos mentorok lesznek. Már ilyet is hallottam, de erről nincsenek további információim, talán János többet tud erről…

Sch. M.: Lehet, hogy a testnevelő tanár fogja mentorálni az ének szakos gyakornokot?

M. L.: Igen, mint kollega mentorálja, tehát segít neki beilleszkedni, hogy mit jelent munkaközösségben dolgozni, de azt hallottam, hogy nem is feltétel, hogy azonos szakon tanítson.

Gy. J.: Itt nem is egy mentortanár van feltétlenül, hanem van valaki, aki a gyakornok mentorálásért felel, és kijelöli a mentortanárokat a gyakornok mellé. Ezzel kapcsolatban felmerül egy újabb kérdés: alapvetően kétszakos tanárképzés zajlik. Kell valaki, aki a gyakornok egész iskolai munkáját szervezi, vagyis egy mögöttes mentortanár, aki alkalmasint felkér egy tanárt, hogy az adott szakon legyen ő a gyakornok mentora. A javaslatokban például olyasmi is szerepel, hogy ha az adott iskolában nincs megfelelő szakos mentortanár, akkor meg kell kérni egy tapasztaltabb kollegát, hogy ő foglalkozzon a gyakornokkal. Ezen a ponton a dolog elkezd komolytalanná válni. Nem tudjuk, hogy melyik iskola hogyan fogja megoldani ezt a problémát, de már a javaslatokban olvashatunk arról, hogy ha például más lehetőség nem adódik valamely tantárgy terén egy iskolában, akkor annak a tantárgynak a területén akár kezdő kollegákat jelölhetnek ki mentortanárnak (talán azért, mert azt gondolják, neki több ideje van ilyesmire, lelkesebb még, mint a többiek, őrá inkább ráterhelhető ez a feladat). Csakhogy ez már végképp paradoxszá teszi a helyzetet, hiszen ebben a helyzetben az egyik tapasztalatlan tanár mentorálja a másik tapasztalatlan tanárt. És hadd fejezzem ki egyetértésemet: én is nagyon fontosnak találom azt, amit Mariann mond: vagyis hogy a gyerekek, tanulók felől senki nem gondolta át az egész eltervezett helyzetet. Ez persze kétélű dolog, hiszen a tanárváltás valamennyire a gyakorlóiskolákra is igaz, bár mi a tanítási gyakorlat elején és végén visszavesszük az osztályokat…

Sch. M.: De nem fordulhat elő, hogy nem te vagy a magyar tanár, nem beszélve arról, hogy folyamatosan benn vagyunk az osztályban, és látjuk, hogy mi történik…

Gy. J.: Igen, ezzel szemben a gyakornoki rendszerben a gyereknek félévente van egy új tanára – nem is tudom, hogy miért mondtad azt, hogy évente… Nem, félévente van egy új tanár, aki magában jelenik meg, s néha bejön az órára egy mentortanár látogatni. Ezt a gyerekek pedagógiája felől nézve még semmilyen leírás nem gondolta végig. Meg kell jegyeznem: jó esetben nincs is ezzel nagy baj; na de, ha félévente váltakoznak a gyerekek életében a – mondjuk – nem igazán jól felkészült tanárjelöltek, az már azért kérdésesebb dolog! Persze ennél lehet pozitívabban is gondolkodni, és azt feltételezni, hogy sorra jól felkészített tanárjelöltek követik egymást egy osztály életében. Végeredményben mind-

annyian, akik a tanárképzésben érdekeltek vagyunk, ez utóbbi lehetőség bekövetkeztéért fáradozunk.

Sch. M.: Vannak még bizonytalan szereplők. A mentortanárról nem tudjuk, hogy jogilag kicsoda és mit csinál, a mentorált helyzete is bizonytalan, a gyerekről semmit nem tudunk, de azt olvastam, hogy az egyetemen is lesz egy kvázi mentor szakvezető, aki foglalkozik a tanárjelöltekkel. Én gyakorlóiskolai vezetőtanárként minden szökőévben látok valakit az egyetemről – pedig minket összeköt a 7-es busz. Ha az egyetem ahhoz a néhány hallgatóhoz, akik most nálunk gyakorló tanítanak, félévente egyszer nem tud kijönni, akkor hogyan lesz képes erre ennél jóval több hallgató és helyszín mellett. Tehát egyetlen szereplőnek nincs biztos helye ebben a rendszerben, és akkor most nem mondom, hogy túl drága, és nem tudjuk, hogy mi is áll a törvényben, de hogy ez belátható időn belül nem lesz működőképes rendszer, az előre látható.

P. A.: És akkor mi lesz? Lehet, hogy a gyakorlóiskolákra marad mégis a féléves gyakorlat megszervezése? Hiszen a törvény nem mondja, hogy ennek helye nem lehet gyakorlóiskola. S most az a kérdés, elképzelhetőnek tartjuk-e, hogy a féléves gyakorlatot is gyakorlóiskolában fogják tölteni.

Sch. M.: András, ez nem működik, mert amíg mentortanár tanít helyettem, addig nálam nem lehet jelölt. Ez a két funkció egy épületben nem fér meg. Hogyan fogok jelöltet vállalni, ha nem én tartom az óráimat?

P. A.: Az egyik osztályodban tanárjelölt van, a másikban pedig gyakornok…

Sch. M.: Hát, ezt képzeld el, mint igazgató! Én azt gondolom, hogy sok funkciót át lehet venni, és azt látom, hogy mindazokat a feladatokat, amelyeket a tanárképzésből a gyakorlóiskolák át tudnak vállalni, át is vállalják. Hogy miért kell nekünk arra nyitottabbnak lennünk, hogy harmad-negyedéves hallgatókat fogadjunk, azt értem, s azt is el tudom képzelni, hogy ahogyan egy klinika működik, ahol az orvostanhallgatók bárhová benézhetnek, benyithatnak egy műtőbe, és néha vért vehetnek, úgy lehet egy gyakorlóiskolában is gyakorlóterepet biztosítani. És szeretnénk hosszabb iskolai gyakorlatot. De ezzel a féléves gyakorlattal nem biztos, hogy jól járnánk. Mi akkor járnánk jól, ha a gyakorlati tanítás nem 3 kredit lenne, hanem sokkal több, azért keményen jelen kellene lenni az osztályfőnöki munkában, a kiránduláson és mindenfele. S ha ez igazán jól működik, akkor élesben is elmehet az a tanár tanítani, mert a 11. félévben úgy is azt csinálná. Ha nincsen más, mint hogy ötször bemegy hozzá valaki látogatni a félév során, s ugyanezen dokumentumoknak van egy olyan része is, hogy a kezdő tanárhoz amúgy is kijelölnek egy mentort, akkor nem látom be, hogy mi a funkciója ennek a féléves összefüggő gyakorlatnak.

P. A.: Igen, de a kezdő tanárnak már munkaviszonya van, és az jogilag más helyzet.

Sch. M.: Jó, de gyakornokként csak egy évig lehet valakit alkalmazni…

P. A.: Nem, három évig.

M. L.: Ebbe beszámítható a féléves gyakorlat is?

P. A.: Nem, mert az még nem közalkalmazotti jogviszony.

M. L.: Ez az egész rezidensi képzés azért született, hogy a munkaerőpiac világába áttessékeljük a hallgatót. Sajnos sok dolog szól ellene, például ez is. Vagy itt az időzítés problémája: szeptembertől februárig rezidens, de mi lesz vele márciusban, hogyan nem tud elhelyezkedni? És mégsem lehet levonni ezt a rezidensi időt a gyakornoki évekből?!

Sch. M.: Szerintem csak akkor lehet, ha ugyanott marad… De hogy az egyik iskolában rezidens legyen és a másikban kezdő?!

Gy. J.: Tulajdonképpen arra utalsz Laci, hogy sem az előtte lévő, sem a mögötte lévő folyamatba nincs ez a rezidensi képzés elhelyezve, sem temporálisan, sem logisztikailag.

E: Most az a benyomásom, hogy egyrészt kemény szakmai küzdelmek eredményeként megszületett a tanárképzés belső egyensúlya, a szakdidaktika, a pszichológia és az általános pedagógia szétosztotta a rendelkezésre álló krediteket és feladatokat, de az elméleti és gyakorlati képzés nem hogy közeledett volna egymáshoz, hanem egyre távolabb került. S ebben a folyamatban az iskolák igencsak magukra maradtak. Hihetetlen erőfeszítéssel próbálják meg a maguk lehetősége szerint és értelmezésében ezt az új és igen bonyolult gyakorlati képzést megoldani. Milyen segítséget várnak ezek után az egyetemtől?

M. L.: Eddig főleg a módszertanosokról beszéltünk, arról, hogy nekik nincs igazán idejük kijárni a gyakorlóiskolákba. Azonban most nagyon nagy időkeretet kapott az MA képzésben a Pedagogikum, és a kérdés az, hogy élnek-e majd ezzel a lehetőséggel. Vajon kihoznak a gyakorlóiskolákba szemináriumokat, műhelyeket? Mert ígéret talán elhangzott erre, de még nem látom, hogy ez működne. Jelenleg főként a módszertanosok hoznak az iskolába előzetes iskolai terepgyakorlatra hallgatókat – legalábbis az én szakterületemen. Hiszen a gyakorló tanítás ideje csökkent, ugyanakkor a gyakorlóiskola fenntartása ugyanannyiba kerül, ugyanannyi diák és tanár van ott, tehát kihasználatlan kapacitások vannak. Jó lenne, ha ezt az együttműködést már látnánk.

Gy. J.: Először is hadd térjek vissza Mariann véleményére. Az, amit mondott a módszertanosokról, annyi finomítást biztosan igényel, hogy ez szaktárgytól és konkrét módszertanos személytől is függ. Az elmúlt években volt például egy olyan egyetemi oroszos módszertanos kolléga, aki kéthetente ott volt az iskolában, és megnézte a hallgatókat...

Sch. M.: Bocsáss meg! Tudod mi a különbség a magyar és az orosz szak között?

Gy. J.: Nem.

Sch. M.: 600 fő.

Gy. J.: Hát igen, ez nem csak a módszertanosok rosszasága vagy hozzáállása... szóval, ez egy sokrétű dolog, függ szaktól, szaktárgytól, és persze mindezek mellett vagy között, a konkrét személytől. Ám kétségtelen, hogy amire Mariann rákérdez, az egy lényeges kérdés: Ha ugyanis még az óralátogatásra sem jut elég ideje az egyetemi szakmódszertanosoknak, akkor hogyan tudják azt a teljes háttérmunkát biztosítani, ami ezután jön? Ez megint egy strukturális kérdés. A gyakorlóiskolák nagyon hangsúlyozzák a készségüket, a másik oldalon még nincsenek erre kidolgozott stratégiák. Van egy-egy aktívabb tanszék, egy-egy aktívabb módszertanos csoport, de azt nem mondhatjuk, hogy általában a BTK vagy a PPK ezt strukturáltan és szervezetten megindította volna.

Sch. M.: Már csak azért sem, mert ez nagyon nehéz. Volt egy hallgatói csoport egy irodalmár-módszertanásszal, akik egy évben hatszor jöttek, és az órájukat az én óráimon tartották: meghallgattak egy órát és utána egy órát beszélgettünk. De alig találtunk olyan időpontot, amikor a hallgatók is ráértek, az oktató is ráért, én meg órát tartottam. Végül a péntek hatodik órában maradtunk, de nem kell ecsetelnem, hogy mit jelent pénteken hatodik órában magyar órát tartani... Ez idén már nem ment. Most egy másik módszertanász jött, úgy, hogy egy hétig minden órámon ott lesznek, de akkor ez azt jelenti, hogy egy hétig a hallgatók nem járnak egyetemi órákra. Szóval, amikor a készség minden oldalról megvan – s ez sem panasz, csak leíró megjegyzés –, akkor is nehéz, mert nincsen beépítve még a negyedévesek életébe sem az, hogy egy óra nem 45 percig tart az ő épületükben. S akármilyen közel is van a gyakorlóiskola, azért ezt még órarendileg nagyon nehéz megszervezni.

Gy. J.: Ez a gyakorlóiskolák szempontjából megint egy nagy lehetőség, mert ad nekik egy új funkciót, egyfajta legalizációja a gyakorlóiskolai létnek, de ez még nem működik kétoldalúan. Tényleg van egy csomó dolog, ami nem is ügyetlenség, hanem strukturális probléma, de ez mindenképpen az egyik lehetséges sáv az egyetem és a gyakorlóiskola együttműködésében.

E: A másik lehetőség, amit ebben az új tanárképzési koncepcióban leírtak már páran, hogy nem csak szemináriumokat, hanem közös kutatási vagy oktatásfejlesztési projekteket is lehet szervezni. Ehhez is tartozhatnak közös gyakorlati órák. Erre is lehetne az együttműködést építeni. Én pedagógia szakosok oktatásában veszek részt, ami elméletibb, mint a tanárképzés, de még itt is azt vallom, hogy az elméleti képzést, ha lehet, össze kell kapcsolni a gyakorlattal. A szemináriumi munka általában azt jelenti, hogy szimulálunk konkrét helyzeteket, vagy egy aktuálisan folyó kutatásban kell asszisztensi feladatokat ellátni. Így megértik a hallgatók, hogy mi célból tanuljuk azt, amit tanulunk. Szóval, látnék itt még együttműködésre lehetőséget, csak nem tudom, hogy ez mennyire tartozik hozzá a mindennapokhoz.

Gy. J.: A Laci és a mi bólogatásunkból talán látszik, hogy erre is van törekvés. Ez megint egy olyan dolog, amit mindkét oldal kinyilvánított. Tulajdonképpen, mint koncepció létezik is, de aztán minden azon múlik, hogy hogyan tudnak felépíteni az intézmények ilyen kutatási-fejlesztési programokat. Ennek is van amúgy szakirodalma, s ahogy ezt már korábban említettem, főleg Amerikában, ahol a laboratóriumi vagy klinikai iskolának (clinical school) megvan a hagyománya. Ahogy ezt Mariann is mondta, ahol a hallgató jöhet-mehet, benyithat, tanulhat. S most nem egy összefüggő tanítási gyakorlatról beszélünk, hanem óralátogatásokról, szeminaristákról, egyes személyek látogatásáról. De a másik fontos elem a klinikai koncepcióban, hogy együtt kutat az iskola és az egyetem, és együtt fejlesztenek.

E: Milyen konkrét eredmények vannak ezen a téren?

M. L.: Vannak konkrét eredmények, de a problémám ott van, mint igazgató, hogy ha hajlandóság mutatkozik az egyetem részéről, akkor valamilyen módon rá kell jönnöm, hogy miként tudok erre tanárt mozgósítani. Aki faltól-falig órákkal van tele, illetve tanárjelöltekkel, arra nem nagyon tehetek újabb terheket. De mondom a konkrét példát, ami mindhárom iskolát érinti: ez a TÁMOP pályázat. Ez most még az egyetem adminisztratív segítségével történik. Azért mondom, hogy „most még", mert ennek a segítségnek, együttműködésnek mindinkább tartalmivá kell válnia. Az, hogy mi most a kompetencialapú képzéssel ismerkedünk, részben folytatjuk a mások által elkezdett kísérleteket (HEFOP), egy nagyon erős tartalmi igény az egyetem részéről. Amióta erre rátekintésem van, azt látom, hogy ez az első alkalom, hogy az egyetem támogat bennünket ezekben az országos pályázatokban. Most érzem, hogy igényli az egyetem a gyakorlóiskoláktól, hogy alkalmazkodjanak a tanárképzés tartalmához. Eddig szabadon hagytak minket, tulajdonképpen minden gyakorlatvezető tanár, minden szak olyan gyakorlatot folytatott, amilyet akart, vagy beleszólt a módszertanos egyetemi kolléga, vagy nem – a TÁMOP-ban megfogalmazott elvárás azonban előbb-utóbb minden szakot érint.

