Pedagógusképzés
„a magyar bolognai rendszerben”

A Nemzeti Bologna Bizottság
Pedagógusképzési Albizottságának
válogatott dokumentumai 2003—2010

Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”

A Nemzeti Bologna Bizottság
Pedagógusképzési Albizottságának
válogatott dokumentumai 2003—2010

Szerkesztette: Hunyady György

A kötet oktatási segédanyag az ELTE PPK *mentortanár és a pedagógus szakvizsga* szakirányú továbbképzési szakjain.
Kiadását támogatta a TÁMOP 4. 3. 1-08/2/B pályázati forrás.

© Hunyady György, 2010

ISBN 978 963 312 019 4
ISBN 978 963 312 018 7 (CD-ROM)

ELTE EÖTVÖS KIADÓ www.eotvoskiado.hu

Felelős kiadó: A kiadó ügyvezető igazgatója.
Felelős szerkesztő: Szelid Veronika
Borítóterv és tipográfia: Váraljai Nóra
Nyomdai munkák: Multiszolg Bt.

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezető a dokumentumgyűjteményhez	**11**	11
I. KIINDULÓPONTOK ÉS NÉZŐPONTOK	**15**	15
1. Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez pedagógusképzési részlete, 2003. 07. 06.		19
2. ELTE-modell és a CSEFT, 2003. 09. 11.	**19**	22
2.1 Az ELTE-modell és a CSEFT pedagógusképzési elgondolás tartalmi összehasonlítása	**19**	22
2.2 Bollókné Panyik Ilona: Az egységes tanítóképzés	**25**	28
2.3 M. Nádasi Mária: Az egységes tanárképzés	**28**	31
3. Báthory Zoltán: Aggódások, vívódások: egységes tanárképzés? 2004. 05. 17.		35
4. Zsolnai József: A kétciklusú pedagógusképzés szerkezete és tartalma, 2003. 10. 07.	**32**	42
5. Galambos Gábor – Homor Géza: A tanárképzés magyarországi reformjáról: Érdekek és értékek, 2004. 05. 12.	**41**	51
6. Bollókné Panyik Ilona: A magyar és az Európai Unió országaiban folyó tanítóképzés szervezeti keretei, 2004. 11. 23.		61
7. Nagy Mária: Néhány gondolat a pedagógusképzés változásairól – nemzetközi kitekintés, 2004. 12. 04.		69
8. A hazai tanárképzés stratégiai problémái, 2003. 04. 23.	**51**	76
II. VITÁK ÉS DÖNTÉSEK	**65**	89
1. A CSEFT és az OM Pedagógusképzési Munkabizottság		93
1.1 Az OM Pedagógusképzési Munkabizottság kialakítása, Emlékeztető a 2003. 03. 12-i alakuló ülésről		93
1.2 Feljegyzés a CSEFT és a Munkabizottság viszonyáról, 2003. 07. 31.		98
2. A CSEFT-munkaanyag MRK szakbizottsági véleményezése, 2003. 09. 25.		102
3. A pedagógusképzés a ciklusos rendszerben: négy tanárképző főiskola állásfoglalása, 2003. 10. 09.		104
4. Galambos Gábor – Homor Géza: Javaslat a tanárképzés lineáris modelljének egy lehetséges változatára, 2004. 05. 03.		107

5. A pedagógusképzés átalakításának elvi kérdései és szerkezete:
MRK-FFK albizottsági vélemény, 2003. 10. 29. 110
Hozzászólás 112
6. A pedagógusképzés rendszere a bolognai folyamat nyomán, 2003. 11. 05. 115
7. Feljegyzés a pedagógusképzés fejlesztésének stratégiai kérdéseiről, 2003. 10. 09. 123
8. A pedagógusképzés átalakítása: a perdöntő egyeztetés 127
8.1 Vitapontok a pedagógusképzéssel kapcsolatban, 2003. 11. 13. 127
8.2 Derényi András előkészítő áttekintése, 2003. 11. 11. 129
8.3 Emlékeztető a szakértői egyeztetésről, 2003. 11. 13. **69** 135
9. A lefelé menő spirál víziója, 2003. 11. 26. 139
10. A pedagógusképzésben érintett karok dékáni kollégiumainak feljegyzése, 2003. 12. 09. **73** 149
11. Báthory Zoltán: A NAT-hoz illeszkedő tanárképzés modellje, 2004. 11. 23. **75** 151

III. AZ NBB ALBIZOTTSÁG MEGALAKULÁSA ÉS MŰKÖDÉSÉNEK ELSŐ ÉVE **81** 157

1. Az NBB Albizottság megalakulása, 2004. 03. 11. 161
1.1 Az Albizottság feladata 161
1.2 Emlékeztető az alakuló ülésről **85** 162
1.3 Az OM pedagógusképzéssel foglalkozó testületeinek párhuzamossága, 2004. 11. 07. 164
2. Emlékeztető a 2004. 04. 30-i ülésről 166
3. Emlékeztető a 2004. 05. 14-i ülésről 169
4. Emlékeztető a 2004. 06. 04-i ülésről 172
5. Emlékeztető a 2004. 06. 11-i ülésről **87** 176
6. A tanárképzés TTK-k által javasolt modellje 180
7. A Szegedi Fórum emlékeztetője, 2004. 06. 15. 182
8. Feljegyzés az alapképzési szakszerkezet-rendelet tanárképzési (11.) paragrafusáról, 2004. 06. 16. 184
9. Emlékeztető a 2004. 10. 01-jei ülésről 186
10. A pedagógusképzés pályázati támogatásának kérdéséről, 2004. 09. 17. 188
11. Emlékeztető a 2004. 10. 15-i ülésről 190
12. A tanári mesterképzés koncepcionális kidolgozása, a 2005. 02. 11-i ülés anyagai és emlékeztetői 194
12.1 Napirendi feljegyzés Magyar Bálint miniszter úrnak 194

12.2 A tanári mesterképzéssel kapcsolatos teendők 2005 első felében 196
12.3 A tanári mesterképzés általános keretei 198
12.4 A pedagógusképzés jogi szabályozásának elvei, elemei 202
12.5 Derényi András: A tanárképzés képesítési keretének szerkezete 207
12.6 Emlékeztető a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának üléséről, 2005. 02. 210
13. Ajánlások a tanári mesterképzés előkészítésére 212
13.1 Emlékeztető a 2005. 02. 18-i ülésről 212
13.2 A közoktatási és a felsőoktatási helyettes államtitkár levele és mellékletei **91** 213
14. Nahalka István: Projektjavaslat, 2005. 02. 23. 222
15. Emlékeztető a 2005. 03. 04-i ülésről 231
16. Emlékeztető a 2005. 04. 08-i ülésről 234
17. Emlékeztető a tanárképzés fejlesztéséről tartott szakértői megbeszélésről, 2005. 05. 04. 236
18. Feljegyzések a tanári mesterképzésről Debrecenben, 2005. 05. 27-én folytatott konzultációról **100** 238
18.1 Emlékeztető **100** 238
18.2 Levélreflexió **102** 240

IV. KIEMELT TÉMÁK ÉS BIZOTTSÁGI MUNKAANYAGOK **103** 241

1. Brezsnyánszky László: A tanári mesterképzés bemeneti követelményei és a 10 kredites pedagógiai és pszichológiai stúdiumok az alapképzésben, 2005. 02. 10. 245
2. Előkészületek a KKK-hoz, 2005. 12. 15. 249
3. Radó Péter: A pedagóguskompetenciák azonosításának célja és mechanizmusa, 2004. 10. 28. 257
4. Nahalka István: A kompetenciákról, 2004. 10. 16. 262
5. Mihály Ottó: A magister szintű tanári végzettséget leíró pedagógusi kompetenciák (kísérlet a szakmájában sikeres és hatékony tanár jellemzőinek beazonosítására), 2004. 11. 08. **107** 272
6. Kulcsár Zsuzsanna: Tanári személyiség és kompetenciák, 2006. 01. 13. 277
7. Falus Iván: Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek, 2004. 12. 10. 281
8. Brezsnyánszky László: A módszertani készségfejlesztés lehetőségei a tanárképzésben, 2006. 11. 02. 287

9. Major Éva: A közoktatás terepén végzett gyakorlatok, 2005. 03. 14. 289
10. Munkacsoporti előterjesztés: A közoktatás terepén végzett gyakorlatok, 2005. 06. 01. **112** 294
11. Irányelvek a tanári mesterszak-indítási beadványok összeállításához 303
12. Derényi András: A pedagógusképzés jogi szabályozásának elvei, elemei, 2005. 04. 18. 307

