

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 jelölt 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 elkezdni a rendszer átalakítását, fejlesztését: az iskolánál vagy a tanároknál. A kilencvenes évek Magyarországon az iskola strukturális és tartalmi változásainak hullámválsága 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 tökéredek, 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 másikat, 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 kötete⁵ 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, kedvetlenebb lehet a tanárképzés rendje. Nehéz lenne azonosulni a tanárképzés egét felhőtlennek tekintő (pl. a 111-es kormányrendelet⁶ – 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 remélnék 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 modell⁸ 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 iskolaszervezet és fenntartói pluralizmus ezt az amúgy sem felhőtlen munkamegosztási „harmóniát” jelentősen kikezdtte. 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 jogosítványukat, „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 & Brezsnaynszky 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 eltűzött diverzifikáció is, amit a felsőoktatási önérdék 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 tárgyalta tanárképzési tervezetét.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 kéziratában¹² 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 a 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, irodalomároknak, 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 mesterképzéséről, 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 kiadásakor¹⁶ 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 szereshető a tanári képesítés¹⁸ (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 kereszttüzeiben született meg arányos krediteloszlást 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 közelebről azt jelenti, hogy a bolognai rendszer alapképzési szakaszában (az első 6 félévben) nem szereshető 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 jelentik 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 (idővesztés 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, szövetségi 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 közelebről, 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 csúcsideszakában 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, nemrégben 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 világra, 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 hitvallással és jó értelemben vett rutinná viszont maga a jelöltből szakemberré érlelődő személy formálhatja, konstruálhatja.

A képző hely küzdőtérre azáltal válik, hogy valamennyi „égtáznak” (ha képletesen a négy pólust a szélrőzsa pólusain helyezzük el) megvannak a maga érvei, ideológiai, amelyek jegyében maga felé kívánja elmozdítani a rendelkezés jogát. Sajátos szakmai kötérlhúzás 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 többi hozzá 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, területfeltételek 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, sejtí, 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 kiegyenlítettül 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 biztatást 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?

Érdeemes 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&HirID=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 költségterítési 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, mindegyiket 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 akadályává 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 jobbitó törekvéseit és akadályait vizsgálta. Talán idealizáltak 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 hagyományokkala bolognai úton. *Educatio*, No. 3. pp. 415–430.