Sch. M.: De ezt nem az egyetem csinálta...

M. L.: Nem az egyetem, de abban az értelemben igen, hogy a KMOP pályázatba az egyetemmel együtt kerültünk bele.

Sch. M.: Én ezt másképp látom: az egyetem kap egy halom pénzt, és ennek folyamodványa, hogy szabadon hagyja, hogy mi is elköltsük a saját pályázati részünket.

M. L.: ... és hozzátesz 30 milliót az építkezésekhez.

Sch. M.: Azért nem esnék hasra attól, hogy az egyetem a saját fenntartású intézményeinek felújításához valamennyi pénzt hozzátesz, nem finanszírozza, csak hozzátesz... Tudom, hogy gazdasági válság van, és az egyetem eddig sem volt könnyű helyzetben... szóval, ezt értékelem... de nagyvonalúnak nem gondolom.

M. L.: Jó, de itt most van egy nagyon fontos tartalmi megújítás a gyakorlóiskolák részéről. Az egyetem, mint a tanárképzésért felelős gazda elvárja a gyakorlóintézményektől, hogy befogadják az új módszereket, és a tanárjelölteknek is megmutassák, hogy a tanítás során kooperativitásra szükség és lehetőség is van. Bizonyos értelemben nekünk is ismerkedni kell az új fogalmakkal – és ezt a pályázat, az egyetem fenntartói részvétele meg is erősíti.

P. A.: Természetes, hiszen az egyetem a fenntartónk.

M. L.: Igen, ez egy fenntartói elvárás. Ez egy fontos érv a kezemben, hogy rávegyem a kollégákat, hogy vegyenek részt a továbbképzéseken.

P. A.: Azért az önreflexióra való képességünket ezzel együtt működtetni kell. Hogy ezek a képzések ne csak kipipálandó dolgok legyenek, hanem kritikát gyakoroljunk, ha erre szükség van, és beillesszük azt a mindennapi gyakorlatba, ami tényleg beilleszthető. Túl a divatos jelszavakon. Mert azért egy jó tanár mindig is kompetenciaalapú oktatást folytatott, még ha ezt akkor nem is így hívtuk.

Sch. M.: Nekem lenne még egy önreflektív megjegyzésem. Lehet, hogy én nagyon köznapi ember vagyok ehhez a kutatótanár koncepcióhoz. Nagyon fontos az, amit a Laci mint igazgató mondott, hogy nem lehet többet ráterhelni a tanárokra. Vezetőtanárként van óraszámkedvezményünk, de ahogy nőtt mindenkinek az óraszáma, úgy nekünk is. Most azt látom, hogy a végsőkig ki vagyunk zsigerelve. Szeptembertől-decemberig nincs szabad hétvégém a kötelező továbbképzések miatt, vagy osztálykirándulok. S lehet, hogy ez nincs jól így, de a vezetőtanárok jó része nincs felkészülve vagy felkészítve a kutatásra. Ezért én nem is szeretnék kutatni... és az állásomat sem szeretném elveszíteni. De amire, azt gondolom, hogy nagyon nagy szükség van, az az oktatáskutatás eredményeinek a megismerése. Én nem akarok kutatni, mert nem tudok kutatni, nincsen rá sem szellemi kapacitásom, sem időm, és nagyon nehezen jutok hozzá, hogy mi az, ami az oktatáskutatásból és fejlesztésből engem tanárként érdekel, érint. Nem tudom, hogy hol vannak azok a lehetőségek, melyek adottak egy önfejlesztő tanár számára ahhoz, hogy szakmailag gazdagodhasson. Ebben nagyon fontos egyébként a HEFOP vagy a TÁMOP. Azt gondolom, hogy a tanártársadalom nagy része, például, arról, hogy az OFI-ban mi történik, ki kutat és mit és aztán mi lesz azzal, semmilyen információval nem rendelkezik. Ezért nem tudom ezt a hallgatóimnak sem megtanítani. János azt mondja, hogy az egyetem nem használja ki a gyakorlóiskolákban lévő kapacitást, de én meg nem tudom kihasználni a kutatásban, tudományban meglévő kapacitást.

E: Mennyiben nyújtanak ehhez támpontot a tanártovábbképzések?

Gy. J.: Tendenciájukban egyre inkább ilyenek a továbbképzések. Van szó a neveléstudományi kutatások legújabb eredményeiről, van benne általában szaktárgyi-módszertani téma, és van szó általános pedagógiai-gyakorlati kérdésekről is. Azt látom, hogy próbálnak a továbbképzések a tisztán akadémikus képzés és a tisztán gyakorlati képzés helyett összetett formákat kidolgozni, felajánlani.

P. A.: Rendben, a továbbképzés jó, de hozhatok egy újabb szempontot? A TÁMOP év lemegy, és utána? Lesz még pénz a továbbképzésekre?

Gy. J.: Közben – elnézést az elkalandozásért – én azon kezdtem el gondolkodni, hogy tudnék-e valami pozitívumot is mondani a féléves tanítási gyakorlattal kapcsolatban. Mind-

azokkal a gondokkal együtt, amit megemlítettünk, azt hiszem, hogy ez a képzési forma valóban komoly felkészülést is jelenthet vagy jelenthetne a mindennapi tanári munkára. Ha ez a féléves gyakorlat jól megkonstruált, ha például megfelelően és hatékonyan van összekapcsolva a gyakorlóiskolai gyakorlattal, akkor ez előrelépés lehetne a magyar tanárképzésben, s azon keresztül az egész közoktatásban. És azért mindent összevetve, valljuk be őszintén, olyan még soha nem volt, de legalábbis az utóbbi évtizedekben biztos, hogy nem, hogy egy teljes fél éven keresztül lehetett iskolai gyakorlaton valaki. Ugyanakkor talán mégsem véletlen, hogy kétségeket, problémákat, homályokat neveztünk meg, mert ez a nagy lehetőség már mindjárt itt van, sőt részint már itt is van...

Sch. M.: Még soha nem volt?!... Ezt tíz évig csinálták a CET-en... Még csak azt sem mondhatom, hogy annyira borzasztóan új, csak a volumene az, ami miatt az egész olyan átláthatatlan. Egy fontos különbség azért van: a CET-en párban tanítottak, és azok az angol szakosok, akik ott végeztek, ezt mindig alapélményként említik meg, hogy nem voltak egyedül, és ugyan párban tanítani nem könnyű, de megtanulhatták, hogy mit jelent a tanításban a kooperáció. Ez a rendszer nagyon jól ki volt találva. Elképzelhető, hogy a munkajogi aggályainkat ez nem oszlatná el, de módszertanilag nagyon alaposan át volt gondolva.

Gy. J.: Talán érdemes lenne Medgyes Péterrel is beszélgetni erről, mert amit ott kitaláltak, azt nem szabadna elejtenünk, elfelejtenünk a tanárképzés jövőjére vonatkozó elgondolásaink kialakításakor.

E: Köszönöm szépen a beszélgetést!

KUTATÁS KÖZBEN

Akkreditáció a felnőttképzésben – egy kutatás első eredményei

A minőségbiztosítás bevezetése a felnőttképzés területén nagyon időszerű volt, mivel ez az a terület, amely a képzési rendszerből a legszorosabban kapcsolódik a munka világához, a gazdasághoz, ahol pedig a minőségbiztosítási rendszerek kiépítése minden gazdasági szervezet számára alapvető követelmény, a siker egyik kulcseleme.[1] A felnőttképzési törvény 2001 óta lehetőséget biztosít a felnőttképzési intézmények számára arra, hogy az egyes szervezetek megkülönböztessék magukat a felnőttképzési tevékenység végzése alapján:[2] az akkreditált státusz ugyanis minőségi differenciálás nyújtotta piaci előnyökkel jár.[3]

Kutatásunkban az Észak-Alföldi régióban működő, összes akkreditált felnőttképzési intézmény viszonyainak feltárását céloztuk meg, mégpedig teljes körű lekérdezéssel. A kutatásban használt kérdőív három fő egységre tagolódik: a felnőttképzési intézmények, vállalkozások általános működésére, a minőségirányítási rendszer működtetésére, valamint akkreditációjának vizsgálatára helyezve a hangsúlyt. Ebben a tanulmányban a kérdőív harmadik részéhez kapcsolódó egyik igen fontos eredményt vizsgáljuk, konkrétabban azt, mit tartanak az intézmények az akkreditáció által nyújtott legfontosabb előnynek. A megítélés nagy mértékben függ az intézmény minőségügyi előéletétől, a vezetők minőségkultúra iránti elkötelezettségétől és a munkatársak minőségügyi felkészültségétől, attól, mennyire sikerül megbirkózniuk az akkreditáció követelményrendszerével, milyen mértékben tartják ezt hasznosnak az intézmény működésére nézve. A nyitott kérdésre adott válaszokból kategóriákat hoztunk létre, ezeket mutatja be az első ábrán.[4]

Az intézmények több mint egynegyede (26,4%) az akkreditáció felnőttképzési *piacon betöltött hatását* tartja annak legfontosabb előnyének, ami a kontárok oktatásból történő kizárását, a nem megfelelően működő intézmények kiszűrését jelenti, amelynek hatására a vevők nagyobb valószínűséggel jutnak minőségi képzéshez. Azon szolgáltatók kiszelektálása ugyanis, amelyek nem rendelkeznek megfelelő feltételekkel képzések indításához, hozzájárul a piac letisztulásához, a tisztességtelen képzők kizárásához, így kiszűrésre ke-

1 Sum István (2002) A felnőttképzés minőségbiztosítása, különös tekintettel az intézményi akkreditációra. *Szakképzési Szemle*, No. 4. pp. 354–369.

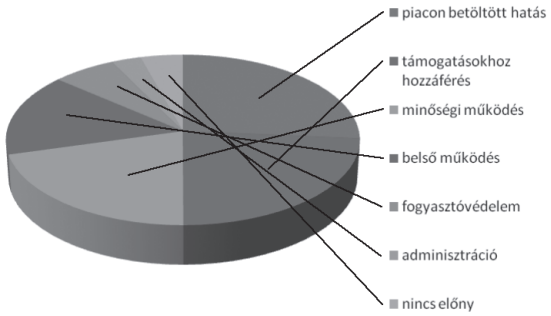
2 Juhász Erika (2007) A felnőttoktatás és helye az oktatási rendszerben. In: Szerepi Sándor (ed) *Kulturális és felnőttképzési tanulmányok*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó. Elérhető még: http://www.autonomtanulas.hu/JuhaszErika_Felnottoktatas%20helye.pdf

3 Henczi Lajos (2005) *Felnőttképzés-menedzsment. Elmélet és gyakorlat: az intézményvezetők, képzési vezetők, felnőttoktatók, szakértők és tanácsadók kézikönyve.* Budapest, Perfekt Kiadó.

4 A felnőttképző intézmények számára az akkreditáció bevezetése nem minden esetben talált pozitív fogadtatásra, 4,3%-uk semmilyen előnyről nem tud számot adni. Ez a megállapítás azonban alapvetően ellentmondásos az intézmények részéről, hiszen sok forrás egyáltalán nem lenne elérhető az akkreditáció hiányában, a piaci értéke így nem kérdőjelezhető meg.

rülnek azok a „garázscégek", akik csak egy-egy hirtelen haszon reményében jönnek létre. Ennek következtében, az akkreditáció hatására csökken a konkurencia, hiszen az akkreditáltatás viszonylag összetett folyamat, így sok, alacsonyabb színvonalon működő intézmény nem biztos, hogy fel tudja ezt vállalni. Ez a folyamat szakmai területen tisztítja a képzőket, versenyt generál az intézmények között, megléte egy bizonyos presztízst jelent a képzők számára, ezáltal jobban működik a felnőttképzési intézmények piaca, versenyelőnyt biztosítva ezzel az akkreditációval rendelkező intézményeknek. Emellett az akkreditáció összehasonlíthatóvá teszi az intézményeket, erősítve ezzel a komparatív szempontot.

1. ábra: Észak-Alföldi régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények véleménye az akkreditáció legfontosabb előnyéről.



Az intézmények közel negyede (23,6%) anyagi okokat, állami és európai uniós *forrásokhoz való hozzájutás lehetőségét* jelölte meg az akkreditáció legfontosabb előnyeként, míg az akkreditáció bevezetésekor még kizárólag ez jelentett motivációt az intézmények számára, egyértelműen ez az indok állt az akkreditációs igények hátterében.[5] Az akkreditáció valóban fontos szerepet tölt be a pénzügyi források elosztásában, mivel állami, valamint európai uniós támogatásokhoz való hozzájutás feltétele, továbbá a szakképzési hozzájárulás igénybevételéhez is követelmény. Kutatásunk eredménye alátámasztja Mátyus (et al) meglátását,[6] aki szerint a felnőttképzést folytató intézmények sok esetben csak az állami források hozzájutásának feltételéből fakadó külső kényszernek tekintik az akkreditációt, illetve az akkreditáció feltételeként meghatározott minőségirányítási rendszert. Hasonlóképp vélekedik Borbély[7] is, aki szerint a piac öntisztulásának ment elébe a felnőttképzési törvény azáltal, hogy csak az akkreditált intézmények juthatnak támogatáshoz. Amelyik intézmény kimarad a minősítésből, piaci hátrányba kerül.

5 Bálint Julianna (2007) *Minőségfejlesztés az oktatásban. Gyakorlati útmutató oktatási intézmények számára*. Budapest, Verlag Dashöfer Szakkiadó Kft., p. 382.

6 Mátyus Mihály, Piros Márta, Meskóné Tóth Ágota & Váradi László (2006) *Minőségfejlesztés a felnőttképzésben.* Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium Felnőttképzési Fejlesztési és Támogatási Főosztály. In:http://www.allamreform.hu/letoltheto/oktatas/hazai/Minosegfejlesztes_a_felnottkepzesben_FMM_2006.pdf 11. p.

7 Borbély Tibor (2004) *Szabályozott felnőttképzés – ez már tanuló társadalom*? In: http://www.fn.hu/archivum/20030730/szabalyozott_felnottkepzes_mar_tanulo/ 3. p.

Az intézmények egy másik csoportja nem az anyagi forrásokhoz való hozzájutást, hanem a *minőségi működést* tartja az akkreditáció legfontosabb hatásának. Minden ötödik intézmény (20,7%) úgy érzi, az akkreditáció bizonyos színvonalat jelent, mert csak a minőségi felnőttképző cégek kaphatnak akkreditált minősítést. Hozzájárul a színvonal emeléséhez, a minőségirányításban meghatározott célok betartásához, ezáltal javítja a minőséget és biztosítja a képzési színvonal folyamatos garanciáját.