V. EGYEZTETÉS ÉS ÖSSZEGZÉS 2005-BEN **121** 317

1. A bölcsészettudományi szakok akkreditációjának fennakadása 321
   1.1 A MAB honlapján megjelent közlemény, 2005. 04. 01. 321
   1.2 A Bölcsész Dékáni Kollégium észrevételei, 2005. 04. 07. 325
   1.3 Az Albizottság feljegyzése az oktatási miniszterhez, 2005. 04. 11. 328
   1.4 A félreérthető körlevél, 2005. 07. 14. 332
2. Megerősítő állásfoglalás a tanárképzés fejlesztéséről, 2005. 05. 06. 334
3. Emlékeztető a 2005. 06. 03-i ülésről 336
4. A 2005. június 15-i OM-konferencia anyagaiból: Közoktatási szükségletek – kimeneti kompetenciák 338
5. Előterjesztés államtitkári értekezletre 342
   5.1 A pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztésére vonatkozó koncepcióról és cselekvési tervről, 2005. 12. 06. 342
   5.2 A tanárképzés rendszerének átalakításáról, 2005. október 352
6. A tanári szakképzettségek rendezésével kapcsolatos eljárási viták 361
   6.1 Az Albizottság javaslata tanári szakképzettségek rendszerére, 2005. 11. 09. 361
7. Emlékeztető a 2005. 11. 11-i művészeti szakértőkkel kibővített konzultációról 368
8. A pedagógusképzés fejlesztésének stratégiája, különös tekintettel a tanárképzésre: OM/NBB szakmai alapanyag, 2005 **125** 370
9. 2003–2005 közötti egybevetés, 2005. 05. 03. **185** 430
10. Csapó Benő: Megjegyzések „A pedagógusképzés fejlesztésének stratégiája, különös tekintettel a tanárképzésre: OM/NBB szakmai alapanyag” című dokumentumhoz, 2005. 01. 09. **187** 432
11. A KKK-vita dokumentumai 437
   11.1 A miniszteri rendelet előkészítésének feszültségei, 2006. 01. 03. 437
   11.2 Emlékeztető a 2006. 01. 17-i ülésről 439

11.3 Emlékeztető a 2006. 01. 24-i ülésről 440
11.4 Az albizottsági előmunkálatok, 2006. 02. 02. 442
11.5 Az egyeztető megbeszélés szervezése, 2006. 02. 09. 444
11.6 Az egyeztetés eredménye, 2006. 02. 12. 446

VI. ZÁRÓAKKORDOK ÉS KRITIKAI KIHÍVÁSOK 2006 ÉS 2010 KÖZÖTT **193** 461

1. Feljegyzés a tanárképzés reformját lezáró munkafolyamatról, 2006. 06. 27. 465
2. A tanári mesterszak szabályozásával kapcsolatos munkamegosztásról, 2006. 07. 12. 468
3. A Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának munkavállalása, 2006. 07. 15. **197** 471
4. Az MRK Pedagógusképzési Bizottság állásfoglalása, 2006. 09. 15. 475
5. Emlékeztető a 2007. 02. 13-i ülésről 477
6. A miniszterelnök által felkért Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal szerepvállalása 479
   6.1 Az akkreditáció ütköző területe, 2007. 06. 21. 479
   6.2 Az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal kritikája a tanári szakképzettségek rendszeréről, 2007. 07. 17. 481
   6.3 Az Albizottság érvelése a Kerekasztal bírálatával szemben, 2007. 08. 27. 484
   6.4 A testületek közötti konzultáció, 2007. 09. 21. 487
   6.5 A Kerekasztal képviselőinek közös nyilatkozata, 2007. 09. 26. **201** 491
   6.6 Az Albizottság álláspontja a reformmal és annak kormányzati felülvizsgálatával kapcsolatban, 2008. 02. 25. **204** 494
7. Megfontolások a tanárképzés akkreditációjának rendszerével kapcsolatban, 2008. 05. 19. 502
8. Javaslat a tanári mesterszak jelentkezési szabályainak átalakítására, 2009. 09. 11. 504
9. Emlékeztető a 2008. 12. 17-i ülésről 507
10. A gyakorlati képzésre vonatkozó OFI munkacsoporti anyag közzététele 510
    10.1 Szakállamtitkár úr levele az MRK elnökének, 2009. 04. 21. 510
    10.2 Az intézményi vélemények egyike: PPKE BTK Pedagógiai Intézet, 2009. 04. 21. 512
    10.3 A tanárképzés gyakorlati félévéről 12 + 1 javaslat, illetve kérdés, 2009. 06. 12. **212** 516
    10.4 A megújított ajánlás, 2009. 09. 30. **215** 519
11. A természettudományos tanárképzés diszciplináris bírálata 534

11.1 Tél Tamás: Bologna vagy tanárképzés? 2009. 02. 18. 534
11.2 Bólyai-műhelykonferencia: A BSc-MSc rendszerű tanulmányok első három évének tapasztalatai a műszaki és természettudományi felsőoktatásban, 2009. 10. 17. 543
11.3 Az MRK pedagógusképzési bizottságának állásfoglalása a dokumentumról, 2010. 01. 25. 551
11.4 Az ELTE Fizikai Intézet Professzor Tanácsának állásfoglalása a természettudományi tanárképzés helyzetéről, 2009. 12. 553
11.5 A szakállamtitkár válasza, 2010. 02. 09. 555
11.6 Emlékeztető a 2010. 03. 03-i ülésről **230** 563
12. A pedagógus-továbbképzés formái, tartalma, szerepe az átalakulás időszakában, 2010. 04. 01. 568

VII. SZEMÉLYES KOMMENTÁR ÉS UTÓVÉDHARC **235** 575

1. A bolognai rendszer bevezetésének tapasztalatai: egy személyes kommentár 579
2. A pedagógusképzés bolognai reformja Magyarországon 586
3. A Bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: a kilengő mérlegelés 611
4. Ellentmondások, kompromisszumok és kritikák a bolognai rendszer bevezetése során **239** 630
5. Kurta hívószavak egy átmeneti helyzetben: a csőd, a minőség, a szak és az ár 637

BEVEZETŐ A DOKUMENTUMGYŰJTEMÉNYHEZ

A magyar felsőoktatást a bolognai reform gyökeresen átalakította. Az első Orbán-kormány **a többciklusú lineáris képzés meghonosítására** akkor vállalt kötelezettséget, amikor e nagy váltásnak két fontos előfeltétele már létrejött: az intézményi integráció és a rugalmas tanulmányszervezés kreditrendszerének bevezetése. Ezek a roppant újítások le is kötöttek annyi irányítási és intézményi energiát, hogy az európai integrációt kísérő reformnak már csak Magyar Bálint liberális oktatási kormányzata veselkedett neki 2002 után, mégpedig azzal az elszánással, hogy az utolsók közül az elsők közé kerül a bolognai reform értelmezésében és kivitelezésében. A felsőoktatási intézmények – és az ezek önszerveződését képviselő Magyar Rektori Konferencia, illetve Főiskolai Főigazgatók Konferenciája – **tevékenyen közreműködtek** a többciklusú képzés víziójának kidolgozásában, elsőként a három-, három és féléves alapképzés bevezetésében (az osztatlan jelleget megőrző orvos- és jogászképzés szigorú kivételével).

A pedagógusképzés (talán túlságosan is) széles területén a többciklusú képzés meghonosítása különösen nagy változást jelentett. A német–osztrák (majd szovjet) történeti kapcsolódások nyomán itt **jól kiépült főiskolai szisztéma** elégítette ki az alapfokú/általános közoktatás pedagógusszükségletét, ugyanakkor a tudományegyetemek (**a bölcsész- és a természettudományi karok külön-külön a maguk módján**) elsőrendű feladatuknak tekintették a nagy volumenű közismereti tanárképzést, e főiskolai-egyetemi kettősség a szakmai tanárképzésben is jelentkezett. Az elágazó (főiskolai-egyetemi) utak átszabása egymást lineárisan követő ciklusokká nyilvánvalóan nagy intellektuális és szervezeti kihívást jelentett. Ugyanakkor két további erőhatás is érte a pedagógusképzést: egyrészt belső törekvés volt a szétesett heterogenitás ellenében **az egységes tanárképzés** megvalósítása (amelynek fontos előkészítő lépése volt a 111/1997-es kormányrendelet), másrészt a közoktatás szakmai, intézményi, oktatáspolitikai képviselői különböző tónusban, de ismételten felléptek azért, hogy a pedagógusképzés **hatékonyabban szolgálja a nagyban változó közoktatást** és ennek érdekében újuljon meg tartalmában és módszereiben.

