

A BOLOGNA-RENDSZERŰ TANÁRKÉPZÉS HAZAI VITAPONTJAI: A KILENGŐ MÉRLEGELÉS

A BOLOGNA-RENDSZERMEGHONOSÍTÁSÁNAK 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 summázza 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 restriktívjának 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 úgysis 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 mesterkéltné 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 kimerevítsé 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 megmerevítsé 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 pedagógikum 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 szembeállítás, 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 megal-

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 diszciplináris 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 alapelemez és alapélmény. Ugyanakkor anyagtalan gondolkodás, motiválatlan problémakezelés, követelmény nélküli fejlesztés külön-külön is, együtt is pszichológiailag meddő gondolati játék. A közoktatás tartalmi szabályozásának alapszabályzata, 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 munkaterape 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 kizárított területén a reform sikeréhez akarat kell és nem szakmai konszenzus. Természetesen szükség van nemzetközi kitekintéssel megáldott, tanulmányutakon próbált, tanfolyamokon edzett menedzserekre, de vajon elegendők 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 kezdeményezés.

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 ásító 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 érijük 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 kivonatossan 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 megkettőződését, mégpedig úgy, hogy megővta 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 diszsonáns 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 ki látásba, 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 tevélegesen 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 szak tárgyi modulok pedagógiai jellegét tulajdonképpen minimalizálta. Ezzel a féloldalas 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 szövevényesé 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 alapot. A második szakképzettség érdekében az összes alapképzési szakot érintő szabály született: az alapidiploma 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 alapidiplomájukkal, ha nem jutnak be a tanári mesterszakra.) A szabályt egyetemlegesen betartotta viszont a bölcsész képzési terület, amely így valóban azonos követelményeket rendel minden alapidplomához, 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 kredit 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 kevessebbel 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. Nincsenek azonban – vetik ma fel többen – ezeket a gyakorló intézményeket steril laborként kezelni, és ezen az alapon a 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 gyakorlóléhelyekkel 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 érdekeltiségének 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 félészakokat 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 fizeteti 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 „közéiskolás fokon” tájékozódjanak, hanem az e célra rendszeresített 10 kredités 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 nyomatókat 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 alapidplomára tesz szert. Ez egy előrehozott önkéntes döntés, amely a hallgató lehetőségeit korlátozza, miközben még az sem biztos, hogy a meghozott intellektuális áldozat célra vezet, 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 áttérés 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 tanárookra, így – általános európai premisszaként – a természettudományi és műszaki oktatás pedagógusaira. Mindezen józan várakozások mellett az egy gondolati válaszut, hogy a természettudományos tanárok utánpótlásának vajon mi is a célirányos módja: a) a bolognai rendszernek az eddiginél is konzekvensebb érvényesítése, amely egyenértékű alapképzés birtokában kínálja a hallgatónak választási lehetőséget és minőségileg megszüri 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 diszciplinák 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 rendezzi 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 hozzáfértő és elkötelezett szakmai köreikben – 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 instablnak 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 végzetek 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 gyengeségeiről.

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 újhódni.*

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/kompetencia-mérések 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 folyamánya 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 szét- nézni a kontinensen ahhoz, hogy lássuk a pedagógusképzés heterogén változatosságát, az útkeresés eltérő ütemét és irányját, 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 hitelt 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 egymásmellettsége 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, kielégtelenségével 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 absurdum – 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-kivárási 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 rendezettnak 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 legtöbbször 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 energiavesztéseit és nehézségét, 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-émlékkönyv*. 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.