Az intézmények mintegy hetede (15,7%) a belső működés *színvonalának javulását* értékeli az akkreditáció legfontosabb előnyeként, az akkreditáció lehetővé teszi ugyanis a folyamatok felülvizsgálatát, tervezését, a tevékenységek racionalizálását. Ezáltal a rendszer nyilvánossá válik, tudatosabb lesz a tervező munka, megjelenik a minőség a tartalomban, szervezésben, tervezésben. A világos célok és feladatok, átlátható folyamatok hatására lehetővé válik a jól dokumentált működés, amelynek hatására az akkreditáció egyfajta minőségirányítási tanúsítást jelent könnyített formában azoknak a felnőttképzőknek, akik számára szabványos minőségirányítási rendszerek (például az ISO 9001:2000) szerinti kiépítés aránytalanul nagy kihívást jelentene, így ezek a kisebb kapacitással működő intézmények is részesülhetnek a minőségirányítási rendszerek hatására tapasztalható előnyökből. Ennek hatására ugyanis egységes követelmények szerinti szabályozottsággal találkozunk, amelyben a minőségirányítási rendszer bevezetése és működtetése folyamatos fejlődési lehetőséget biztosít az azt kiépítő intézmények számára.

Az intézmények 6,4%-a a *fogyasztók védelmét* tartja a legfontosabb előnynek, ugyanis az akkreditáció hatására elismertebb, hitelesebb lesz az intézmény, ami előnyös a tanulók számára. Az akkreditáció ilyen módon a felnőtt tanulók védelmét biztosítja, kiszűri az alacsony színvonalú intézményeket, védi a felnőttek érdekeit, fogyasztóvédelmet valósít meg. Segít a felnőtteknek a piac áttekintésében, akik ezáltal jobban bíznak az akkreditált intézményekben. További fontos előny, hogy az egyszerű munkavállalók előtt lényegében új piaci lehetőség nyílt meg: elhagyhatják a munkaügyi központok és állami átképző központok világát. Szabadon választhatnak az akkreditált képzők között, és ezzel állami támogatást kapnak a választott tanfolyam elvégzéséhez.[8]

Az intézmények 3%-a szerint az akkreditáció rendet teremt a képzések *adminisztrációjában,* rákényszeríti azokat a tevékenység pontos dokumentálására, és ezáltal transzparensebb, átláthatóbb képzési rendszer jön létre, szabályozottabb keretet adva a működésnek.

A szakirodalomban is hasonló érveket, erősségeket olvashatunk a felnőttképzési akkreditáció előnyeire vonatkozóan, itt most összegyűjtöttünk három gyakran említett előnyt, amiről a megkérdezett intézmények szintén beszámoltak. Az egyik jellemző érv az akkreditáció mellett a képzést igénybevevők, a fogyasztók érdekeinek védelme, amelyre azért is szükség van, mert a felnőttképzési piac nagyon sokszínű (rengeteg gazdasági társaság tevékenységi körében szerepel a felnőtt- és egyéb oktatás) és rugalmas, megtalálhatjuk itt a kisebb és a nagyobb képző szervezeteket egyaránt, amelyek mind próbálnak alkalmazkodni a munkaerő-piaci képzési igényekhez és az egyének elvárásaihoz. A piac szabályai nagyon erősen hatnak, ilyen esetben önszabályozása mellett egy erős, garantált fogyasztóvédelemre is szükség van, elsősorban az egyének, a szolgáltatást igénybe vevők védel-

8 Borbély i. m. p. 3.

me érdekében.[9] Ezt az álláspontot képviseli Zachár[10] is, meglátása szerint az akkreditáció garanciát nyújt a felnőttképzést igénybe vevők számára a magasabb minőségi mutatókkal rendelkező képzőhelyekről. Egyetért ezzel Szüdi[11] is, meglátása szerint ahol a piacon ennyire sok szereplő van jelen, és a megrendelők közül egy, a legnagyobb, az állam kiemelkedik, az akkreditáció hozzájárul a megrendelést igénybe vevők védelméhez. A fogyasztóvédelem mellett fontos cél az ellenőrizhetőség, amely követelmény megvalósulása elsősorban a támogatások elosztásában jelenik meg. Az államnak a források felhasználását illető ellenőrzési igénye jelentős indoka volt az akkreditációs rendszer bevezetésének,[12] amit Bertalan[13] (et al) is kifejt összefoglaló erejű munkájában. A források, támogatások alanyainak megszűrése mellett azért is hasznos ez a fajta hitelesítés, mert egy megbízható, akkreditált szervezet szolgáltatását a fogyasztók is szívesebben veszik igénybe. Szivi[14] túlmegy ezen, meglátása szerint a támogatáson, választáson túl a verseny éleződéséről is szó van. Az egyre növekvő verseny az oktatás területén is serkentőleg hat a piac minőségi elvárásaira, így egy adott szervezet egyre hatékonyabb módszereket működtet ahhoz, hogy versenyképesen működhessen, az akkreditáció így annak hivatalos elismerése, hogy egy szervezet felkészült bizonyos tevékenységek meghatározott feltételek szerinti elvégzésére. Ezzel akkreditációjának kezdeményezésével a képző intézmény garanciát vállal arra, hogy képzéseit a lehető legmagasabb színvonalon, az akkreditációs követelményeknek megfelelően végzi mind intézményi szinten, mind képzési program szinten.[15] Mindez lényeges segítséget ad a felnőttképzés résztvevői és finanszírozói – az állami szervek (önkormányzatok, munkaügyi szervezetek), a gazdasági szervezetek, illetve az egyének – számára, hogy megalapozottan támogassák, illetve válasszák az intézményeket. Magunk részéről reméljük, több és több intézmény fog a jövőben a hitelesített intézmények egyre népesebb táborába tartozni, átláthatóbb, ellenőrizhetőbb, a fogyasztók érdekeit jobban figyelembe vevő képzéseket nyújtva így a tanulni vágyó felnőttek számára.

Miklósi Márta

Alapdiplomával a munka világába?

Felsőfokú alapképzésben (BA/BSc) résztvevő végzős hallgatók oktatással kapcsolatos és munkaerőpiaci attitűdjei

Jelen tanulmány egy 2008 decembere és 2009 januárja között a Pécsi Tudományegyetemen végzett kutatás eredményeit közli, a BA/BSc képzésben résztvevő végzős hallgatók mun-

9 Sum István (2002) A felnőttképzés minőségbiztosítása, különös tekintettel az intézményi akkreditációra. *Szakképzési Szemle*, No. 4. p. 354.

10 Zachár László (2004b) *Néhány szó az akkreditációról*. In: http://www.nfi.hu/ index.php?m=akkreditacio&p=fat_nehany&menu=4

11 Szüdi János (2007) *Az oktatás nagy kézikönyve*. Budapest, Complex Kiadó. p. 576.

12 Szüdi i. m. p. 574–575.

13 Bertalan Tamás, Matolcsi Zsigmond & Szántó Zoltán (2006) *Intézmény-akkreditációs követelmények és*

14 Szivi József (2005) A szakértő és a minőség megítélése a felnőttképzésben. *Felnőttképzés*, No. 2–3. pp. 35–37.

15 Gurubi Flórián (2006) *A felnőttképzést folytató intézmények és programok akkreditációs eljárásának szabályai és dokumentációs feladatai*. In: http://www.nfi.gov.hu/akkreditacio/vizsgaztat/3.doc 2007. január 14. 10.30 6. p.

kaerőpiaccal kapcsolatos attitűdjeire, elvárásaira, jövőbeni terveire fókuszálva. A kutatás kérdezőbiztossal felvett kérdőíves vizsgálaton alapul.[1] A kérdőívek kitöltőinek a következő kritériumnak kellett megfelelniük: végzős alapszakos (BA/BSc). A válaszadók között minden olyan pécsi kar hallgatói reprezentálva voltak, amelyeken osztott képzés van, és amelyeken vannak már harmadik évfolyamos, végzős hallgatók. Tehát a bölcsész, a természettudományi, a műszaki, az egészségügyi, a közgazdaságtudományi karok, valamint a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar (hallgatói révén) képviseli magát a mintában.

A PTE hallgatói közül a véletlen sétás módszerrel vettünk mintát, fix mintavételi helyeken. Összességében 188 Pécsett tanuló egyetemista került a mintánkba és válaszolt a kérdőívemre (ez igen kis hányada a végzős alapszakosok sokaságának, kb. 6000-en vannak). A minta tehát nem reprezentálja a PTE hallgatóit, azonban úgy gondolom, arra alkalmasak az eredmények, hogy segítsenek a hallgatók attitűdjeivel kapcsolatos tendencia felvázolásában, tehát pilot-jellegűnek nevezhető a kutatás.

Feltételezésem szerint a diákok nem képesek felmérni, – kiváltképp nem felvételijük idején – hogy a munkaerőpiacnak milyen szükségletei vannak, milyen szakembereket keres. Még mindig a divatos szakokra jelentkeznek, pl. közgazdasági, jogi, melyek egyre inkább telítődnek, illetve az olyan szakokat részesítik előnyben, melynek elvégzése nem jelent nagy megterhelést számukra. Szakválasztásuk tehát nem vagy kevéssé tartalmaz racionális elemeket, nem igazán veszik figyelembe a munkaerőpiaci elvárásokat. Szinte kizárólag az érdeklődési területüknek megfelelően választják alapszakjukat. Véleményem szerint a hallgatók nagy többsége az egyetem berkein belül képzeli el jövőjét, tehát tovább kíván tanulni mester fokon a BA/BSc diploma megszerzése után, nem szándékozik kilépni a munkaerőpiacra. Feltételezem továbbá, hogy a jelenlegi képzési rendszer nem készíti fel a hallgatókat a munkába állásra, mivel nem felel meg a bolognai követelményeknek (gyakorlatorientált, képességeket és készségeket fejlesztő képzés nyújtása, széles látókörrel rendelkező hallgatók kibocsátása). Véleményem szerint a gyakorlati oktatás alacsonyabb színvonalú és kevésbé hangsúlyos az elméleti oktatással szemben. Kevésbé van lehetősége a diákoknak gyakorlati lehetőséget szerezni az egyetemi években. Úgy látom, hogy általános a bizonytalanság érzése a hallgatók körében jövőbeni munkaerőpiaci pozíciójukat, kilátásaikat illetően.

Demográfiai és általános jellemzők

A mintaválasztás a nemek PTE-n való megoszlásának tekintetében megfelelőnek bizonyult, hiszen a mintába kerültek nemek szerinti megoszlása 43,6% férfi és 56,4% nő. A 2008-as jelentkezési adatok szerint a nemek megoszlása 40% férfi, 60% nő – valószínűsíthető, hogy ez jó közelítését adja a 2006-ban felvettek arányának.[2] A mintába nappali alapképzésben résztvevők kerültek be (ennek oka, hogy a kérdezés hétköznapokon folyt, a levelező képzések pedig többségben hét végén zajlanak). A szakok szerint is igen heterogénnek tekinthető a válaszadók csoportja, hiszen a 188 fő több mint 30 különböző szak között oszlik meg.

1 A kérdőívek lekérdezésében segítségemre voltak a PTE pedagógia alapszakos hallgatók.

2 OIG Hallgatói Adminisztrációs Iroda: A 2008-as jelentkezési adatok bemutatása. Internet: oig.pte.hu/files/tiny_mce/File/felveteli-2008/statisztikak/Jelentkezesi-adatok-szoveges.ppt

A megkérdezett hallgatók 74,3%-a rögtön az érettségi után tanult tovább jelenlegi szakján, 12,8%-uk 1 évet, 7%-uk 2 évet, 5,9%-uk pedig 3 vagy több évet hagyott ki az érettségi után.

Az érettségi és a jelenlegi felsőfokú képzés megkezdése előtt eltelt időszakban azon hallgatók többsége, akik nem rögtön az érettségit követően kezdték meg jelenlegi tanulmányaikat, tanultak valamit, ez középfokú és felsőfokú tanulmányokat jelentett. Középfokú OKJ-s képzésben vett részt az évkihagyók 34,8%-a, felsőfokú OKJ-s képzésre járt 19,6%; (ezeket a képzéseket csaknem minden megkérdezett befejezte), főiskolára, egyetemre járt 21,7%-uk (közülük egy sem fejezte be felsőfokú tanulmányait); dolgozott 21,7% (többségben Magyarországon, de volt olyan is, aki külföldön szerzett munkatapasztalatokat).

A településtípusok között közel hasonlóan oszlanak meg a hallgatók: község 27,7%, város 33,2%, megyeszékhely 37%. Fővárosból csak 4 fő tanul a Pécsi Tudományegyetemen. A válaszadó hallgatók egynegyede pécsi lakos.

A vizsgált hallgatók 82,6%-a gimnáziumban érettségizett, vagyis még ma is jellemző, hogy a hallgatói bázis nagyobb arányban a gimnáziumokból rekrutálódik.

Szak- és intézményválasztás

A mintába került hallgatók jelentős többsége (85%) saját bevallása szerint azért jelentkezett arra a szakra, ahol jelenleg tanul, mert ez a terület érdekelte. További, ám jóval jelentéktelenebb befolyással bír, hogy úgy vélték a diákok, a választott szakterületen jók az elhelyezkedési esélyek Magyarországon (17,6%) és külföldön (13,9%) egyaránt. Itt már felfedezhető, bár nem túl nagy arányban, a szakválasztás racionális döntésen alapulása. Az intézmény választásában legnagyobb arányban a lakóhelyhez való közelség játszott szerepet, nem elhanyagolható az intézmény presztízse, s itt valamivel nagyobb szerep jut a szülők, tanárok javaslatának. Említésre méltó, hogy „néhány" hallgatót a más intézményben, szakon ért kudarc vezetett Pécsre.

A szak- és intézményválasztásukkal többségben elégedettek a megkérdezettek (64,5%), azonban vannak olyanok is, akik ha újra választanának, akkor nem úgy döntenének, ahogy 3 évvel ezelőtt. 13,7%-uk szerint hibás döntés volt, hogy a PTE-re a jelenlegi szakjára jelentkezett. A PTE-vel elégedett, de saját szakjával nem 9,8%-a a hallgatóknak, és szakjával elégedett, de másik intézményt választana 12%-uk.

Az elégedetleneknek (a megkérdezettek 35,5%-a) csaknem fele legnagyobb problémaként az oktatás színvonalát emelte ki. Igen hasonló arányban vannak, akik döntésük hibának ítélését a rossz jövedelmi kilátásokkal okolják (12,8%), és akik úgy gondolják, hogy nem érdekli őket a tanult szakterület (15,4%).

Oktatással való elégedettség

A vizsgált hallgatók az elméleti oktatás színvonalával nagy százalékban mutatnak magas fokú elégedettséget (55,9%), az inkább elégedettek csoportjába pedig a megkérdezettek 28,2%-a tartozik – tehát összességében a kérdezettek 84,1%-a elégedett ez elméleti oktatás színvonalával.

A gyakorlati oktatással való elégedettség már nem mutat ilyen megnyugtató képet – még a hallgatók szemében is jóval alatta marad az elméleti képzés színvonalának. A válaszolók alig több mint fele értékeli úgy gyakorlati képzését, hogy elégedett (35,8%) vagy inkább elégedett (20,3%) annak színvonalával.