A pedagógusképzési területen mindennek nyomán számos elgondolás jelentkezett, ütközött, ugyanakkor itt minden más képzési szférához képest nagyobb szükség volt **átfogó tervre és szabályozásra**, a rész-érdekű intézményi kezdeményezésekre ilyen lényegi és ilyen léptékű reform esetében kizárólagosan nem lehetett hagyatkozni. Ennek a felismerésnek jegyében létesítették és működött két kormányzati ciklusban, 2003 és 2010 között, a **Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottsága**, amely a hazai reform koncepcióját

kidolgozta, a rendszer bevezetését szorgalmazta és követte azt az oktatási kormányzat hektikus szándékai és felcserélődése közepette. Ez a szakmai összehangoló és kezdeményező szerep – minden formális hatalom nélkül is – nagy felelősséggel járt, aminek a testület és vezetője (a jelen kötet szerkesztője) tudatában is volt.

Ezért is tűnik indokoltnak, hogy szükség és lehetőség szerint **dokumentáljuk e véleményező és tanácsadó testület hétéves tevékenységét**. Bár ilyen dokumentum-összeállításra (Derényi András és Hunyady György szerkesztésében) korábban is sor került, a kiegészített és megtoldott gyűjtés ma sem tekinthető teljes körűnek, de reményünk szerint megadja a támpontokat a testület munkájának stílusával és eredményeivel kapcsolatban. Ez az immár történetinek mondható dokumentumanyag alkalmas lehet néhány tétel leszűrésére:

– „a magyar Bologna” a pedagógusképzés területén sem egyoldalúan és kizárólagosan az **oktatási kormányzat** elgondolásait tükrözte. Ezek **eredendően gyökeresen mások** voltak, ám ütköztek szakmai fórumok álláspontjával és ennek nyomán át is alakultak;
– a pedagógusképzés területén a kezdetektől egészen a közelmúltig **nem** volt olyan **szakmai konszenzus, hogy ezt ki kellene vonni** a bolognai reform hatósugarából, annál kevésbé, mert ez generálisan megkérdőjelezheti a többciklusú képzés indokoltságát a tudományegyetemeken (ám ez fordítva is igaz, ha tudományegyetemeken általában és átfogóan értelmetlen az alapképzés és erre mesterképzést építeni, akkor egyedül a tanárképzés ennek a szisztémának a fenntartását nyilván nem indokolja);
– az előkészítés folyamata itt nem volt koncepciótlanul kapkodó, de a reform egészéhez hasonlóan kétségtelenül **időnyomás alatt** zajlott – a rendszerbe belépő hallgatók útjának szabályozása kikényszerítette a döntéseket;
– az előkészítést és a bevezetést beszámolók, egyeztetések és publikus **rendezvények sora** kísérte, nyílt viták zajlottak (nemegyszer a felügyelő miniszter, illetve a miniszterelnök által váratlanul aktivizált szakértőkkel);
– a reform koncepcionális kidolgozásában éveken át kulcsszerepet vállalt az NBB Pedagógusképzési Albizottsága, a valóra váltásban azonban nélkülözhetetlen volt a MAB együttműködése és különösképpen **a Magyar Rektori Konferencia szerepvállalása**, melynek a Pedagógusképzési Bizottsága társtestületeivel együtt országosan ösztönözte, összehangolta, akkreditációra benyújtotta és rendeleti formájában egyetértően támogatta az egyes tanári szakképzettségek sajátos képzési és kimeneti követelményeit;
– a pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben” **kompromisszumos formát** öltött, az ütköző szakmai és érdekszempontok (a főiskolák vagy egyetemek, bölcsészeti vagy természettudományi, pedagogikum vagy diszciplináris álláspontok) egyike sem uralkodott el benne végletes formában. A kompromisszumoknak azonban az is velejárója, hogy senki sem érzi maradéktalanul a magáénak a kialakult rendszert.

Mindezzel együtt az elkapkodottnak nem nevezhető bevezetés eredményeit kérdőjelek és fenntartások kísérték, amelyek 2009–2010-ben úgy felerősödtek, hogy nyomatékosan felvetik „a magyar bolognai rendszer" felülvizsgálatát a tanárképzés területén. A józan korrekció szempontjából is hasznot hajthat azoknak a dokumentumoknak az összegyűjtése és kiadása, amelyek az átalakítási folyamatban megjelentek, hatást fejtettek ki vagy az események lezajlását tükrözték.

A gyűjtemény kettős formában jelenik meg, teljesebb anyagát CD tartalmazza, kiemelt részeit **kinyomtatott kötetben** közöljük. Az összeállítás így sem hiánytalan: csak illusztratív példákat találunk benne a jogalkotás többlépcsős előkészítésére (így volumenéhez képest kétségtelenül háttérbe szorul S. Faragó Magdolna érvelően gazdag írásanyaga). Nincs szó érdemben a pedagógusképzés megújítását szolgáló HEFOP-pályázatról, amely a tartalmi kidolgozásba bevonta a kompetens felsőoktatási szakemberek jó részét és ezzel is motiválta a reformhoz (nem utolsósorban a tanári szakképzettségek KKK-inak kidolgozásához) nélkülözhetetlen együtt gondolkodást. A közoktatás képviselőinek erős befolyása az eredményeken látszik, ám az intézményes fórumok (pl. az Országos Köznevelési Tanács) részvétele ebben az összeállításban nem is szerepel. A MAB pedig csak utalásszerűen tűnik fel egy-két helyen, holott a tanárképzés reformjával kapcsolatos iratanyaga legalább ekkora gyűjteményt könnyűszerrel kitenne. Vagy nincs kellően dokumentálva az a Medgyes Péter helyettes államtitkár iniciatívájára született fontos döntés, hogy 30 kreditnyi gyakorlati képzéssel (páratlan kivételként) egészüljön ki öt félévre a tanári mesterképzés volumene. A gyűjtemény összeállításában fontos volt **Derényi András és H. Nagy Anna gyűjtő és szelektáló munkája**, a közzétett anyag jó része így is a szerkesztő irattárából származik (amire az NBB albizottságában betöltött szerepe ad okalapot).

A jelen kötet I. fejezete érzékelteti az Oktatási Minisztérium által vitára bocsátott „Csatlakozás az európai felsőoktatási térséghez" anyag provokatív hatását, szakmainak minősíthető hátterét, illetve a vele szemben (az elsők között az ELTE-n) jelentkező reflexiókat, amelyek nagymértékben befolyásolták a ténylegesen végigvitt reform alakulását. A II. fejezet tükrözi a különböző reformelőkészítő formák és fórumok feltűnését a reform irányát megszabó döntés idején. Már ebben megmutatkozik – tulajdonképpen a bevezetés tapasztalataitól függetlenül – a természettudományos tanárképzés képviselőinek az a saját hagyományaikhoz kötődő álláspontja, hogy már az alapképzésben két szakmai modul megalapozása megvalósuljon lehetőség szerint a teljes szimmetriához közelítő elrendezésben.

A III. fejezet a felsőoktatási és közoktatási szakembereket tömörítő Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottság létesítését és első tevékeny évét dokumentálja. A IV. fejezet az e testület munkájában különösen fontos témákat és munkaanyagokat veszi számba, így az alapképzésben megjelenő pedagógiai-pszichológiai tartalmakat, a pedagógus kompetenciák fogalmi ki-

munkálását, valamint a közoktatás terepén végzendő gyakorlatok szerepének meghatározását. A V. fejezet az egyébként is kulcsfontosságú 2005. év fejleményeivel foglalkozik, a gyakorlatba való átültetés tervezésével, konfliktusokkal az akkreditáció, illetőleg a szakképzettségek rendszerének kidolgozása során. E fejezetben találjuk a fejlesztési stratégia – és ezen belül a bizottsági tevékenység – első átfogó leírását, valamint a miniszter külön szakértője által generált vita hullámverésének bemutatását a miniszteri rendelet kiadásának előtörténetében. A VI. fejezet utal arra a munkamegosztásra, amely a tanári szakképzettségekhez kapcsolódó KKK-k kidolgozását és akkreditálását az MRK Pedagógusképzési Bizottságának hatáskörébe helyezte. E fejezetben találjuk a miniszterelnök által felkért Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal rendszerkritikáját, a gyakorlati képzésre vonatkozó előmunkálatok vitáit, valamint a természettudományos tanárképzéssel kapcsolatban – diszciplináris körökben – újra felcsapó fenntartásokat, melyek alapján e területen a bolognai rendszer kiiktatása mellett érveltek. A VII. fejezet a kötet szerkesztőjének, az NBB Pedagógusképzési Albizottság elnökének áttekintő írásait és személyes érvelését tartalmazza a reform során megoldani kívánt problémákkal, a kompromisszumosnak vélt megoldásokkal, a reform elleni érvek cáfolatával kapcsolatban. Minden személyes involváltság és elkötelezettség mellett a kötet a maga dokumentációjával a reformmunkálatok történetének tárgyszerű ismeretéhez kíván hozzájárulni.