Az oktatás gyakorlatorientáltságának mérőeszköze, hogy hány olyan kurzust végeznek el a hallgatók, amelyekben az elméleti tudás gyakorlati alkalmazására van lehetőségük. A hallgatók fele sem (48,9%) tudott arról beszámolni, hogy részt vett ilyen kurzuson, és még akiknek voltak is gyakorlati kurzusaik, azok alacsony számáról számoltak be. Több mint 55%-uk csak egy ilyen kurzust tudott említeni, 10%-uk „már" két ilyen kurzusról adott számot és alig valamivel több mint 30%-a a megkérdezett hallgatóknak számolt be 3 vagy annál több gyakorlati jellegű kurzusról összesen a 6 félév alatt.

A gyakorlati kurzusok száma persze csak egyik mutatója a gyakorlati oktatásnak, fontos tudni, hogy mennyire voltak ezek hasznosak. A vizsgált diákok csupán 16,5%-a szerint voltak a gyakorlati kurzusaik nagyon hasznosak, 40,9%-uk szerint hasznosak voltak, 26,1% a középutat választotta: „is-is", 5,2%-uk véleménye szerint nem voltak túl hasznosak, és 11,3%-a a hallgatóknak egyáltalán nem tartotta hasznosnak a képzésében kínált gyakorlati kurzusokat. Ez igen csekély eredmény, főként annak fényében, hogy a Bologna-folyamat egyik legfőbb célkitűzése, hogy az alapképzések gyakorlatorientáltak legyenek, s így a munkaerőpiacon jól hasznosítható tudással felvértezve lépjenek ki a diákok az egyetemekről.

Szintén a gyakorlati oldalát közelíti az alapképzésnek, hogy van-e kötelező külső szakmai gyakorlata a diákoknak, hiszen valószínűleg a valódi munkaerőpiacon, valódi munkahelyen lehet elsajátítani a legjobban a szakterület gyakorlati oldalát. Ezzel szemben a megkérdezettek csupán 37,2%-ának volt kötelező külső szakmai gyakorlata, s átlagosan 42 órát töltöttek kötelezően külső gyakorlaton a hallgatók (igen nagy szórással, mert volt olyan, aki csak 1 óra és olyan is volt, aki több mint 100 óra külső gyakorlati munkaórát teljesített), a szakmai gyakorlatok mennyiségét kb. fele-fele arányban ítélték elegendőnek és kevésnek – bár utóbbi valamivel kevesebb. Habár úgy gondolják a válaszadók, hogy kevés a kötelező szakmai gyakorlat mennyisége, 63%-uk mégsem volt a kötelező gyakorlati időn felül szakmai gyakorlaton.

A kötelező gyakorlat szakmaisága a dákok szerint nem vagy nem minden esetben valósul meg: több mint tizedük úgy ítélte meg, hogy egyáltalán nem volt szakmai a gyakorlata, 55%-uk szerint a gyakorlaton végzett munka nem csak szakmai volt, és csak 34,5%-uk mondta, hogy valóban szakmai volt kötelező külső szakmai gyakorlatuk. Ez inkább a diákok rossz választásának tudható be, hiszen 85,7%-uk maga választotta gyakorlati helyét és nem az egyetem jelölte ki.

Szintén a képzés minőségét kívántam felmérni azokkal a kérdésekkel, melyek arra vonatkoztak, hogy képzésük milyen felkészítést nyújtott a továbbtanulás illetve a munkaerőpiaci kihívások tekintetében. A megkérdezett hallgatók többsége úgy véli, hogy a mester fokon való továbbtanulásra jobban felkészítette őket alapképzésük, mint a munkaerőpiac követelményeire. Utóbbival kapcsolatban nagy azok hányada, akik szerint nem nagyon vagy egyáltalán nem volt megfelelő a képzés munkaerőpiaci felkészítő orientációja (csaknem fele a megkérdezetteknek).

Elvárások, jövőbeni tervek

A megkérdezett hallgatók többségének elvárása, hogy BA/BSc diplomájuk használható, gyakorlati tudást nyújtson, valamint sokan várják ettől azt is, hogy zökkenőmentes legyen belépésük a munkaerőpiacra. Ehhez kapcsolódóan a válaszadók legnagyobb többsége azért akar diplomát szerezni, hogy jól fizető álláshoz jusson, s „csak" második helyen

szerepel az, hogy azzal foglalkozhasson, ami érdekli. Csaknem harmadrészük az MA/MSc-re való belépőként tekint alapdiplomájára, és hasonló arányban várnak mély, elméleti ismereteket ettől a képzési szinttől. Az utóbbi két választ megjelölők azok, akik mester fokon szeretnének továbbtanulni.

A hallgatók nagyobb része (54,6%-a) nappali képzésben szeretné elvégezni a mester szakot Magyarországon, kisebb hányaduk (9,2%) külföldön szeretné tanulmányait folytatni mester szinten. Alig 20%-uk mondta, hogy dolgozni szeretne (Magyarországon vagy külföldön) és 13,5%-a a megkérdezetteknek munka mellett szeretné folytatni tanulmányait.

A továbbtanulni szándékozók nagy többsége (74,4%) a PTE-n tervezi megszerezni az MA/MSc diplomát, azonos területen, mint ahol jelenlegi alapképzésüket végzik. Azok, akik nem a pécsi egyetemen szeretnék elvégezni a mester szakot, általában valamelyik fővárosi egyetemet jelölték meg jövőbeni képzésük helyszínéül.

A válaszoló diákok 85,3%-a tájékozódott a jövőbeni lehetőségeiről valamilyen formában. Általában oktatóiktól, a médiából és az évfolyamtársaiktól szereztek információt jövőbeni lehetőségeikről. Az egyetem által szervezett és működtetett munkaerőpiaci fórumok nem túl népszerűek a kérdezett diákok körében, a karrieriroda és az állásbörze szolgáltatásait alig néhányan vették igénybe.

A megkérdezettek többsége (72,3%) olyan munkát is elvállalna, amihez a megszerzendő alapdiplománál alacsonyabb végzettség is elég lenne. Ez mutathatja a munkaerőpiac telítettségi fokát a hallgatók szemével. A munkába álláskor minimálisan elvárt nettó fizetések rendkívül nagy szóródást mutatnak (50 000–400 000 Ft-ig terjed), átlagosan 125 375 Ft nettó bérért vállalnának el egy munkát az alapképzés megszerzése után. Az elvárt jövedelmet tekintve igen optimistának tekinthetők a hallgatók, azonban az elhelyezkedési lehetőségeket illetően már kevésbé optimista képet kapunk, a válaszadóknak csupán 63,4%-a gondolja úgy, hogy alapdiplomája megszerzése után el tud helyezkedni. Ennél „finomabb" mutató az, amely azt vizsgálja, hogy a hallgatók mekkora esélyt látnak arra, hogy a végzettségüknek megfelelő munkát találjanak. A hallgatóknak mindössze 8,7%-a gondolja úgy, hogy biztosan, el tud helyezkedni a megszerzett alapdiplomával, s több mint 20%-uk erre nem lát esélyt.

A válaszadó diákok 82,6%-a jelenlegi szakmájában szeretne elhelyezkedni, ami egyben azt is jelenti, hogy szakválasztásuk szubjektív megközelítésből helyesnek mondható. Relatív kevés körükben a szakterületből való kiábrándulás miatti potenciális pályaelhagyók aránya.

Munkavállalással kapcsolatos attitűdök

Attitűdkérdéseim főként optimista állításokat tartalmaznak a jövőbeni munkaerőpiaci kilátásokra vonatkozóan. Azzal az állítással, hogy a BA/BsC végzettséggel könnyű jó munkát találni, a megkérdezetteknek csak negyede ért egyet, közülük is minimális azok aránya, akik teljes mértékben egyetértenek ezzel az állítással. A következő állítás az volt, hogy nincs különbség a bachelor és a master végzettség között, a kérdezettek 77%-a egyáltalán nem ért egyet, és 10% alatti azok aránya, akik valamelyest vagy teljes mértékben egyetértenek. A BA/BSc végzettséggel rendelkezők munkaerőpiaci esélyeit a válaszadó hallgatók alig több mint negyede értékeli pozitívan. Ugyanez a saját szakterületükre vonatkozóan már pozitívabb megítélést mutat, hiszen a kérdezettek csaknem fele (inkább

egyetért és teljes mértékben egyetért) úgy látja, hogy saját szakterületén nagyon jó esélyei vannak egy BA/BSc végzettséggel rendelkezőnek. A saját szakma EU-ban való versenyképességének megítélésében szintén pozitív eredményeket kaptam. A válaszolók 40%-a teljes mértékben egyetért azzal az állítással, hogy szakmája versenyképes az Európai Unióban, és szintén 40% azok aránya, akik inkább egyetértenek. Jóval alacsonyabb arányban vannak azok, akik szerint a munkáltatók ismerik az alapdiplomát (4,5% a teljes mértékben egyetért és 20,8% az inkább egyetért válaszok aránya). Hasonlóan alacsony, bár valamivel magasabb azok aránya, akik úgy vélik, hogy sok olyan munkahely van itthon, amelynek betöltésére megfelelő az alapdiploma (7,1% azok aránya, akik teljes mértékben egyetértenek, és 30%-nyian vannak, akik inkább egyetértenek ezzel az állítással). Jelenlegi BA/BSc szakon megszerezhető tudás hasznosíthatóságát illetően meglepően pozitív eredményt kaptam. A kérdezettek „csupán" 12,3%-a szerint egyáltalán nem alkalmas a szakján megszerezhető tudás arra, hogy a szakterületén megállja a helyét, 24% kevésbé tartja alkalmasnak ezt a tudást a helytállásra. A válaszadók többsége azt gondolja, hogy a sikeresség záloga a mester szak elvégése (51,9%). A gyakorlati tapasztalatok megszerzésének fontosságával szinte minden megkérdezett tisztában van (78,6% teljes mértékben egyetért azzal, hogy a jó munkahely elnyeréséhez fontos a gyakorlati tapasztalatok megszerzése, és 18,2% pedig inkább egyetért ezzel). Jóval szűkebb az a csoport, aki szerint külföldi tapasztalatok szükségesek a jó állás megszerzéséhez (27,4% teljes mértékben egyetért). Igen magasnak mondható azok aránya, akik úgy látják, hogy külföldön könnyebb jó munkát találni. A megkérdezetteknek csaknem fele (45,7%) teljes mértékben egyetért ezzel az állítással.

Következtetések

Az a feltételezés, mely szerint a hallgatók szakválasztása kevésbé racionális munkaerőpiaci szempontból, igazoltnak tekinthető, ugyanis a megkérdezettek szinte kizárólag az érdeklődési területüknek megfelelően választották alapszakjukat, s elenyésző számban vettek figyelembe jövőbeni elhelyezkedési és jövedelemszerzési szempontokat.

Feltevésem szerint, a hallgatók nagy többsége valóban nem kíván kilépni a munkaerőpiacra az alapdiploma megszerzése után, hanem tovább szeretne tanulni mesterképzésben. Valószínűleg ennek az lehet az oka, hogy úgy látják, a munkaerőpiac nem értékeli az alapdiplomát, ezért mester diplomát szándékoznak szerezni a munkaerőpiacra való kilépés előtt.

A megkérdezett hallgatók válaszai azt mutatják, hogy olyan alapvető képességeket és kompetenciákat nem sajátítanak el a hallgatók képzésük során, melyek a munkaerőpiacon elengedhetetlenek a boldoguláshoz (pl. idegen nyelv, számítástechnikai kompetencia). Ez a tény bizonyítja azon hipotézisem, miszerint az egyetemi reformok nem váltották be azt a reményt, hogy felkészítik a hallgatókat a munkaerőpiacra. Ezt bizonyítja a képzések gyakorlatorientáltságának hiánya is.

Sajnos beigazolódott az a feltételezés is, hogy a gyakorlati oktatás színvonala elmarad az elméleti oktatás színvonalával szemben, valamint nem valósult meg az a bolognai dokumentumokban lefektetett követelmény sem, hogy a BA/BSc képzéseknek gyakorlatorientáltnak kell lennie.

Marton Melinda

Gyógypedagógusok és szexuális nevelés. Attitűdvizsgálat

„A szexualitás minden ember veleszületett sajátja, egészséges önmegvalósításunk egyik lehetősége, amelynek tagadása tiltása, elfojtása súlyos személyiségzavarok kialakulásával járhat."[1]

Miért szükséges a szexuális nevelés?

Ez a gondolat minden fogyatékkal élő személlyel, gyermekkel kapcsolatban lévő szakember, és szülő szeme előtt kell(ene), hogy lebegjen, amennyiben arra törekszik, hogy betege, kliense, tanítványa, gyermeke felnőttként a lehető legteljesebb életet tudja élni. A gondolat beteljesüléséhez a felsorolt szereplők mindegyike fontos.

A szexuális nevelés a mai napig kényes területe az oktatásnak még az ép gyermekeket illetően is, nem beszélve a fogyatékkal élő gyermekekről. Mind a szülők, mind a pedagógusok ódzkodnak ettől a témától. A szülők azt szeretnék, ha az iskola vállalná fel a szexuális nevelést, a pedagógusok azonban nem érzik magukat kompetensnek, hiszen az egyetemen, főiskolán nem kaptak ehhez megfelelő képzést. Legtöbbjük a saját családjuktól sem kapott felvilágosítást kamaszkorában. A gyermekek ugyanakkor igényelnék a szexszel kapcsolatos nyílt, könnyen érthető információkat. Az elsődleges tennivaló ebben a témában tehát a szakemberek attitűdjének megváltoztatása, a témával kapcsolatos ismeretek megszerzése, és annak továbbadása.

A gyógypedagógus-képzés a maga területén megtette az ügy érdekében az első lépéseket, hiszen a képzésben már szerepel a „Szexuális nevelés" című kurzus.

A Közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. Törvény 48. (3) bekezdése értelmében az iskoláknak a nevelési programjuk részeként meg kell fogalmazniuk az egészségneveléssel, egészségfejlesztéssel kapcsolatos nevelési feladataikat. A 2003-ban hatályba lépett Nemzeti Alaptantervet a 202/2007. Korm. rendelet módosította. A módosított NAT értelmében az egészségnevelés a közoktatás kiemelt fejlesztési feladata. „Az iskola megkerülhetetlen feladata, hogy foglalkozzon a szexuális kultúra és magatartás kérdéseivel, és figyelmet fordítson a családi életre, a felelős, örömteli párkapcsolatokra történő felkészítésre. Az egészséges, harmonikus életvitelt megalapozó szokások a tanulók cselekvő, tevékeny részvételével alakíthatók ki. Fontos, hogy az iskolai környezet is biztosítsa az egészséges testi, lelki, szociális fejlődést. Ebben a pedagógusok életvitelének is jelentős példaértékű szerepe van."[2]

A gyógypedagógusok szexuális neveléssel kapcsolatos attitűdjének feltárása

Az iskolai egészségnevelési program a szexuális nevelés tekintetében akkor lehet eredményes, ha a nevelők pszichoszexuális fejlettsége eléri a felnőttkornak megfelelő egészséges

1 Kálmán & Könczei (2002) *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig.* p. 444.

2 A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról szóló 202/2007. (VII. 31.) Korm. Rendelet.

szintet, hiszen csak ez teszi szavait, tanácsait hitelessé, így válik pozitív modellé, akivel a fiatalok azonosulhatnak.

Egy kaposvári módszertani központban rövid kérdőív segítségével[3] vizsgáltam, hogy milyen a nevelők szexuális neveléssel kapcsolatos attitűdje. Feltevésem az volt, hogy miután a tantestület jelentős része középkorú vagy annál fiatalabb, nem utasítják el a szexuális nevelést.

A kérdőívben három téma köré csoportosítottam a téziseket, amelyek mentén az adott gyógypedagógus közösségben feltérképeztem a szexuális neveléssel kapcsolatos pedagógiai attitűdöt: 1) a szexuális nevelés szükségessége; 2) mikor érdemes elkezdeni a szexuális nevelést; 3) az önkielégítés „problémaköre".

A vizsgálat értékelése

Összesen 66% úgy látja, hogy az IQ 75 alatti intellektussal élők szexuális kíváncsisága nem kisebb, mint ép társaiké. Megdöbbentő azonban, hogy leszámítva azt a 4%-ot (két főt), aki ezt nem tudta eldönteni, a megkérdezettek 30%-a úgy látja, hogy az említett tanulók szexuális kíváncsisága kisebb, mint a gyermekeké általában. A pályakezdő kollégák aránya nem olyan magas, hogy ezt az arányt indokolná, és a megkérdezettek közül a többség felső tagozatban, illetve szakiskolában tanít, így az a magyarázat is kizárható, hogy az alsó tagozaton tanítók véleménye lenne túlsúlyban, ahol is még nem olyan erős a szexuális érdeklődés.

71% az, aki azt vallja, hogy az értelmileg akadályozott gyermekpopuláció kamaszkora előtt el kell kezdeni a szexuális nevelést. 4% a megkérdezettek közül úgy gondolja, a kérdés tárgyalásával megvárható a pubertáskor.

75% nem várná (várják) meg a gyermek kérdéseit ahhoz, hogy a szexualitásról beszéljenek. A megkérdezettek 13%-a megvárná a gyermeki érdeklődést, és addig nem foglalkozna a szexuális neveléssel.

A következő négy állítás olyan témát érint, ami talán az egyik legkényesebb pontja a szexuális nevelésnek. Az önkielégítésről, annak módozatairól nehezen beszélünk. Sokan zavarba jönnek, hebegnek, ha szóba kerül. Pszichoszexuálisan nem vagyunk eléggé felkészültek arra, hogy nyíltan felvállaljuk a szexualitás e formáját.

61% gondolja azt, hogy a hosszú időn át folytatott maszturbálás nem káros az egészségre. Sokaknak, 22%-nak nincs határozott véleménye (vagy tabu a téma a számára). 9% határozottan károsnak tartja a hosszú időn át folytatott maszturbálást.

A megkérdezettek 67%-a nem tartja morálisan helytelennek a maszturbálást, 21% nem tudja eldönteni, és 4% morálisan helytelennek tartja.

A megkérdezettek 21%-a határozottan helyesli az állítást, 13%-uk szintén elfogadja, 17% hajlik rá, hogy elfogadja. 24% -nak nincs kialakult véleménye, és ha a maradékot nézzük, akik többé- kevésbé úgy gondolják, hogy az önkielégítés nincs pozitív hatással a felnőtt életre, megállapíthatjuk, hogy a megkérdezettek majdnem felének hiányosak az ismeretei. Ez valószínűleg a szexuális nevelés hiányára vezethető vissza, ami a tantestületet alkotó gyógypedagógusok gyermekkorában is gyermekcipőben járt.

3 Fischer, Krajicek & Borthick (1974) Sex Education for the Deelopmentally Disabled A Guide for Parents, Teachers, and Professionals University Park Press Baltimore, London, Tokyo

Határozottan elutasító véleményen van a megkérdezettek 24%-a, elutasítja 21%, az elutasításra hajlik 13%. 17% nem biztos venne tudomást erről a magatartásról, 4% nem venne tudomást, és 13% arra hajlik, hogy nem venne tudomást róla.

Az első olyan állítás, amelyben a túlnyomó többség, 75% egyetért, hogy szükségesnek tartanák egy helyi szexuális program kidolgozását.

A megkérdezettek fele határozottan állítja, és még 21–21% is egyetért azzal, hogy a tanár szexuális attitűdje meghatározó az akadályozott gyermek szexuális nevelése szempontjából.

A gyógypedagógusok fele nehéznek tartaná, hogy a szülőket magunk mellé állítsuk, 49%-uk azonban nem tartaná nehéznek.

Gyakran felmerül a kérdés, kinek a feladata a szexuális nevelés: a szülőé vagy az iskoláé? Mindazoknak, akiknek feladata a nevelés. Hogy ki alkalmasabb rá, azt az dönti el, hogy kinek a személyisége érettebb ehhez: a tanáré vagy a szülőé. A szülőket segíteni kell, hogy elkerüljük a „kettős nevelést". Adott esetben ne kétféle szexuális beállítottság között nevelődjön a gyerek. A szülői nevelés kizárólagossága azért sem megoldás, mert a szexuális nevelés egyik célja, hogy a gyermek leváljon a szülőről. Mindenképpen meg kell nyernünk a szülőket, hogy támogassanak egy ilyen programot.

A szexuális nevelés szükségességéről nagyon kevés kutatás folyt Magyarországon, ezek is inkább az egészségügy köréből indultak, és a represszív nevelést szolgálták (AIDS prevenció, Hepatitis-B elleni védekezés, a nem kívánt terhesség elkerülése). A tanulásban akadályozott gyermekek szexualitásáról kevés az irodalom, a pedagógusnak azt, és úgy kell közvetíteni, ami a gyerek számára könnyen emészthető. A hazai szakirodalomból jól használható ebben a témában Forrai Judit Értelmi sérültek érzelmi, szexuális élete és nevelése című könyve.[4]

A szexuális nevelés program sarkalatos pontjai

Az eddigi elemzés a szexuális nevelés területén a pedagógus-oldaláról tapasztalható problémákat tárta fel. Ahogy erre már történt utalás, az iskolai egészségnevelési program a szexuális nevelés tekintetében akkor lehet eredményes, ha a nevelők pszichoszexuális fejlettsége eléri a felnőttkornak megfelelő egészséges szintet. Ennek megléte az eredményes szexuális nevelés első feltétele. Szükséges továbbá egy helyi (önálló vagy adaptált) intézményi program. Érdemes a külföldi szakirodalmakat, honlapokat, nemzeti programokat tanulmányozni, és a saját munkánk során felhasználhatónak ítélt ismereteket átvenni, alkalmazni. Az, hogy tartalmilag hogyan álljon össze a szexuális nevelés programja, mit „tanítsunk", ránk, pedagógusokra van bízva.

A következőkben az ausztrál Better Health Channel programját[5] mutatom be röviden.

4 Forrai Judit (2003) Értelmi sérültek érzelmi, szexuális élete és nevelése. Budapest, Szex-Edukációs Alapítvány. Forrai Judit & Lengyel Adél Eszter (2003) Én-kép-kirakó. Budapest, Szex-Edukációs Alapítvány. Forrai Judit & Lengyel Adél Eszter (2003) Felnőttországjárás. Budapest, Szex-Edukációs Alapítvány.

5 www.betterhealth.vic.gov.au/bhcv2/bhcarticles.nsf/(Pages)/Sex_education_for_children_with_intellectual_disa bilities?OpenDocument

Értelmileg- és tanulásban akadályozott gyermekek szexuális nevelése

Az értelmileg és tanulásban akadályozott emberek szexuális gondolkodása, viselkedése, érzései, vágyai és fantáziája ugyanolyan, mint ép embertársaiké. Szexuális nevelésük azonban gyakorta visszafogott. Nagyon fontos, hogy minden gyermek részesüljön szexuális nevelésben, és megkapja a lehetőséget, hogy felderíthesse, élvezhesse és pozitív módon kifejezhesse szexualitását. A tanulásban- és értelmileg akadályozott gyermeknek alaposan el kell magyarázni a szex fizikai, érzelmi és szociális aspektusait, hiszen gondolkodási képességek gyengesége, az absztrakt gondolkodás nehézsége, saját élményeik nehézkes interpretálása miatt számukra ez nehezebben sajátítható el.

Mikor megfelelő az időpont, hogy a szexuális nevelést bevezessük?

A beszélgetéseknek, a szexuális nevelésnek az általános iskolás években kellene kezdődniük, még a pubertás előtt. A gyermek sohasem túl fiatal ahhoz, hogy megtanulja a testrészek neveit, beleértve a nemi szervekét is. A szülőknek figyelniük kell az időt, amikor a gyermek kifejezi a szex iránti érdeklődését. Például ha a TV-ben vagy a moziban csókolódzó színészeket lát, és kérdezősködni kezd. A szexuális nevelés egy állandó folyamat, nem csupán egy-egy lecke. A gyermeknek először az alap információkat kell megkapnia, aztán ahogy érik, a téma többi tárgyába kell bevezetni.

Az ideális szexuális nevelés a következő témaköröket érinti:

– A kapcsolatokhoz szükséges szociális képességek kiépítése.
– Hogyan kell a kapcsolatokat fenntartani?
– Nehézségek a kapcsolatokban, a visszautasítás.
– Szex és kapcsolatok, beleértve a házasságot is.
– A pubertáskor változásai.
– A testiség (szex) és az emberi szaporodás.
– A szexualitás helyes és helytelen kifejezési formái.
– Szexuális úton terjedő fertőzések (betegségek).
– A biztonságos szex.
– Az óvszer (védekezés).
– A maszturbálás.
– A homoszexualitás.

Milyen előnyei vannak a szexuális nevelésnek?

A tanulásban- és értelmileg akadályozott gyermekek esetében is több előnyt lehet említeni, ami személyiségfejlődésüket pozitív irányban befolyásolja: fejlődnek szociális képességeik, önbizalmuk, nő a függetlenségük, képesek lesznek szexuális életükben a nagyobb felelősségvállalásra, csökkennek a feléjük irányuló szexuális bántalmazások, a szex során terjedő fertőzések, és a nem tervezett terhességek száma, megváltozik viselkedésük, megfelelő szexuális viselkedési formákat sajátítanak el.

Összegzés

A felmérés eredményei azt mutatják, hogy a többség vállalná a szexuális nevelést, szükségesnek tartja. Ugyanakkor a szexus egyik sarkalatos tényezőjében (maszturbáció) kialakult

vélemények összessége arra enged következtetni, hogy nem vagyunk eléggé érettek ehhez a felvilágosító, tanácsadó munkához. Változnunk és változtatnunk kell. Szükséges, hogy a nevelők pszichoszexuális fejlettsége elérje a felnőttkornak megfelelő egészséges szintet. Nehéz megtalálni a vezérfonalat, ami mentén egy gyógypedagógiai intézmény kialakíthatja saját programját. Ennek első lépéseihez nyújt segítséget a tanulmányban bemutatott Better Health Channel programja.

Meggyesné Hosszu Tímea

SZEMLE

TALIS, AVAGY A HATÉKONY TANÍTÁSI ÉS TANULÁSI KÖRNYEZET MEGTEREMTÉSE AZ ISKOLÁBAN

A modern tudás alapú gazdaságokban az oktatási rendszerekkel és a tanárokkal szembeni kihívások egyre erőteljesebben jelentkeznek. A tradicionális iskolamodelleket olyan tanulási rendszerekké kell átalakítani, amelyek minden tanuló számára biztosítják tehetségének kibontakozását és fejlesztését. Az iskolavezetőknek és tanároknak megfelelő hatáskörrel rendelkező szakmai közösségként kell tevékenykedniük, rendelkezniük kell a jó döntésekhez szükséges információkkal, és hatékony támogató rendszereknek kell segíteniük őket a változások végrehajtásában. Ezekkel a bevezető gondolatokkal indul a TALIS (Teaching and Learning International Survey) első összefoglaló jelentése.

2007–2008-ban az OECD, a fejlett országok gazdasági és társadalmi fejlődést támogató kormányközi együttműködési szervezete, a Nemzetközi Indikátor Munkacsoport (INES) kezdeményezésére nemzetközi összehasonlító vizsgálatot végzett (*Creating Effective Teaching and Learning Environments*), a tanítás és tanulás körülményeinek feltárása céljából a felmérésben részt vevő 23 országban. Számunkra különösen jelentős, hogy a több földrész országaira kiterjedő felmérésnek Magyarország is résztvevője volt, így nemcsak a tanulók PISA-jelentésekből ismert teljesítményei vonatkozásában, de az iskolarendszer működésének számos más relációjában is rendelkezésünkre állnak az összehasonlító tanulmányozást biztosító adatok.

A mutatók a pedagógiai munka értékelésének és a tanárok továbbképzésének, szakmai fejlődésének jellemzőire, a tanároknak a munkahelyükkel, illetve a tanítással kapcsolatos attitűdjeire, nézeteire és az iskolavezetés jellemző sajátosságaira vonatkoznak. A vizsgálat középpontba állítja továbbá a pedagógiai munka értékelésének formáit, az ezekről szóló visszajelzéseket, az értékelésnek a tanári munkára gyakorolt hatását, a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének lehetőségeit, az iskolavezetés sajátosságait, valamint a pedagógusok tanítással kapcsolatos attitűdjeit és tanítási gyakorlatait.

A kutatás az alsó középfokon tanító pedagógusokra, iskolákra – Magyarországon az általános iskola felső tagozatára, illetve a szerkezetváltó középiskolák 5–8. évfolyamára – és az iskolavezetésre fókuszált. A TALIS-vizsgálat rétegzett véletlen mintavételen alapuló kérdőíves iskolai adatgyűjtés volt – országonként 200 iskolát választottak ki. A vizsgálatban a válaszadók az iskolák igazgatói, illetve a kiválasztott korosztályt tanító tanárok voltak. A mintába került iskolákban véletlenszerűen kiválasztott 20 pedagógust kértek fel egy 45 perces kérdőív megválaszolására, illetve az iskolaigazgatók egy számukra szerkesztett 40 perces kérdőívet töltöttek ki. A kérdőívek validitását és megbízhatóságát nemzetközi szintű standardizálás biztosította, kb. 90 000 főt kérdeztek meg, akik a részt vevő országok mintegy kétmillió pedagógusát reprezentálják.

A kutatási eredményeket taglaló összefoglaló hét fejezetbe rendezve tárja az olvasó elé az egyes vizsgálati szempontok alapján készített elemzést, amely tudományos igényességgel, tekintélyes mennyiségű szakirodalmi hivatkozásra építve mutatja be az összefüggéseket, úgy, hogy a megállapítások alátámasztását szolgáló adatokat tartalmazó táblázatok és grafikonok a szöveg olvasása során jól nyomon követhetők. Mindazonáltal a vizsgálat jellemzőit bemutató első fejezet kitér az értelmezési keret definiálására, és figyelmezteti az olvasót, hogy a megkérdezettek személyes véleményét, meggyőződéseit, önértékelését tartalmazó válaszok számos szubjektív elemet is tartalmaznak, és az országok közötti kulturális különbözőségek is befolyásolhatták a kérdésekre adott válaszokat. Az ezt követő fejezetekben kibontakozó tartalmi szempontok az iskola világának sokdimenziós képét adják.