Budapest, 2010. július

Hunyady György

I. KIINDULÓPONTOK ÉS NÉZŐPONTOK

A pedagógusképzés reformjának az a szakértői munkaanyag adott energikus lökést, amelyet az oktatási kormányzat 2003 derekán tett közzé ***Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez*** *címmel. Ez egy olyan radikális átalakítást vett célba, hivatkozva a közoktatás régóta kielégítetlen igényeire és a bolognai átalakítás során jelentkező lehetőségekre, amelyek alapjaiban változtatták volna meg a pedagógusképzés teljes rendszerét. Meglehet, hogy a kormányzat számolt az érintett intézmények ellenállásával, de mondhatni „volt is miből engednie" e kemény hangütés után. A határozottan fellépő felsőoktatási partnerek közül a leggyorsabban, talán a legélesebben* ***az ELTE reagált****, amely ekkor maga is átalakításokat érlelt a pedagógusképzés területén, sőt ezek érdekében lényeges szervezeti változtatásokat is végrehajtott, de a CSEFT pedagógiai radikalizmusát teljes belső konszenzussal elfogadhatatlannak ítélte. A CSEFT-munkaanyag ezen részének szerzői mindmáig ismeretlenek, az azonban bizonyos, hogy erős hatást gyakorolt rájuk a kipróbálatlan, de igen merész „veszprémi modell", amely a pedagógiai reformok ismert előharcosának, Zsolnai Józsefnek a nevéhez fűződött. A* ***liberális közoktatási kormányzat*** *elgondolásait az ekkori államtitkár, Báthory Zoltán fejtette ki a legkoherensebb módon.* ***A felsőoktatási intézmények konzervativizmusának*** *több szószólója volt, így az integrált Szegedi Főiskolai Kar vezetői is. Az itt most felidézett pozíciók érzékeltetik annak a szellemi közegnek az összetettségét, amelyben a „magyar Bologna" megindult, amelynek a nemzetközi háttere is szövevényes volt és – természetesen – szilárd útmutatást nem rejtett magában. A reformnak egy sor, a pedagógusképzés* ***rendszerét érintő alapdilemmára*** *kellett választ találnia, amelyek megoldatlansága, rendezetlensége ekkor már hosszabb ideje teremtett erjedt és fenntarthatatlan atmoszférát, és amelyeket a többciklusú lineáris képzés bevezetésekor megkerülni nem lehetett.*

1. CSATLAKOZÁS AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI TÉRSÉGHEZ PEDAGÓGUSKÉPZÉSI RÉSZLETE, 2003. 07. 06.[1]

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS A CIKLUSOS RENDSZERBEN

A célállapot leírása

A pedagógusképzést be kell illeszteni a ciklusos rendszer keretei és működési szabályai közé. Nem kívánatos a rendszerből kivont, külön pedagógusképzés kialakítása. Ez a kontraszelekciót erősítené és a rendszer rugalmasságát csökkentené.

• A pedagógusképzés több változatban működik, egy pedagógusi hivatást választó személy több úton-módon is eljuthat a pedagógus szakképesítés megszerzéséig. A B ciklusban – a pedagógusképzési területen – óvodapedagógus, tanító, konduktor és tanár (műveltségterületi tanár, művészeti tanár stb.) képzési ágakban lehet tanulmányokat folytatni, ha az adott képzési területre belépő hallgató korán eldönti, hogy pedagógus szakképesítést kíván szerezni. A B ciklusban a szakképesítéshez vezető, de B szintű, a majdani szakma gyakorlásához szükséges specifikus – részben a NAT műveltségi területeihez, részben a pedagógusi pálya elméleti és módszertani ismereteinek elsajátítására irányuló – képzés zajlik, a ciklus végén azonban még nem lehet a pedagógusszakma gyakorlására feljogosító szakképesítést szerezni, csak B fokozatot valamely más – akár a pedagógiai pályához kapcsolódó – szakképzettségből, mint minden más reguláris B képzés esetén.

• A pedagógusi pályára lépés előfeltételeül szolgáló pedagógus szakképesítést pedagógus szakvizsgával (képesítővizsgával, lehetőleg külső szakvizsgabizottság előtt letéve) lehet elnyerni. A pedagógus szakvizsgára bocsátás egyik előfeltétele egy, a B fokozatot bemeneti előfeltételül állító egyéves (60 kredites) rezidensképzési programban való részvétel, vagy valamely M szintű (tehát kétéves – 120 kredites, M fokozatot adó) pedagógiai programban való részvétel. A rezidensképzés jellegzetessége a választott pedagógiai szakmára való specializált felkészítés és jelentős mértékű szakmai gyakorlat (ez a jellegzetesség az M pedagógiai programokban is megtalálható). Óvodapedagógiai, tanítói, konduktori rezidensképzésre, illetve M pedagógiai képzésre hasonló

[1] A munkaanyag 2003. július 6-i verziója.

képzésben szerzett B fokozattal, a többi pedagógiai rezidens, illetve M képzésekre (pl. tanár, műveltségterületi, művész stb.) bármely képzési területen szerzett B fokozattal lehet jelentkezni (bár a képzési terület meghatározza a pedagógiai pálya irányultságát: műszaki B fokozattal nyilvánvalóan természettudomány irányú pedagógusi rezidens, illetve M képzésben lehet részt venni). Azok a pedagógusok, akik képesítésüket tanítóként szerzik meg, a közoktatás első hat osztályában, míg azok, akik tanárként szerzik meg, a második nyolc osztályban taníthatnak.

A célállapot elérésének időhorizontja

• Ua., mint az 1.1 alatt.

A megvalósítás alternatívái

• Alternatívaként kerülhet szóba a bakkalaureátus fokozattal együtt megszerezhető pedagógus szakképesítés bevezetése, amelynek előfeltétele a számos, B szinten kialakítandó pedagógusképzési program. Ezt a szakértői csoport nem támogatja.
• További alternatíva a pedagógus szakképesítés megszerzésére egy bármilyen B fokozat után M szinten kialakított pedagógusképző programban való részvétel és M fokozattal együtt pedagógus szakvizsga letétele. Ez feleslegessé teszi a rezidensképzés kialakítását és bevezetését, ugyanakkor nehezen kezelhetővé válna az óvó- és tanítóképzést folytató intézmények helyzete, amennyiben M szintű programokat kellene kidolgozniuk, bevezetniük, akkreditáltatniuk. A pedagógus feladatok nem minden szintjén indokolt az M szintre meghatározott, a tudományos kutatáshoz, a magasabb szintű diszciplináris ismeretek megszerzéséhez szükséges készségek és kompetenciák kialakítása. Az M szinten meglévő létszámkorlát is akadályozná a szakképesítés megszerzését. A szakértői csoport ezt sem támogatja. Ez esetben azonban lehetővé válna egy még intenzívebb szakmai gyakorlat (pl. egyéves tanítási gyakorlat) bevezetése, amely jótékonyan hatna a pedagógiai felkészültség növelésére, az alkalmatlanság gyakorlatban való kimutatására (vö. a francia gyakorlattal).

Kockázati tényezők, veszélyek ismertetése

A kockázatot itt leginkább a pedagógusképzés jövőjét eltérő módon elképzelő szervezetek, intézmények közötti konszenzus (kompromisszum) kialakulásának nehézkessége (időigénye) jelenti (jelenleg semmiféle megoldásban nincs egyetértés közöttük). További kockázatot rejt magában a pedagógusképző intézmények hozzáállása a képzések átalakításához. E tekintetben eltérő ellenvetések várhatók: az óvó- és pedagógusképzés terén az elmúlt években kialakult egy továbbfejlesztett, egyeztetett program, amelyet most tovább kellene ala-

kítani a rezidensképzés irányába, amely további munkát jelent. A tanárképzés terén is fennáll a veszélye annak, hogy az intézmények igyekeznek minél kevésbé átalakítani jelenlegi programjaikat, és csak „névlegesen” megvalósítani a rezidensképzést.

A kockázati tényezők kezelésének módja

• Ami a pedagógusképzés jövőjéről és szerkezetéről szóló szakmai konszenzus kialakítását illeti, azt felsőoktatás- és közoktatás-politikai kérdésként kell kezelni, és mint ilyet a szakpolitikusoknak kell kézbe venni, és viszonylag rövid időn belül egyezséget elérni. Az intézményekben szükségképpen lezajló képzésiprogram-átalakító tevékenység szakmai kérdés, amelyet a képzési keretek és sztenderdek kidolgozását követően, a minőségbiztosítás, minőségfejlesztés keretei között kell segíteni, illetve ellenőrizni.