Az alsó középfokú oktatásban tanító tanárok és iskolák jellemzőinek a bemutatása szolgáltatja azt az összefüggésrendszert, amelybe a további analitikus elemző fejezetek beágyazódnak. Véletlenszerűen kiragadva egy-egy szempontot,

például a demográfiai jellemzőket, elgondolkodhatunk a pedagógus társadalomban a nemek közötti esélyegyenlőségről, vagy éppen annak hiányáról, hiszen pedagógus pálya elnőiesedése minden vizsgált országban ténykérdés. Míg azonban a tanárok körében a nők aránya átlagosan 70 százalék, az iskolavezetők körében már csupán 45 százalék, ami a férfi tanárok potenciális előnyét jelzi a karrierpálya lehetőségek alakulásában. Az igazgatónők 50 százalékos arányával mi a középmezőnyben vagyunk.

Fontos tényező a korösszetétel kérdése is, az adatok kevés kivétellel a pedagógus társadalom elöregedéséről tanúskodnak, ami egyben az iskolák költségvetése szempontjából is figyelemre méltó körülmény, hiszen a tapasztalt, idősebb tanárok magasabb fizetése okán annak jelentős hányadát kell személyi kiadásokra fordítani. Az iskolafenntartótól függően vannak eltérések a fizetésekben, az iskola működésében, a vezetési stílusban és a tanítási gyakorlatban is. Az állami és magániskolákra vonatkozó, esetenként különböző jogi szabályozás miatt ugyancsak eltérhet a tanárok értékelésének, illetve a tanári munkával kapcsolatos visszajelzéseknek a rendszere.

A további fejezetekben tallózva egyre több érdekes összefüggés tárul az olvasó elé, kibontakoznak a szakmai munka minőségét, az iskola légkörét, sok esetben a szülők orientációit is meghatározó részletek. Mennyire képzettek a tanárok, milyen gyakorisággal vesznek részt szakmai továbbképzéseken, ha elmennek, mennyire elégedettek, ki finanszírozza ezeket? Továbbá kérdés, hogy milyen tanítási módszereket preferálnak, milyen miliőt, atmoszférát, tanulási környezetet teremtenek az iskolák a tanuláshoz és a tanításhoz? Hogy érzik magukat ebben a tanárok, hogyan ítélik meg saját erősségeiket és gyengeségeiket? Milyen értékelési rendszer működik az iskolákban, ezeknek milyen hatása van a tanári teljesítményekre?

Érdekes eredményt hozott a felmérés a tekintetben, hogy a tanárok mely területeket jelölték meg fejlesztendőnek maguk számára. Első helyre került a speciális tanulási igényű tanulók tanítása, ezt követi az IKT-kompetencia, a fegyelmi, viselkedési problémák kezelésére való felkészülés. A tanítási módszerek fejlesztése a tantárgyi felkészültséggel és a tanulók tanácsadással való segítésével azonos fontossági szinten került a lista második harmadába. Ezt követik a tartalomra és a teljesítményre vonatkozó előírások, a tanulói munka értékelési gyakorlata és a multikulturális környezetben való tanítás problematikája, majd az osztály irányításával és az iskola vezetésével kapcsolatos ismeretek zárják a sort.

A tanítási gyakorlattal kapcsolatos beállítódások szerint minden részt vevő országban dominál a tanulás konstruktivista értelmezésének gyakorlati alkalmazása, érdekes módon nincs lényeges eltérés az angolszász, valamint a porosz hagyományokat követő oktatási rendszerek között, az eltérés inkább az egyéni tanárok attitűdjeiben jelentkezik. A magyar adatok szerint a tudásátadásra épülő tanárközpontú és a konstruktivista felfogás nagyjából fele-fele arányban jellemző. Összefüggés mutatható ki az elemzés szerint a tanárok tanítási gyakorlattal kapcsolatos felfogása és az osztálytermi fegyelem értelmezése, valamint a tanítási módszerek között. A tanulás konstruktivista felfogását követő gyakorlatban a tanár nagyobb szabadságot biztosít a tanulók önálló kezdeményezéseinek, bevonja őket a tanulás folyamatába, az órai aktivitás különböző formáit a tanulás lényeges elemeinek tekinti, sokkal toleránsabb az órai magatartás tekintetében, tágabb határok között szabja meg a kívánatos tanulói viselkedést, és saját magát is jobban érzi ebben a környezetben.

A hazai gyakorlat szempontjából is figyelemfelkeltő eredményeket hozott a tanár kollégák közötti együttműködési szokások vizsgálata. Az együttműködés két típusát különbözteti meg a vizsgálat: a cserét és a koordinációt. Kiderül, hogy bár a tapasztalatok cseréjének, megosztásának gyakorlata, ami főként a segédanyagok, tapasztalatok átadása révén valósul meg, sok országban jól működik, a tényleges szakmai kooperáció, a teamekben végzett munka, a közös tanulási-tanítási célok eléréséért folytatott összehangolt tanári munka általában kevésbé jellemző. Magyarországon a pedagógusok – hasonlóan például Koreához, Litvániához, Lengyelországhoz, Törökországhoz – az együttműködés mindkét formáját ritkán használják. Olyan mélyen gyökerező gondolkodásbeli beállítódásról, szakmai kultúráról van itt szó, amelyen való túllépés nálunk lényeges szemléletváltást igényel, nemcsak a tanári munkában, de az élet sok más területén is. A kooperáció, a partnerség gyakorlati megvalósítása a hatékonyabb, sikeresebb munka, a jobb közérzet kulcsa lehet.

A TALIS-kutatás arról tanúskodik, hogy egy ország oktatási gyakorlatának fejlődésében nagyon fontos szerepe van a nemzetközi összehasonlítás során levonható tapasztalatoknak,

amihez ez a dokumentum igen jelentős segítséget nyújthat. Az összehasonlító elemzés segíthet megérteni, hogy a különböző oktatáspolitikai irányzatok és oktatási gyakorlatok mögött milyen filozófiák, elvek és motivációs hátterek vannak, mitől lesz sikeres a tanári munka, mi a hatékony működés kulcsa, hogyan értelmezhető és adaptálható a jó gyakorlat a hazai oktatási rendszer keretei között.

(OECD: Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. OECD, 2009. 305 p. [Elérhető innen: www.oecd.org/publishing/corrigenda])

Dobos Ágota

AZ OKTATÁS ÉS A TANÁRKÉPZÉS 21. SZÁZADI KIHÍVÁSAI

A Brian Hudson és Peter Zgaga szerkesztette *Tanárképzési politika Európában* (*Teacher Education Policy in Europe*) című tanulmánykötet az azonos nevű nemzetközi együttműködési fórum 2008-as konferenciáján elhangzott előadások anyagaiból közöl válogatást. A konferencia a helyzetfelmérés és tapasztalatcsere mellett célul tűzte ki azt is, hogy a helyi, nemzeti, valamint európai szintű tanárképzést érintő oktatáspolitikákra is hatást gyakoroljon, így a közölt írások többnyire túllépnek az egyszerű elemzésen, és javaslatokat fogalmaznak meg fejlesztésre, oktatáspolitikákra, a tanárképzés átalakítására vonatkozóan. A kötetben szereplő 18 tanulmány több aktuális problémát is felvet, az oktatás/nevelés célját, tanári szakma presztízsét is érintve.

A tanulmányok közös vonása, hogy európai uniós nézőpontból közelítenek a tanárképzés és tágabban az oktatás kérdéséhez, és bár többféle aspektusból, de a szerzők azt vizsgálják, hogy az egységesülő európai oktatási térség hogyan befolyásolja az egyes tagállamok nemzeti oktatási rendszereit, és ezen belül a tanárképzést, valamint, hogy milyen változások szükségesek az európai uniós dokumentumokban megfogalmazott célok eléréséhez, és mely tényezők hatnak ezek ellenében.

A nemzetköziesedési folyamatokban rejlő nehézségekre és ellentmondásokra a kötet több szerzője is felhívja a figyelmet. Marco Snoek, Ursula Uzerli és Michael Schratz tanulmánya (*Developing Teacher Education Policies through Peer Learning*) az európaizálódás jelenlegi vizsgálatában kulcskérdésnek számító problémát vet fel, és azt feszegeti, hogy nemzetközi szintű közpolitikák, javaslatok hogyan hatnak a tagállami szintre. Ebből a szempontból az oktatás kérdése azért is különösen érdekes, mivel tagállami hatáskörbe tartozik, az Európai Unió csupán általános célokat és ajánlásokat fogalmaz meg, végrehajtásuk azonban nem kötelező. Támogatási programok révén ugyanakkor közvetetten ezen a területen is történnek próbálkozások a tagállami szabályozások befolyásolására, az egységesülés elősegítésére az ún. nyitott koordinációs módszer (*Open Method of Coordination)* segítségével, mely lehetőséget biztosít az államok között a tapasztalatok megosztására, az egymástól való tanulásra.

Snoek, Uzerli és Schratz a társaktól való tanulás lehetőségeit öt tematikus konferencia tanulságainak öt tematikus konferencia tanulságainak összegzése révén méri fel, melyek során a résztvevők (1) a folyamatos tanulás, (2) az iskola mint tanulási közeg, (3) a szakképző intézmények és a vállalatok közötti kapcsolatok, (4) a kulturálisan sokszínű közegben való oktatásra való felkészítés, valamint (5) a tanárképző intézetek és az iskolák közötti kapcsolatok kérdéseit vitatták meg. A találkozók tanulsága, hogy annak ellenére, hogy a résztvevők konszenzusra juthattak egymás tapasztalatait hallgatva, az eredmények tagállami közpolitikákba való beépítését más tényezők is befolyásolják: például a konkrét politikai kontextus, a változásra való igény az egyes tagállamokban, valamint az, hogy mekkora befolyással rendelkezik az a személy, aki a nemzetközi találkozón részt vett.

Emellett, az egyes tagállamok eltérő érdekekkel rendelkezhetnek az oktatáspolitikai irányokat illetően is, melyek ugyancsak az oktatási térség egységesülésének ellenében hatnak. Pavel Zgaga (*Mobility and the European Dimension in Teacher Education*) szerint ennek egyik elsődleges oka az oktatási rendszerek erős nemzeti jellege, ezen belül pedig az oktatásnak – a pedagógusoknak – a nemzeti identitás újratermelésében játszott szerepe. A tanárképzési programok lehetőségeit legfőképp e nemzeti–nemzetközi/európai érdekellentétben elfoglalt pozíció, valamint a terület adott tagállamban elért presztízse határozza meg. Az érdekellentétek, illetve a különböző helyi feltételek és tapasztalatok következményeképp elkerülhetetlen, hogy ugyanazon ajánlá-

sokat különbözőképpen értelmezzék és vezessék be az egyes tagállamok. A cselekvések nyomán két nagy csoport rajzolódik ki: a proaktívak – akik élnek a reform lehetőségével, és elsőként hajtják végre azt –, illetve azok, akik a reformokat csak akkor vezetik be, amikor azok már elkerülhetetlenné válnak.

Az érdekérvényesítő-/lobbierő gyengeségének oka lehet a tanári szakma alacsony presztízse is. Zgaga úgy látja, hogy mivel a tanárképzés a felsőoktatás keretei között a többi egyetemi diszciplínához képest viszonylag fiatal, és néhány esetben csak kiegészítő ágként működik más tudományágak mellett, így érdekérvényesítő ereje is kisebb. Ezzel szemben Sheelagh Drudy (*Professionalism, Performativity and Care: Whither Teacher Education for a Gendered Profession in Europe?*) a tanári szakma presztízsveszteségét a tanári szerepekről szóló diskurzusok elemzése nyomán azzal indokolja, hogy a nevelési, gondoskodási funkciót – mely az oktatásnak lényegi része – fokozatosan kiszorítja egy nemzetközi diskurzus, mely teljesítményelvűségre épít, az új menedzserializmus módszereit viszi be az oktatásba is. Ezt az oktatáspolitikai dokumentumokban fellelhető nyelvezetet erősíti az a tény is, hogy a tanárképzés része a felsőoktatásnak, mely ugyancsak pontos indikátorokat használ a teljesítmény mérésére és az elszámoltatásra. Drudy a bemutatott diskurzusok közötti alapvető ellentétet ragadja meg: míg az egyik az oktatástól a társadalmi kohéziót, addig a másik a teljesítményt kéri számon. Javaslatai szerint a két funkciót egyidejűleg kell ellátni: a gyerek iránti gondoskodást és a teljesítményelvűséget egyidejűleg számon lehet kérni a pedagóguson. Mivel a teljesítményelv eluralkodott, így javaslatai szerint jelenleg az oktatás etikai és gondoskodó/nevelő szerepét szükséges erősíteni.

Drudy leírását az oktatás teljesítmény-centrikussá válásáról Nikos Papadakis tanulmánya (*"The future ain't what it used to be". EU Education Policy and the Teacher's Role: Sketching the Political Background of a Paradigm Shift*) helyezheti tágabb kontextusba, mely szerint az oktatás teljesítményelvűségének és a gazdasági/munkaerő-piaci folyamatokba való szorosabb integrációjának egyik oka, hogy az állam fokozatosan kisebb szerepet vállal az oktatásirányításban, az mindinkább piaci alapokra helyeződik: célja a versenyképes munkaerő képzése. Európai uniós dokumentumok nyelvezetéből következtet arra is, hogy a társadalmi kohézió és a szociális célkitűzések mellékesek a gazdasági eredmények mellett, csupán a gazdasági fejlődés következményeként jelennek meg.

A munkaerőpiachoz való közeledés mellett Andy Ash és Lesley Burgess (*Transition and Translation: Increasing Teacher Mobility and Extending the European Dimension of Education*) az állam kisebb szerepvállalásából vezeti le azt is, hogy angliai iskolák erősen szegregáltak. Szerintük az állami támogatás csökkenése az oktatási intézmények piaci alapon való működéséhez vezetett, melyben a szabad iskolaválasztás az egyik alapelem, és ez okozza a szegregációt.

A nemzetköziesedési/európaizálódási folyamat során tehát megváltoznak az oktatás tartalmával szemben támasztott elvárások. Zdenka Gadušová, Eva Malá és Ľubomír Zelenický tanulmánya (*New Competencies in Slovak Teacher Training Programmes*) szerint így új készségek fejlesztésére van szükség – elsőként a tanárképzésben –, melyek segítségével a leendő oktatók a munkavállalás során is hasznosítható képzést tudnak nyújtani. Az elemzés az oktatás információközvetítő szerepe mellett tehát a készségfejlesztést hangsúlyozza, és a problémamegoldás, információ-feldolgozás, egyéni tanulási módszerek elsajátításának szükségességét, valamint az európai identitás kialakulásához a multikulturális környezetben szerzett tapasztalat jelentőségét emeli ki. A megfogalmazott javaslatok szerint biztosítani kellene a tanárképzésbe való belépés és az onnan való kilépés lehetőségét a különböző oktatási szinteken, és az oktatás minőségének javítása érdekében a szelekció kritériumait mind a tanárképzésbe való belépéskor, mind pedig a munkaerő-piaci elhelyezkedés során pontosabban kellene meghatározni.

Milyen kellene legyen a 21. századi tanár? Dragana Bjekić, Lidija Zlatić és Gordana Čaprić tanulmánya (*Research [Evaluation] Procedures of the Pre-Service and In-Service Education of Communication Competent Teachers*) az eddig tárgyalt tulajdonságok mellett egy továbbival egészíti ki az ideális tanár képét, éspedig a kommunikációs készséggel, mely a szerbiai helyzet elemzése nyomán a tanárképzés elhanyagolt területének tűnik. Érvelésük szerint a kommunikációoktatást kevésbé elméleti, mint inkább gyakorlati vonatkozásaiban kell bevezetni a tanárképzésbe. A kommunikációs készségek mérésére egy többszintű értékelési módszert is bemutatnak, mely önértékelés, a (beszélgető)partner értékelése, valamint egy harmadik (megfigyelő) személy értékelése alapján áll össze.

A formális tanulás során elsajátítható, a tanárképzés részeként megjelenő követelmények mellett Eila Heikkilä (*Professional Development of Educationalists, in the Perspective of European Lifelong Learning Programmes 2007–2013*) a pedagógusok szakmai fejlődéséhez fontosnak tartja a nemzetközi mobilitási programokban való részvételt is, mely a pedagógusokat olyan tudáshoz juttathatja, ami hagyományos „hazai" keretek közt nem elérhető (pl. nemzetközi környezet megismerése). Eila Heikkilä az így informális tanulás révén elsajátított készségeket a képesítés részévé tenné, ezáltal ösztönözve a nemzetközi programokban való részvételt is.

A mobilitás és az európai dimenziók tárgyalása mellett a tanulmányok egy másik csoportja az oktatás és a kutatás összefüggéseit vizsgálja. Három tanulmány szerzői Hannele Niemi, Janez Vogrinc és Janez Krek, valamint Jens Rasmussen bár különböző tapasztalatok és bizonyítékok alapján, de amellett érvelnek, hogy a tanári végzettség megszerzése ne legyen lehetséges kutatási feladatok ellátása, kutatásban szerzett tapasztalat nélkül. A kutatás tanárképzésbe való beépítését és hasznát azonban különbözőképpen látják: Hannele Niemi szerint a képzés mindenekelőtt módszertani alapokat kell nyújtson abból a gyakorlati célból, hogy a pedagógusok meg tudják ítélni egy szakmájukhoz tartozó, adott kutatási eredmény megfelelőségét/helyességét (*Advancing Research into and during Teacher Education*). Vogrinc és Krek elképzelése szerint a kutatást a pedagógusok saját teljesítményük értékelésére és fejlesztésére is használhatnák (*Quality Assurance, Action Research and the Concept of a Reflective Practitioner*), Jens Rasmussen pedig a kutatási kötelezettségeket a releváns szakmai tapasztalatszerzés elősegítése céljából illesztené be a tanárképzésbe (*Nordic Teacher Education Programmes in a Period of Transition: The End of a Well-established and Long Tradition of 'Seminarium'-based Education?*). A kutatás és oktatás összefüggéseinek egy másik aspektusát: a tanárképzés területén folyó kutatások főbb típusait horvátországi példán Vlasta Vizek Vidović és Vlatka Damović mutatja be (*Researching Teacher Education and Teacher Practice: The Croatian Perspective*).

A tanulmányok egy harmadik csoportjának hozadéka esettanulmány-jellegükben, ország-, vagy intézmény-specifikus tapasztalatok megosztásában rejlik. Eve Eisenschmidt és Erika Löfström az észtországi tanárképzés minőségének javítására irányuló intézkedések fogadtatását elemzi, Inger Erixon Arreman és Magnus Strömgren egy svédországi egyetem tanárképző szakot végzett hallgatóinak elhelyezkedési lehetőségeit és a munkáltatók elégedettséget vizsgálja, Alajdin Abazi, Veronika Kareva, Zamir Dika és Heather Henshaw tanulmánya pedig egy 2001-es macedóniai egyetem alapításáról és az ott bevezetett folyamatos oktatói értékelés módozatairól számol be azzal a célzattal, hogy az oktatás minőségének javítását elősegítse egy sikeresnek ítélt projekt bemutatásával. Angela Cara a Moldovai Köztársaságban végbemenő oktatási reform fontosabb dokumentumait, céljait mutatja be, anélkül hogy a megvalósítás részleteire kitérne, Brian Hudson pedig az oktatásban használt kommunikációs technológiák használatának lehetőségeit fejtegeti.

Egy negyedik csoportba sorolhatjuk azt az elméleti jellegű írást, mely Habermas kommunikatív cselekvés elméletének terminológiáját próbálja az oktatási folyamatok elemzésére alkalmazni, ez azonban kimerül az elmélet ismertetésében és kérdések felvetésében, így nem követi a kötet többi részére jellemző gyakorlati, közpolitikai szemléletet.

A kötetet a 2008-as, második TEPE (Teacher Education Policy in Europe) konferencia nyomán a tanárképzés fejlesztése céljából meghatározott ajánlások és következtetések zárják. A szerzők két javaslatot fogalmaznak meg a tanárképzésben érintett szereplőknek és intézményeknek: egyrészt az oktatás hírnevének, a tanári pálya presztízsének emelését minden európai országban, másrészt pedig a kutatók, szakpolitikusok és oktatók közötti nemzetközi tapasztalatcserék támogatását, mely elősegíti az egymástól való tanulást.

A javaslatoknak megfelelően – annak ellenére, hogy néhány esetben módszertani hiányosságokkal is találkozhatunk – a könyv legnagyobb értéke abban rejlik, hogy a tanárképzést, oktatást érintő nemzetközi tapasztalatokat, esettanulmányokat, jó gyakorlatokat tesz az érdeklődők számára elérhetővé.

(Hudson, Brian & Zgaga, Pavel [eds]: Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions. University of Umeå, Faculty of Teacher Education, 2008, Umeå. 412 p.)

Petres Andrea

A TANÁR VISSZANÉZ

A cím arra utal, hogy emlékirattal van dolgunk; Szabó László Tamás (is) megírta a visszaemlékezéseit. Ezt sugallja a gondosan választott borító: a Budapest-Fasori Evangélikus Gimnázium főbejárata, amely sokunknak nem a művelődéstörténeti értékű középiskolát jelentette, hanem az Országos Pedagógiai Intézetet. (Ez volt az OPI igen szerencsésen kiválasztott székháza azokban az évtizedekben, amelyekben a gimnázium működése szünetelt.) De a látszat csal: Szabó László Tamás új könyve nem visszaemlékezés. Inkább csokorba gyűjtése azoknak a kisebb írásoknak – bevezetők, előszavak, kutatási pályázati szövegek, tankönyvi részletek –, amelyek kiegészítik, árnyalják, sőt teljessé teszik Szabó László Tamás gondolatvilágát. Egy gondolatvilágot, amelyet – tanárképzésen és nemzetközi összehasonlításokon túl – tulajdonképpen még mindig a „rejtett tanterv" ural.

Szabó László Tamás a „rejtett tanterv"-vel – az ezzel foglalkozó kis könyvével (Magvető, 1985) – olyan ismertté vált, hogy sokan, még a szakmán kívül is, máig emlegetik. Ki érti pontosan, mivel írja bele magát egy-egy téma az olvasók szívébe és emlékezetébe? Most úgy gondolom, hogy az a kis könyv, megjelenése pillanatában, többet sejtetett, mint amit a szerzője szándékolt: illeszkedett a kvázi-politikai leleplezések sorozatába, amely a Kádár-rendszer végnapjaiban eluralkodott.

Ha már a „rejtett tanterv"-nél tartunk – amely, mint mondtuk, máig uralja a szerző munkásságát –, nézzük, mit gondol erről Szabó László Tamás most. Az ötletet és fölismerést, amelyet az első, Magvetős könyvében megfogalmazott, jelen könyvében már mint tanítási anyagot látjuk viszont (egy leendő tanároknak szóló szöveggyűjtemény részeként). Ennek megfelelően a frissessége megkopott talán, de a mélysége nőtt. Ebben a kötetben a „rejtett tanterv" mint kutatók sokaságának fölismeréseit összefoglaló és elmagyarázó tananyag áll előttünk: valami, ami új érdekességet vihet az avíttasnak hangzó „didaktikába" (*A „rejtett tanterv" és a kulturális antropológia*; *p.105–10)*. Kutatói példaanyaga és utalásai bővültek; különösen pedig a mód, ahogyan a „rejtett tanterv" jelenségvilágába bevezet. *(„Valamennyiünknek vannak felejthetetlen élményeink az iskolában eltöltött évek egy-egy mozzanatáról… Az osztály… bizonyos értelemben maga az élet… sikerek és kudarcok, szorongások és oldott, derűs pillanatok egymásra halmozódó és összegubancolódó sűrű szövevénye… Természetes, hogy miközben a tanuló az iskolában mindennapi életét éli, ritkán van módja, alkalma arra, hogy feldolgozza, tudatosítsa, szavakban is kifejezze valamennyi élményét.*"; *p.101)*. A vizsgálatot pedig, amelyet bizonyításul idéz a „rejtett tanterv" működéséről, borzongva olvassuk. Amit az angliai tanár a gyengélkedő csoport nyelvtanórájáról 1979-ben mondott – az ma Európa-szerte emlegetett követelmény kezd lenni *(„Egyszerű nyelvtanra van szükségük, amit a mindennapok során használhatnak. Meg kell tanulniuk helyesen beszélni, üzleti és köszönő leveleket fogalmazni"*; *p.111)*.

Jelenség és lényeg vélt vagy valós kettőssége azóta is fogva tartja Szabó László Tamás érdeklődését, amióta *A „rejtett tanterv"*-et megírta (akár még egyszer is kiadhatná, ha máshogyan nem, jegyzetelt, bővített formában). Ezért is rezonált írásaiban annyira az 1990-es években felbukkanó „reflektivitásra", amelyet a tanárképzésre Schon után ő maga alkotóan alkalmazott *(Donald A. Schon, The Reflective Practitioner, 1985)*. A „reflektív paradigma" – mint Szabó László Tamás nevezi – a tanári továbbképzések hagyományos, fölvilágosító irányát megfordítja. A továbbképzésnek nemcsak tárgya lesz a pedagógus (akit továbbképeznek), hanem egyúttal az alanya is. Magamagát képezi tovább azzal, hogy saját, nem tudatosult tevékenységét tudatossá, explicitté teszi. A rejtett így önmagának nyilvánvalóvá válik, másoknak pedig tanulsággal szolgál *(„… egyfajta képzési/továbbképzési stratégia is körvonalazódik, amely önmegszólító kérdések köré szerveződik…, hogy felszínre jöjjenek a hallgatólagos tanári tudás alapját képező elméleti meggondolások… a tanítás implicit felfogása a megfogalmazás révén explicitté, mások számára közölhetővé, hozzáférhetővé válik.*"; *p. 97)*.

A „reflektív paradigmára" való erőteljes ráérzés viszi tovább a szerzőt az „iskolai hermeneutika" irányába. Az iskolai hermeneutika az iskolában történtek megélését és utólagos értelmezéseit tanulmányozza. Egymásra vetíti a tanárok, diákok, szülők és az iskola más szereplőinek utólagos reflexióit, hogy ebből rajzolódjék ki az „iskolai élményvilág". „Élményvilág" – ez a szerző újabb kedvenc fogalma. Semmi sem biztos, hogy úgy van, ahogyan pillanatnyilag látjuk és érzékeljük – legalább is az iskolában nem. Mégis eltájékozódunk az „iskolai élményvilágok sűrű szövetében", ha beleéléssel közelítünk hozzá (*Iskolai élményvilágok*; *pp. 53–61)*. Élményeket élve át az iskolában – beleélve magunkat az iskola élményvilágá-

ba – ezekhez az élményekhez utólag jelentéseket társítunk, vagyis értelmezzük a magunk (és mások) számára. Így lesz tudományos vizsgálódás tárgya az iskolai élményvilág. Így válik pedagógiánk (a nevelés tudatos gyakorlata) eszközévé és a neveléstudomány (a nevelés tudományos elemzése) tárgyává.

Szabó László Tamás még megíratlan didaktikájának ezek az alapelemei. S mindebből érthető, hogy egy korban, amelyben az *evidence based policy* (adatokra alapuló döntések), valamint a *research based practice* (kutatásra alapuló tanári gyakorlat) fölmagasztosul, egy másik, mondjuk holisztikus személete a tanári mesterségnek bizonytalan módon csak a helyét keresi. Szabó László Tamás azzal a dilemmával küszködik, hogyan lehetne adatszerűen és tudományosan megfogalmazni egy „reflektív pedagógiát" és egy „iskolai hermeneutikát". De mert az ilyesmit adatszerűen nem lehet, a szerző – tán idő előtt – föladja a próbálkozást. Maradnak, stílszerűen, a cserépdarabok: nagy gondolatok föl-fölcsillanó megjelenései. Ezért bosszantó ez a könyv. Ezért szeretni való.

A kötet – mondja a szerző előszóként – válogatás két évtized anyagaiból. „Témáit legalább annyira a személyes érdeklődés, mint a változó munkahelyek diktálta közös feltételek adták." *(p.7.)* A három tárgykör, amelybe ezek a munkák – többé-kevésbé sikeresen – besorolódnak, az iskolák és közvetlen környékük; az iskolában folyó munka és ennek szakmai-tudományos értelmezései; valamint a tanárképzés.

Ami az első fejezetet illeti, az maga is töredékes didaktika. Benne olyan szövegek találhatók, amelyek már megjelentek, vagy megjelenhettek volna egy didaktika részeiként. S az olvasónak az a sejtése (de talán csak reménye), hogy az ötletek és az első változatok már nincsenek messze a részletesebben kidolgozott tankönyvtől. Egy olyan tankönyvtől, amely kritikusan ismertetné a közkézen forgó elméleteket – annál is inkább, mivel az utóbbi évek magyar nyelven elérhető didaktikája csupán szerkesztett kötet, amely egységes látszata ellenére valójában tanulmánygyűjtemény *(Falus Iván ed., Didaktika, 2004)*. Az utolsó koncepciózus mű e téren Báthory didaktikája volt *(Báthory Zoltán, Tanulók, iskolák, különbségek, 1997)*. S ha a szerző és munkatársai ezt már nem használják, bizonyára szakmailag érthető és elfogadható. Különösen akkor, ha Szabó László Tamás *A tanár visszanéz* c. munkája valóban az, aminek látszik: előkészület egy alternatív szintézisre.