Intézkedések meghatározása

• Törvényileg rögzítendő a pedagógusképzés szerkezeti kerete; ehhez illesztendő a pedagógusok alkalmazásáról szóló jogszabály képesítési és alkalmazási előfeltételeinek módosítása, valamint egyéb kapcsolódó jogszabályok módosítása (pl. pedagógus-továbbképzés). A közoktatási törvénybe átvezetendők a változások.

Tematikai kapcsolódások

A pedagógusszakma társadalmi fontosságának elismeréseként számos támogatási móddal élhet az állam (pl. a B fokozattal rendelkezők számára a rezidens, illetve az M képzésben való részvétel során minimálisan 60 kreditet az állam finanszíroz). Ezek a kérdések a finanszírozási fejezetben találhatók.

2. ELTE-MODELL ÉS A CSEFT, 2003. 09. 11.

2.1 Az ELTE-modell és a CSEFT pedagógusképzési elgondolás tartalmi összehasonlítása[1]

Azért jöttünk ma össze, hogy a pedagógusképzésről beszéljünk, egyetemünknek a közoktatás szolgálatában betöltött és betöltendő szerepéről szóljunk. Fontos téma ez, vitathatatlanul. Fontos az országnak, ha legjobb tudása szerint kíván és próbál gondoskodni a felnövekvő generációk szellemi táplálékáról. Fontos az egyetemnek, ha legnagyobb volumenű képzési feladatát felelősen, átgondoltan, összehangoltan akarja és igyekszik ellátni. Az ELTE – mint tudjuk – az ország legnagyobb, legdifferenciáltabb, legteljesebb pedagógusképző intézménye, amely felkészít és kibocsát neveléstudományi doktorokat, pedagógia szakos bölcsészeket, pedagógiai szakpszichológusokat, gyógypedagógusokat, a közismereti tanárok minden elképzelhető válfaját egyetemi és főiskolai szinten, tanítókat és óvópedagógusokat egyaránt.

Jó oka van annak, hogy az egyetem vezetése épp most kezdeményezte az ELTE úgymond „első pedagógusképzési vitaülését". Egyrészt az ELTE belső viták után most tett energikus szervezetfejlesztési lépéseket, melyek alapelveivel és következményeivel számolva immár méltán beszélhetünk egy „*ELTE pedagógusképzési modellről*". Másrészt a nyár elején került nyilvánosságra az oktatási tárca *szakértői bizottságának az a munkaanyaga*, amelynek intézményi mérlegelését és véleményezését az OM határidőre kérte és várja. Bevezető előadásomban az ELTE saját építkezésének és elgondolásainak és az Oktatási Minisztérium vitára bocsátott ezen CSEFT-anyagának az egybevetésére vállalkozom.

A CSEFT nem különösen jó hangzású megjelölés (puszta hangalakja szülhet olyan asszociációkat, mint az üzleties seftelés és a felszínesen áradó chatelés). De tudomásul kell vennünk, hogy – az eurobürokrácia egyéb irtózatos nyelvi leleményei mellett – ez a *betűszavak kora*. Nem szólva arról, hogy a CSEFT mint a „Csatlakozás az európai felsőoktatási térséghez" rövidítése maga a *kor betűszava*.

Ez a szakértői anyag az ún. *bolognai folyamat* hazai kivitelezését tűzi ki célul. Ezt a folyamatot pedig mechanikusan úgy értelmezi, hogy mind az óvó- és tanítóképzésben, mind a tanárképzésben létre kell hozni és egymásra kell építeni két képzési ciklust: a hároméves BA és a kétéves MA képzési szintet.

---

[1] Hunyady György előadása elhangzott az ELTE I. Pedagógusképzési Napján, 2003. szeptember 11-én.

Ez az elgondolás ad egy nem várt egyetemi kimenetet az óvópedagógusok és a tanítók számára, de még ennél is nagyobb meglepetést tartogat a fenntartott kétszintű tanárképzésben. A CSEFT-előterjesztés szerint ugyanis a tanárok szaktudományi felkészítése az első három évben folyik és ott le is zárul. A második, a teljes egyetemi, az MA szinten a tanár szakos hallgatók kifejezetten és kizárólag pedagógiai stúdiumokat folytatnak. Ez az elgondolás váratlan és előzmény nélküli a hazai tanárképzés történetében és tervezésében. Ha előzményeit nagy buzgalommal keressük, akkor egyedül abban a *hároméves nyelvoktatóképzésben* tudjuk megtalálni, amelyet Glatz Ferenc minisztersége és Manherz Károly államtitkár működése idején kényszerintézkedésként vezettek be, hogy a rendszerváltás nyomán és során fellépő nyelvtanárhiányt gyorsan tudják pótolni. Ez a próbálkozás szép oktatás-módszertani eredményekkel is járt, de már lezárult. És a legkevesebb, ha azt mondjuk, drámai minőségesés lenne egyetemes alkalmazása, az tehát, ha a magyar felsőoktatásban az egyszakos hároméves fizikaoktató-képzés vagy történelemoktató-képzés honosodna meg.

Hogyan is jellemezhetjük a *CSEFT-szakanyag* pedagógusképzési mondandóját? Erre keresve választ óhatatlanul a kétoldalnyi szöveg értelmezésébe kezdünk, elkerülhetetlenül vállalva annak ódiumát, hogy esetleg félreértjük vagy torzítva tálaljuk a bennrejlő koncepciót. Bizonytalanságunkat pedig csak növeli, hogy nem tudhatjuk, kitől is remélhetjük e két szövegoldal autentikus olvasatát, hiszen a „szakértői csoport" tagjai sorában vajmi nehéz épp e rész szerzőit azonosítani. Legfeljebb az lehet a reményünk, hogy súlyosabb félreértés esetén a rejtőzködő auktor a szürke homályból kilép és maga oszlatja el esetleges balhitünket.

A CSEFT a pedagógushivatást és ennek megfelelően a pedagógusképzést alapvetően egységesnek tekinti. E hivatás szempontjából a prototipikus számára az óvópedagógus és a tanító, s nem a tanár. *A gyermek, a fiatal formálására koncentrál*, ehhez a gyermek fejlődéséről és fejlesztésének pszichológiai–pedagógiai módszertanáról kíván minél több tudást nyújtani. Egy – legutóbb Mihály Ottóhoz köthető – bonmot illusztrálhatja leginkább e felfogást, e szójáték szerint „gyermeket tanítunk és nem kémiát". A pedagogikum kibontása és felértékelése régi (és a maga helyén helyénvaló) reformtörekvés, és ma is előrevivő fejlesztési irány, de túlfeszítve azzal fenyeget, hogy felborítja a pedagógusképzés belső egyensúlyát.

A CSEFT-anyag másik markáns ambíciója a pályára való felkészítés *gyakorlati jellege*. Szerzői úgy vélik, hogy e hivatáshoz valóban hasznos gyakorlati tudásra szert tenni az óvoda és iskola terepén lehet. Ezért s ebben a szellemben fektetnek súlyt a pedagógiai gyakorlat helyszínén töltendő ún. rezidensképzésre, amely viszont az elméleti felkészítéstől elkülönülő éves szakasz lenne mind a tanítók, mind a tanárok stúdiumaiban. Úgy tűnik, hogy ez a szakasz, a képesítővizsgával együtt szervezetileg is különválna (vagy legalábbis elkülönülhetne) az elméletiesnek gondolt egyetemektől.

A felsőoktatási *intézményekkel kapcsolatos szkepszis* megnyilvánulása a CSEFT-szövegben, hogy szerzői feltételezik, hogy a négyéves tanítóképzés kidolgozói és képviselői csak a tehetetlenség vagy az intellektuális restség erejénél fogva kötődnek az egy évtizede végigvitt reformjukhoz. S a négyéves tanítóképzés hívei csak ez okból állnak majd ellen a képzés csonkolásának, három évre visszavágásának, a gyakorlati képzés kimetszésének és a rezidensképzés formájában külsődleges, utólagos társításának.

A tanárképzés ma szintek és szakterületek szerint heterogén képet mutat. A CSEFT-vitaanyag javaslata azonban – mint említettem – minden élő tanárképzési úttól és formától elszakad. Jellegzetessége az, hogy mind a négyéves főiskolai, mind az ötéves egyetemi tanulmányokhoz képest *csökkenti a tanárképzés szaktudományi, diszciplináris tartalmát*. Ezen elgondolás szerint az egyetemi képzés első ciklusa elegendő a tanárképzés szaktudományi megalapozásához. Pontosabban szólva a hároméves BA-képzés tipikusan együtt tartalmazná a pedagogikumot és a diszciplináris tudás megszerzését, tehát mai fogalmaink szerint a szaktudományra nem jut több kredit mint 140–150, nem jut több oktatási idő mint 5 szemeszter. Ez a példátlan igénytelenség előbb a tanárok, majd a tanulók tudásában meghökkentő minőségromlással fenyeget.