Szívesen veszem a szerkesztett tankönyveket, a többszerzős műveket – mert sejtem, hogy a modern világ többé már nem teszi lehetővé a mindent átfogó ismereteket. Mégis az egyszerzős tankönyvek híve maradok. Egyszerűen azért, mert a tanár – vezető oktatója egyik vagy másik diszciplínának – egymaga kell összeállítsa a saját tananyagát. Azt, amit hétről-hétre a katedrára állva önmagán átszűr és hallgatóságához igazít. Ne hivatkozzék senki ezzel szemben a modern felsőoktatásra, amely szükségtelenné teszi a tanár egyéniségét és lehetetlenné az alkotó szintéziseket. Az oktató munka a felsőoktatásban ma is tanár–hallgató viszony. S ebben a viszonyban nem a lelki gondozás a vezérmotívum, hanem a kutatáson alapuló szintézis s a szintéziseken alapuló oktatás. Az előadás, amely – erről kevesebb szó szokott esni – a tanár sajátos alkotó munkája, s amelyet a hallgatók is komolyan vesznek, ha megérzik, hogy a tanár milyen komolyan veszi. Egy didaktika, amely a hallgatók élettapasztalataiból indul ki – ahelyett, hogy *evidence based* lenne – tanítható, tehát tanulható, sőt meg is kedvelhető. Következésképp, ami nagy szó, a gyakorlatban is hasznosítható.

Szabó László Tamás a „magas tudomány"-t nem „professzorosan" műveli. Ez tükröződik a könyv második fejezetében *(Neveléstudomány, minőség, érték)*. Az „iskolai élményvilág" beemelése a kutatás tárgyai közé nem is igényel olyan elemző eszközöket, mint amilyeneket a tesztkészítés, a tudáspróbák vagy az IKT alkalmazása igényelne. Az *evidence based* didaktikával – a szerző szereti „kognitív didaktikának" nevezni – az a baj, hogy természettudományos képzettségű tanárok művelik, és természettudományos alapképzettségű tanárjelölteknek szánják. Bölcsészeknek vagy társadalomtudományi orientációjúaknak keveset mond, vagy éppen semmit sem. Hiába akarják művelői tudományosnak beállítani, mégsem igazán az. Hiányzik ugyanis belőle az önkritika, minden értelmiségi lét sajátja. Ahogy Szabó László Tamás írja egy helyütt: „...a bevett hiedelemmel ellentétben, ez a folyamat [a tanítás, KT] távolról sem pusztán technikai jellegű, tervezett tevékenységek sorozata: legalább annyira rokonítható a művészi teremtés alkotó folyamatával is, amennyiben intuitív, kreatív, a rögtönzés spontaneitását is tartalmazó tevékenység. E tevékenység a jó, eredményes tanítási gya-

korlat megteremtése érdekében erőteljes kritikai gondolkodást igényel." *(p. 97.)*

Ha a kételkedés is része egy tudományos didaktikának, ez a kötet és szerzője nem is áll már távol tőle. A szerző kételkedik – sokszor és sok mindenben (talán helyenként túl sokat is). Bizonytalanságai – címadásban, kifejezések keresgélésében, a rokon jelentésű szavak gyakori próbálgatásában – mind ezt tükrözik. S ezt tükrözi a föntebb már említett mozaikosság. Mintha nem engedné magának, hogy egy-egy gondolatsorba igazán beleélje magát. Mintha mindig visszafogná a kétely: vajon mit szólnak a pályatársak? Vajon igazam van-e? Vajon végigmehetek ezen az úton?

Pedig az utak, amelyeket fölfedez magának – amelyekre rá-rácsodálkozik – nemcsak különlegesek, hanem vonzók, sőt csábítók. „A társadalmi jelentéseket... szubjektív értődések, jelentéstulajdonítások (attribúciók) alkotják meg; ám ezek objektiválódott formában bárkinek rendelkezésére állnak... Ennek a paradigmának olyan teljesítményeit tarthatjuk számon, mint a szaknyelvi metaforával »rejtett tantervnek« nevezett jelenségvilág feltárását, a tanári kommunikáció látens hatásmechanizmusait leíró Pygmalion szindróma, vagy a tantervi problematikát új értelmezési keretbe helyező etnometodológiai megközelítés..." *(p. 95.)* Gondolatébresztő szavak, ingerelnek a továbbgondolásra.

A szelíden provokálás Szabó László Tamás új könyvének érdekessége. Ha olvasmányunkat provokációnak fogjuk föl – gondolkodásunk provokálásának –, talán nem olyan nagy baj, hogy nem vezet végig egy-egy megkezdett úton. A jó tanító, tudjuk, az, aki maga is velünk tanul, aki csak egy-egy leckével van előttünk. Szívesen követjük, mert nem imponálni akar – egyszerűen csak szeretetre méltó.

Ha így forgatjuk *A tanár visszanéz*-t, valóban jó könyv. A szónak abban az értelmében mindenesetre, hogy megmozgatja a fantáziánkat; néha kétkedésre, máskor alkotó munkára ösztönöz. Egy csöndes, de igen művelt tanár „asztali beszélgetései" bontakoznak ki belőle; olyané, aki reflexiókat fűz a gyakorlathoz, amellyel találkozik, s a tudományhoz, amelyet egyébként maga is művel. (Hogy mennyire, az az összehasonlító kisebbségkutatásról vagy az európai tanárképzés modelljeiről szóló fejezetekből tűnik ki; pp. 62–70., 139–79.) Reflektív pedagógus – nemcsak elméletben, hanem a saját gyakorlatában is.

Reflexiókkal teli könyv a Szabó László Tamásé. E reflexiók nem helyettesítik a kutató munkát (ezt a szerző tudja a legjobban) – de az is igaz, hogy az ilyen reflexiók nélkül nem érlelődik meg a kutatási eredmény. *A „rejtett tanterv"* után most új figyelmet keltett – várjuk a folytatást.

(Szabó László Tamás: A tanár visszanéz. Új Mandátum Kiadó, 2009, Budapest. [Oktatás és Társadalom; 5.])

Kozma Tamás

SUMMARY

TEACHER TRAINING – THE BOLOGNA PROCESS

András Németh: Historical Establishment of Hungarian Secondary School Teacher Training, and the Teaching Profession in the 19th and 20th Century. The institutionalization of Hungarian secondary school teacher training was characterized by the so-called 'dual system'. In parallel with the formation of modern European Nations there was also the development of a profession or 'craft' – for secondary school and elementary school teachers – which created two different types of pedagogical knowledge. The professionalization of teaching professions and a dual system of teacher training showed similar traits. This process occurred under the influence of national traditions but additionally took on board Central European tendencies. The professional 'socialization' of teachers for different types of school was also differentiated on the basis of the same sort of rationale. The institutionalization of various types of school was characterized by there being a separation of management and organization of state schools, an elite system and mass education. This talk, one concentrating on the type of elite schools (secondary school) and teachers, will analyse what established secondary school teachers' training was like – and it will also look at a new type of teachers' profession; I will be focusing on this complex process and analysing the events of the 19th and early 20th centuries.

Péter Tibor Nagy: Unified Teacher Training – a Diversified Profession. There are three separate traditions of teacher training in Central Europe – one for teachers who will teach in the 1st-4th years of elementary school, one for 'bürgerschule' teachers and teachers of the 5-8th classes of elementary school, and also one for secondary school teachers. In the 2000s, there has been a unification of the two latter groups, something supported partly by the "Bologna process ideology". The study – on different empirical bases – covers the first and second group of teachers (in every cohort); and these resemble each other more than they do the third group (in social background, social circumstances, attitudes etc.) Yet a decision to unify the training of the second and third groups does go against social trends.

Mária Nagy: Teacher Training and the Bologna Process. The two issues – of teacher training and of the Bologna process, respectively – operate separately, though are not independent of each other. The Bologna process is marked by declarations of European education policy-makers, by national legal regulations, things that are monitored by national and European information agencies. Teacher training, however, is a set of more complex national processes, which are embedded in cultural traditions had by diverse national education systems, in different demographic and economic tendencies, while all are driven by different national/institutional interests. The author of this article endeavours to describe some of the changes that the Bologna process has introduced in teacher training (structural changes, changes in student mobility, diversities within Bologna policies in

national systems) and also tries to interpret some of the 'messages' of Bologna relating to teacher training (what standardization, learning outcomes and transparency actually means, and how 'relevant knowledge' is to be understood in this field). The author concludes that the Bologna process is a kind of common challenge for national education systems – and for different sectors of higher education as well. It is an opportunity to redefine special education fields (teacher training amongst them) within the context of mass higher education, and to find creative solutions connecting with new needs inherent in a changing educational world.

György Hunyady: Points of Debate in Teacher Education in Hungary: Differing Evaluations. The points of debate within teacher training in the Bologna system have led to differing evaluations. The radical reform concept put forward by the Ministry of Education and the markedly opposing opinions of Eötvös Loránd University clashed with each other in 2003, when the Hungarian model of teacher training within the Bologna system was born. In the course of the development of the Hungarian model, professional and organizational conflicts were resolved via compromise decisions; however, the resulting – and profound – changes brought about new tensions. This study points to the 5 main features (teacher training only at the master level, integrating professional and pedagogical knowledge, dual qualifications, the importance of empirical competence and organizational emphasis, volume and selection) of the model that has had its introductory phase in 2009; while it also presents the main objections against them, and lists and discusses the arguments in favour of revision. The history of the reform is, at the present time, too short and as yet unsettled for us to be able to draw final, empirical conclusions in relation to its direction and achievements. One thing is certain, however: the radical changes brought about in public and higher-level education make restoration of the form of teacher education present before the Bologna process impossible.

László Brezsnyánszky: The Established Order of Teacher Master Programs, and Its First Representatives. This study examines the premises had by the new system of teacher training in Hungary, the major components of the draft and the debates that have taken place among interest groups in the areas dealing with training during the planning period. It argues that compromise might be achieved on several points regarding the structures and framework of such training. On the basis of this – in the form of regulatory and requirement documentation – a promising but not yet final training model has come into being. A testing of the system of the commencing teacher's masters' program – like the whole of the masters' program – could only take place in the first years of realization of the program. From next term onwards, students receiving their BA/BSc diplomas in the first cycle of the Bologna process will also be actors within the system. The study, by presenting data, will illustrate the composition of students entering the system as well as look at the distribution of applications among training institutions.

Géza Sáska: Hungary: The Educational and Political Culture of Creating a Unified Teacher Training System During the Bologna Reform Process. The culture of teacher training for mass education and for secondary schools is completely different in terms of the type and content of a school's curriculum. The teacher training system for academic secondary schools has applied several science-based disciplines at the university level. The merit and value of school subjects has come precisely from this scientific approach. In contrast, the value of college-level teacher training for mass education has focused on the

"needs of the pupil", which was further helped by the use of psychology. In the Bologna reform process, the anti-scientific, pedagogical-psychological professional lobby group, supported by ministerial policy, saw that the college-level teacher training values and structures were incorporated into the university, master level system – albeit amid opposition by representatives of traditional science. In the name of mass education, this anti-elite group claimed an overwhelming victory – and this created a new culture of public education within the context of organizational transformation. Upon being trained in the newly-created system, teachers are now gradually replacing their fellow teachers, i.e. those who handle traditional science-based subjects. This progress will be analyzed step by step in this paper.

Iván Falus: An Analysis of Recent Changes in Hungarian Teacher Education from a European Perspective. According to the author the EU document "Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of Member States, meeting within the Council on 15 November, for improving the quality of teacher education" correctly sums up the European tendencies and requirements in relation to TE. The article analyses the main points of the document (qualification from a higher education institution, a suitable balance being arrived at between research-based studies and teaching practices, effective early career support, adequate mentoring support throughout one's career, high quality training in school management and leadership, coherent relationships amongst initial, induction and in-service teacher education, partnerships between schools and teacher education institutions, the acquisition of the abilities necessary for effective teaching, mobility programs relating to teachers, teacher educators and student teachers, and making the teaching profession a more attractive career choice). The Hungarian situation and new developments paint a controversal picture: for example, Hungarian teachers study for eleven semesters to get their qualification, though their induction is not dealt with properly; the coherency between ITE and CPD, mentoring and partnerships can be improved, management training is at a high level, and competences are well defined – yet their effect on the teacher education process brings forth many questions.

Beáta Kotschy: New Elements of the Hungarian Teacher Education System. The structural and content reform of teacher education – and especially the new one-semester-long practical training, its content elements and conditions of realization – are investigated. A detailed description of mentors' roles and the necessity of mentor-training is given, and the benefits and difficulties of the new forms of cooperation between schools and teacher training institutions are presented. Some basic and stable elements of reform are additionally emphasized (a change for which might place at risk the whole system). Also, some professionally disputable elements will be brought to light.

E SZÁM ÁRA 930 FT

EDUCATIO KIADÓ

AZ OKTATÁSKUTATÁS LEGÚJABB EREDMÉNYEINEK ELSŐDLEGES FORRÁSA PEDAGÓGUSOKNAK, A TÖRVÉNYHOZÓ ÉS VÉGREHAJTÓ HATALOM SZAKÉRTŐ ÉS ÉRDEKLŐDŐ KÉPVISELŐINEK, ÉS MINDAZOKNAK, AKIKET AZ OKTATÁS PROBLÉMÁI FOGLALKOZTATNAK.

TÁRSADALOM ÉS OKTATÁS

HRUBOS ILDIKÓ (szerk.) (2004) A gazdálkodó egyetem

POLÓNYI ISTVÁN (2004) A hazai oktatás gazdasági jellemzői a 20–21. századfordulón

LUKÁCS PÉTER & NAGY PÉTER TIBOR (szerk.) (2004) Oktatáspolitika. Válogatás a hazai szakirodalomból

KOZMA TAMÁS (2005) Kisebbségi oktatás Közép-Európában

KARÁDY VIKTOR (2005) A Francia Egyetem Napóleontól Vichyig

KARÁDY VIKTOR (2005) Francia felsőoktatás – francia társadalom

KOZMA TAMÁS & RÉBAY MAGDOLNA (2006) Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában

BAJOMI IVÁN (2006) Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban

HAVAS GÁBOR – LISKÓ ILONA (2006) Óvodától a szakmáig

SÁSKA GÉZA (2007) Rendszerek és váltások

SÁSKA GÉZA (2007) Közműveltség és magántudás

KUTATÁS KÖZBEN

TÓT ÉVA (2006) A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás

POLÓNYI ISTVÁN & TÍMÁR JÁNOS (2006) Oktatáspolitika és demográfia

FEHÉRVÁRI ANIKÓ & LISKÓ ILONA (2006) Az Arany János Program hatásvizsgálata

FEHÉRVÁRI ANIKÓ – GYÖRGYI ZOLTÁN (2006) Kiút a gödörből: Az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány KID-programja

SZEMERSZKI MARIANNA (2006) Ifjúságsegítő képzés a felsőoktatásban

HRUBOS ILDIKÓ – TOMASZ GÁBOR (szerk.) (2007) A bolognai folyamat intézményi szinten

ZOLTÁN GYÖRGYI (ed): Give a chance …

ZOLTÁN GYÖRGYI (ed): Giving Opportunities, Leaving Disadvantages

LISKÓ ILONA – FEHÉRVÁRI ANIKÓ: Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről

KERESSE KIADVÁNYAINKAT A KÓDEX KÖNYVESBOLTBAN (HONVÉD U. 5),
KERESSE A KÖNYVTÁRAKBAN,
VAGY RENDELJE MEG KÖZVETLENÜL A KIADÓTÓL:
EDUCATIO KIADÓ, 1051 BUDAPEST, DOROTTYA UTCA 8.

9 771216 338409 09003