Az előterjesztés nyitottságát e vonatkozásban az képviseli, hogy nemcsak ezen az úton lehet járni, hanem bármely BA és BSc is elfogadható a rezidensképzés és képesítővizsga előfeltételének. Valami megfelelés persze kellene az előképzettség és a tanítandó közoktatási terület között, ennek kissé szerencsétlen példájaként említik a szerzők, hogy műszaki BSc-vel valaki majd a természettudományok tanára lehet az iskolában.

A szaktudományi felkészítés szempontjából az is igen aggályos, hogy a CSEFT-anyag keverten egymás mellett használja a „tanár” és a „műveltségterületi tanár” fogalmakat. Ez felébresztheti azt a gyanút, hogy a tanárjelölt a 140–150 kreditet sem szükségképp egy egyetemi szakon rendezetten oktatott diszciplínából, hanem *különböző szaktudományok mixtúrájából* szerzi meg. Az „ember és társadalom” műveltségterület tanára például elegendő, ha tanul történelmet, szociológiát és pszichológiát, anélkül, hogy ezek bármelyikének ismeretrendszerét és logikáját autentikusan megismerné. Ez az egykori népművelés szak – mindenből valamit, de semmiből sem mindent – építkezésére emlékeztet, azzal a lényegi különbséggel, hogy a népművelés szakosok mindemellett egy szolid másik szakból is diplomát szereztek.

Való igaz, hogy a CSEFT készítői a leendő pedagógust az egyetemről kiengedik ugyan BA-végzettséggel, de nem szükségképp akarják őket e képzési ciklusba bezárni. Mind a tanító, mind a tanár számára megnyílik a továbbhaladás – keskenyebb – útja is a teljes egyetemi végzettség, az MA irányába. E *szintemelkedés* azonban mind a tanító, mind a tanár esetében *további pedagógiai tanulmányoknak* lenne vagy lesz köszönhető. Az ötödik osztálytól az érettségiig oktató tanár szakmai műveltsége tehát egységesen igen alacsony szintű, pedagógiai szaktudása viszont különböző magasságokba emelkedhet.

A vitaanyag szerint a tanár a pedagógiában lehet tudós, az általa oktatott diszciplínákban nagy tudományra szert tennie viszont felesleges.

Tisztelt szakmai értekezlet! Úgy gondolom, nem állok egyedül azzal a felismeréssel, hogy az európai csatlakozás kemény versenyhelyzet – amerikai szlengben szólva, komoly kihívás –, amelyben Magyarország és lakói szolid, szerény erőforrásokkal rendelkeznek. A tudás, a tudás anyagán csiszolt gondolkodás, a tanulás képessége talán a legfőbb ezen erőforrások között. Az ELTE reformjai – erre való különös tekintettel – a pedagógusképzés színvonalának garantálását és minőségének emelését veszik célba.

Az *ELTE-modellt* a legtömörebben úgy jellemezhetjük, hogy egyaránt jelentőséget tulajdonít a pedagógusképzés pedagógiai-pszichológiai és diszciplináris összetevőjének, s ezek sajátos, egymástól különböző egyensúlyával számol a tanítóképzésben és a tanárképzésben. Tudatosan, fogalmilag is és szervezetileg is különválasztja a tanítóképzést és a tanárképzést. Arra hajlik, hogy mindkettőnek meglegyen a maga igényes formája, egységes szintje. Eszerint a tanítóképzés négyéves, a bolognai szisztémában BA kimenettel zárul. A kétszakos tanárképzés minimálisan öt-, öt és fél-, hatéves, és kimenete MA, MSc. A tanárképzés egységesítése természetesen még nem zárult le, de ebbe az irányba mutató lépés volt az egységes felkészítést nyújtó Pedagógiai és Pszichológiai Kar elkülönítése és kiemelése, valamint a diszciplináris és szakmódszertani képzés összetelepítése és egységben tartása a tudományterületi karokon. A tanárképzés karközi együttműködésben zajlik, ami nem zárja ki, hogy olyan szakgazda legyen az egyetemen, amely az egész folyamaton őrködik, beleértve a gyakorlati képzést és a képesítővizsgát is. Ez a modell négy felismerésen alapul.

Az első az, hogy az egységes tanárképzésnek, a *tanárképzés magasabb, egyetemi szinten való egységesítésének* ideje jött el. Sok vita után ebbe az irányba tett energikus lépést a 111/1997-es kormányrendelet, amely a különböző rendű-rangú tanárképzések pedagógiai-pszichológiai komponensét kimunkálta és általánossá tette. Ez a pedagogikumban tartalmi gazdagodást, mindmáig fejlesztést követelő programot, a karalakítással nálunk szervezeti előrelépést jelentett. Ha csökken a kiképzendő tanárok száma, ha rendelkezésre áll rangos tudományegyetemi kapacitás, ha a megbolydult iskolarendszerben az intézmények vad változatosságára lehet és kell számítani, akkor a következő lépés logikusan az, hogy vajon nem lehetséges és szükséges-e a tanárképzés szaktudományi tartalmát is egységesen a magasabb szinten biztosítani. Az ELTE a diszciplináris kontrollt s a felfelé nyitás esélyét növelte, amikor a főiskolai képzés szakmai és szakmódszertani képzését is rendre mind a tudományterületi karokhoz rendelte.

Második alaptételünk szerint a *diszciplináris tudásnak, fogalomrendszernek, gondolkodásmódnak* a tanári hivatás gyakorlásában általánosan kisugárzó, kiemelkedően fontos szerepe van. A szakmai ítélőképességnek, a belső biztonságnak, a tanulók körében kivívott presztízsnek a tanár esetében rendre mind

meghatározó tényezője a szaktudományos felkészültség. Tőlünk – s itt joggal utalhatok az újonnan alakult Pedagógiai és Pszichológiai Kar teljes egészére – idegen az a *pánpedagógiai radikalizmus*, amely önérdekből vagy téves helyzetmegítélésből felrúgná az egyensúlyt, alacsony volumenre és szintre szorítaná le a tanárképzésben a szaktudományos és szakmódszertani komponenst. A szilárd diszciplináris alapot, a szaktudományi szakot tekintjük a kiindulópontnak és előfeltételnek ahhoz is, hogy a tanárjelölteket a tágabb értelemben vett műveltségterület oktatására felkészítsük, történjen ez akár a szakos szakmódszertan révén, akár társult műveltségterületi szak formájában. Mindemellett az ELTE-modell eddig is tartalmazta és tartalmazni fogja a tudós tanár eszményét, s ezzel a kétszakos tanárképzés alaptípusa mellett azt a lehetőséget is, hogy a legmagasabb szinten (akár 300 kredit erejéig) kiképzett egyszakos MA-, MSc-hallgatók kiegészítő tanári képzésben részesüljenek.

A harmadik kiinduló tételünket már szóba hoztam. Mi markáns különbséget látunk a tanító és a tanár közoktatási szerepe, s ennek megfelelően a felsőoktatásban a tanító- és a tanárképzés között. *A tanító* áll a közoktatás frontvonalában, fejlődési egyenetlenségekkel való megküzdés és a társadalmi integráció előharcosa. A budai képzőnek oroszlánrésze volt a négyéves – az elméleti és gyakorlati felkészítést ötvöző – tanítóképzés kidolgozásában, kipróbálásában, országos sztenderdjének bevezetésében. Ennek szétzilálása – történjék ez bármilyen külsődleges szempont, formális racionalizálás, anyagi megtakarítás érveivel – pótolhatatlan veszteségekkel járna. Nincs szakmai ok a tanítóképzés egységének megbontására sem. Szerintünk ugyanis az a szakember, aki a tanító gyakorlati szakmájára az egyetemi MA vagy a posztgraduális PhD szintjén reflektál, az már egy ráépülő másik szak, a pedagógia hallgatója, illetve pedagógiai stúdiumok művelője.

A pedagógusképzés – negyedik alaptételünk szerint – a tudományegyetem egészének közös feladata és éltető talaja. A tanárképzés mindenkor, minden szakterületen a karok közötti világos munka- és felelősség-megosztáson alapuló együttműködés területe. Ugyanakkor elszakíthatatlanul hozzátartozik – a tanítóképzéshez hasonlóan – a közoktatás terepén folyó gyakorlati munka irányítása és ellenőrzése, s maga a képesítővizsga is. Elengedhetetlen tehát, hogy a tanárképzésnek – mint szakhoz hasonlatos képződménynek – legyen az egész folyamatot szabályozó szakmai fóruma, *az egész folyamatot szervező és ellenőrző felelőse* az egyetemen. A tanár- és tanítóképzés is osztozik egymással közös érdekű stúdiumokban – példaként említhetjük a társadalmi egyenlőtlenség, a kedvezőtlen és kedvező egyéni sajátosságok következményeinek pedagógiai kezelését –, amelyek megkívánják a többi karral, így a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karral való együttműködést is. Ezért lehet és lesz többszintű a pedagógusképzés egyetemi koordinációja, amelynek egyik hálás területe a tanító és tanár szakon végzettek, köztük a szakmódszertannal foglalkozó szakemberek továbbhaladásának biztosítása a tudomány művelésének irányába.

Miközben az ELTE érleli és építi a pedagógusképzés egyetemi rendszerét, nem feledkezhetünk el arról, hogy a felsőoktatás országos szabályozása, a közoktatás országos felvevőpiaca külön-külön és együtt megszabja munkánk feltételeit és kimenetét. Személyes tapasztalatom is a kilencvenes évek elejéről, hogy nincs, nem lehet progresszív reform előnytelen vagy ellenkező keretfeltételek között. Elemi érdekünk tehát, hogy a magunk körében többé-kevésbé kiérlelt modellünket bemutassuk, érvelően elfogadtassuk, tevékeny részesei legyünk az oktatásügyi döntések meghozatalának.

Ebből a szempontból – szó szerint – sem sok jót ígér a CSEFT-vitaanyag azon kitétele, hogy a pedagógusképzés sorsának alakítását nem széthúzó közreműködőire, hanem úgymond *szakpolitikusokra* kell bízni. Maga a szakpolitikus azonosítása sem tűnik könnyű feladatnak, s nehéz belátni, hogy a szakterületi politikusok között miért is lenne nagyobb egyetértés, mint a szakemberek között, s ha ez az operatív tettekre vezető egyetértés nem szakmai, akkor miből is fakad, s generálisan miért jobb a politikus összhang, mint a nézetek változatossága közérdekű döntések érlelésének szakaszán. Így tehát addig is, míg várunk a szakpolitikusok, e kentaurszerű lények dübörgő közeledtére, fogalmazzuk csak meg a magunk elveit, kritikáit, öntsük formába konstruktív kezdeményezéseinket.

Különben sem biztos, hogy indokolt feltételezni a szakmai fórumok reménytelen széthúzását.

A szociálpszichológiában ismert terminus „az önmagát teljesítő prófécia”, amely arra vonatkozik, hogy bizonyos feltevések mintegy megteremtik a maguk valóságát az emberi, társadalmi kapcsolatokban. Meglehet, hogy a CSEFT-vitaanyag – egy új műfaj – „az önmagát cáfoló prófécia”. Azzal, hogy megfogalmazták, már ellenhatásokat indukál, azzal, hogy kimondják a pedagógusképzésben közreműködők széteső széthúzását, máris hozzájárul egységük kikristályosodásához. S valóban, a pedagógusképzés ezen formálisan rendezett, minőségromlással fenyegető koncepciója alkalmas lehet arra, hogy kiváltsa a tudományegyetemi közvélemény egységes ellenállását.

Meglehet, hogy mindez a szakértői anyagot vitára bocsátó tárca tudatos stratégiája. Mi bölcsész laikusok úgy tudjuk, hogy az igazgyöngy születése úgy megy végbe, hogy kis elszennyeződés megzavarja a kagyló életét. Lehet, hogy a CSEFT-anyag az elszennyeződés szerepét játssza, s az országos felsőoktatási viták nyomán fénylő intellektuális gyöngyszemek fognak peregni a pedagógusképzés irányítóinak ölébe.

2.2 Bollókné Panyik Ilona: Az egységes tanítóképzés[1]

Arra kaptam felkérést, hogy a mai vitaülés keretében ismertessem Önöknek a tanítóképzéssel kapcsolatos elképzeléseket, az egységes tanítóképzés helyét a bolognai szerkezetű felsőoktatásban.

Célom, hogy a rendelkezésemre álló 15 perc alatt az ismertetésen túl meggyőzzem Önöket arról, hogy az egységes tanítóképzés modellje, az ELTE-modell sokféle elképzelés közül a legszakszerűbb, a képzés lényegét tekintve az egyedül járható út.

Mi a tanítóképzés lényege? Miben különbözik a tanárképzéstől? A leendő tanítókat fel kell készíteni a kisgyermekkel való bánni tudásra, a kezdő szakaszban az osztálytanítói feladatok ellátására, képessé kell tenni őket arra, hogy az iskolába lépő gyermekeket meg tudják tanítani írni, olvasni, számolni, alapkészségeiket, képességeiket tudatosan tudják fejleszteni, személyiségüket értékek közvetítésével differenciáltan legyenek képesek formálni.

A tanítószerep nem azono s a tanárszereppel. A tanítónak lényegesen tágabb metodikai felkészítésre van szüksége, mint a tanárnak. A tanító- és tanárképzés szervezeti keretei nemcsak hazánkban különültek el egymástól.

E rövid bevezető után rátérek a ma létező háromféle modell ismertetésére, amelyek a tanítóképzésről szólnak a bolognai folyamathoz, szerkezethez kapcsolódóan.

A három modell a következő:

- *ELTE-modell*, az egységes tanítóképzés modellje,
- *veszprémi modell*, az egységes pedagógusképzés modellje,
- *CSEFT-modell*.

1. Az *ELTE-modell* folytatja a képzés további szakmai értékeinek megőrzését, s ezek figyelembevételével illeszti az egységes képzést a bolognai szerkezetbe. Az ELTE-modell azonos a budai karon és az egész országban jelenleg folyó képzéssel. A négyéves tanítóképzést az 1988/89-es tanévben kísérleti jelleggel – 100 hallgatóval – a budai főiskola indította el, majd 1994-ben a kipróbálást, értékelést követően az OM kiadta a négyéves időtartamú, egységes tanítóképzés képesítési követelményeit.

Melyek az ELTE-modell szakmai értékei?

- Érettségi után a jelöltek *alkalmassági vizsgát* tesznek (beszéd, ének-zene, testi alkalmasság).
- *Az elméleti és a gyakorlati képzés* – 3200 kontakt óra keretében – párhu-

[1] Elhangzott az ELTE I. Pedagógusképzési Napján, 2003. szeptember 11-én.

zamosan zajlik oly módon, hogy az I. félévtől fokozatosan nő a gyakorlati képzés aránya. A gyakorlati képzés irányítása a szakmódszert oktatók és a Neveléstudományi Tanszék oktatóinak közös feladata. A gyakorlati képzés országosan is az oktatás 17–20%-át tölti ki. Minden hallgató minden tantárgy oktatására elméletben és gyakorlatban is felkészítést kap, ennek köszönhető, hogy ma a kezdő tanító nem mondhatja, hogy pl. első osztályban nem látott betűtanítást, vagy egyáltalán nem tanított első osztályban. Véleményünk szerint a tanítóképzés speciális szakmai értéke az elméleti és a gyakorlati képzés egységességében ragadható meg.

- A négyéves képzés során a tanítójelölteket felkészítjük *egy műveltségterületen* a 6–12 éves gyerekek oktatására is. Tesszük ezt több okból: egyrészt a tanító – amennyiben tanítványait az 5–6. osztályokban egy tantárgy oktatásával tovább kísérheti – valószínű, hogy a gyerekek ismeretében jobban tud velük bánni. Másrészt több száz kisiskola működik hazánkban, amelyekben a gyerekek kis létszáma miatt lehetetlen a szakos ellátás.
- A négyéves, egységes, főiskolai szintű képzés *illeszkedik az Európai Unió országainak* többségében folyó képzéshez. Dániában, Hollandiában, Görögországban, Norvégiában és Portugáliában önálló főiskolai keretek között ugyancsak négy év alatt – egységes szervezeti formában – folyik az oktatás. 15 ország közül 7 országban integrálták a képzést, de Németország kivételével mindenütt az egyetemekhez kapcsolódó, önálló tanítási karokon, intézetekben, fakultásokon folyik az első ciklusú végzettséget (BSc) adó tanítóképzés.

Hogyan illeszthető be az egységes, négyéves főiskolai szintű képzés a *bolognai szerkezetbe*? Ezt a kérdést az előző évben megvitatta az Országos Tantervfejlesztő Bizottság, valamint a Főigazgatói Kollégium. A bizottság javaslatát Hunyady Györgyné, a szakmai testület vezetője összegezte:

– a négyéves, egységes képzés megfelel a BSc szintnek, vagyis az első ciklus végén *tanítói szakképzettséget* is kapnak a hallgatók;
– a tanítói szakképzettséget adó BSc szinthez kapcsolódik az *MA szintű* egyetemi *pedagógia szak*, melynek elvégzése plusz két évet foglalna magában.

Az ELTE-modell a szakmai értékek megőrzésével, megtartásával beilleszthető a bolognai szerkezetű felsőoktatásba.

2. A *veszprémi modell* az egységes pedagógusképzés koncepcióját tartalmazza oly módon, hogy az *első ciklusban* – melynek időtartama három év – minden hallgató *közös képzésben* részesülne, ezt követné egy alkalmassági és felvételi vizsga, amelynek alapján a további két év alatt MA szinten végzett óvónők, tanítók, tanárok megszerezhetnék speciális pedagógus végzettségüket.

A hároméves bachelor ciklus főbb tanulmányi területei a következők lennének:

– Propedeutikai jellegű tanulmányok: 5%

– Az elméleti gondolkodás és kutatás tudományáganként való áttekintése: 70%
– Az értelmiségi pályák pályapedagógiai szempontú számbavétele: 10%
– Munkaerőpiacon való elhelyezkedés: 5%
– Az önérvényesülés, az identitás-megőrzés gyakorlati kurzusai: 10%

Azok a hallgatók, akik nem folytatják tanulmányaikat a ciklus lezárása után, a megszerzett bizonyítvánnyal munkát vállalhatnak, pl. gyermekfelügyelők, iskolatitkárok, gazdálkodási asszisztensek, szabadidő-szervező asszisztensek lehetnek.

A master ciklus *két éve alatt* kellene a leendő tanítókat felkészíteni mindazon feladatok ellátására, amelyeket a négyéves képzés kapcsán már felvázoltunk.

Ez a modell egyetemi szintű tanítóképzésről szól, de lényegesen rövidebb időt szán a szakmai, elméleti és gyakorlati képzésre, mint a jelenleg működő négyéves képzés.

3. A *CSEFT-modell* kidolgozói elvetették az egyetemi szintű, MA-végzettséget nyújtó veszprémi modellt. Helyette az első ciklusban – három év alatt – B fokozatot szerezhet a hallgató, majd egyéves (60 kredites) rezidensképzési programban vehet részt, amelynek keretében – idézem: „a választott pedagógiai szakmára való specializált felkészítés és jelentős mértékű szakmai gyakorlat” folyna. Ezt követné a szakvizsga, melyet „lehetőleg külső szakvizsgabizottság előtt” kell majd letenni.

Ez a modell megszüntetné az egységes tanítóképzést, elválasztaná egymástól a B fokozatot és a szakképesítés megszerzését, négy év alatt ugyancsak B fokozatú tanítókat bocsátana ki.

Az időkeret azonos az ELTE-modell időkeretével. Szakmai szempontból érthetetlen, hogy az egységes képzést miért kell feldarabolni, kipróbálás nélkül már 2005 szeptemberétől országosan indítani. Ez a modell nem veszi figyelembe a képzés korábbi értékeit. Valószínű, hogy a képzési költségek csökkentésének célja is belejátszott a rezidensképzés megfogalmazásába.

Befejezésül arra kérem az ülés résztvevőit, hogy szakmai érveinkkel képviseljük az egységes tanítóképzés modelljét, az ELTE-modellt.

Köszönöm, hogy meghallgattak.

2.3 M. Nádasi Mária: Az egységes tanárképzés[1]

A majdani neveléstörténészeknek, a tanárképzés kutatóinak az elmúlt fél évszázad sok meglepetéssel és – bizonyára – sok tanulsággal fog szolgálni. Az első közel negyven évre vonatkozóan majd ki fogják mutatni, hogyan vált a tudományegyetem „gigantikus tanárképző általános iskolává".

Az oktatás tartalmát vizsgálva majd bizonyára felfigyelnek arra is, hogy ebben az időben a képzés főleg szaktárgyi volt, a pedagógiai, pszichológiai tárgyaknak (ha volt egyáltalán pszichológiai képzés) csak egy vékony sávja élt, állandó „életveszélyben". Ennek a periférikus helyzetnek az volt az oka, hogy az egyetemeken a bevett gyakorlat az volt, hogy a szaktárgyak a pedagógia, pszichológia rovására terjeszkedtek, hiszen igényeik egyre nőttek, ugyanakkor az összóraszám nem változhatott. A pedagógia, pszichológia szerény óraszámnövelő törekvéseit rendre úgy fogták fel, mint támadást a szaktárgyi képzésre fordítható idő ellen. Nem véletlen, hogy a diszciplináris, a pedagógiai, pszichológiai tudás belső kapcsolatrendszere, gyakorlati relevanciája nem volt kérdés ebben az időben.

A nyolcvanas évektől a közoktatásban bekövetkező változások ráirányították a figyelmet a tanárképzésre. A végrehajtó, értékőrző tanár helyett az alkotó, értékteremtő tanár lett az eszmény. Kutatók, bizottságok évekig keresték a választ arra, hogy milyen ismeretekkel, tudással, attitűddel, kompetenciákkal kell a tanári oklevelet megszerző hallgatóknak rendelkezniük.

Ezeknek a munkálatoknak az eredménye volt a 111/1997-es kormányrendelet, amely sok-sok egyeztetés, kompromisszum árán született, s amely a képesítési követelmények által a mai napig szabályozza a tanárképzést. Milyen újdonságokat hozott a tanárképzésben?

- Szétválasztotta a szaktárgyi és tanári képzést, de nem izolálta;
- bevezette a tanári képzés kvázi szakként kezelését;
- lehetővé tette, hogy csak azok a hallgatók vegyenek részt a tanári képzésben, akik erre indíttatást éreznek;
- megadta a pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani képzés tartalmának kereteit, óraszámát;
- differenciált gyakorlatrendszert tett kötelezővé;
- új értékelési módként előírta a komplex pedagógiai-pszichológiai szigorlatot, a tanári szakdolgozatot és képesítővizsgát.

És mindemellett egységes pedagógusképzésről beszél, ami ebben az esetben annyit jelent, hogy akár főiskolán, akár egyetemen szerzi a hallgató a tanári

[1] Elhangzott az ELTE I. Pedagógusképzési Napján, 2003. szeptember 11-én.

képesítést, akár összekapcsolódik a tanári képzés a szakterületi tanulmányokkal, akár mellette fut vagy követi azt, a kormányhatározatnak megfelelően kell folynia.

Természetesen, amikor a kormányrendelet megjelent, voltak, akik sokallták a tanári képzés volumenét, sőt olyan szélsőséges vélemények is megjelentek szórványosan, hogy a tanári munkához elegendő a szaktárgyi tudás. A pedagógián, pszichológián belül természetesen senki sem sokallta az előírt kötelezettségeket, ugyanakkor azt megnyugvással fogadtuk, hogy megszűnt a „létbizonytalanság”, a pedagógiai, pszichológiai tanulmányok léte nem függ többé a szaktárgy képviselőinek pedagógiához, pszichológiához való viszonyától. A kezdeti riadalom inkább az uniformizálástól való félelem miatt alakult ki, bár azt azért nyíltan senki sem vitatta, hogy a tanári képzés szakképzés, tehát a képzési tartalomban nem indokolt a nagymértékű esetlegesség. Azonnal nekikezdtünk az egységes képesítési követelményeknek megfelelően a tanegységlista átalakításának, kidogoztuk az új tantervet, programokat, egyre-másra írjuk a pedagógusképzés szempontjait is figyelembe vevő új segédleteket stb.

Ebbe a többes szám első személybe beleértem az ország valamennyi tanárképző főiskoláját, egyetemét – erre biztos rálátásom van. Így azt is tudom, hogy minden intézmény küzd, s hogy ezt a küzdelmet tartalmilag segíti, erkölcsileg támogatja a Tanárképzők Szövetsége. Ugyanakkor az egységes képesítési követelmények tudomásulvételének eredményeként a belső szükségletekhez, lehetőségekhez igazodó tartalmas változatok születnek, az uniformizálódásnak nyoma sincs.

Sajnálatos, de nem mindenhol tudják/tudjuk még a kormányrendeletnek megfelelő képzést maradéktalanul biztosítani, anyagi és személyi feltételek hiánya miatt.

A személyi feltételek tekintetében az ELTE szerencsésnek tudhatja magát, az integráció következtében mindenre van jó szakemberünk – igaz, nem elég. A legkritikusabb pont számunkra (is) a 60 órás komplex gyakorlat. Jelentősége rendkívüli, mert szintetizálásra, új területek felé nyitásra, önállóságra ad lehetőséget. De az intézmények többsége (mi sem) nem rendelkezik olyan anyagi feltételekkel, hogy minőségbiztosított intézményekben, mentortanár irányításával lehetne ezt a nagyon fontos gyakorlatot teljesíteni.

Lehet persze mondani, szép-szép ez a küzdelem, de mit ér, ha nem elég eredményes, hiszen sok a kezdő tanárok problémája (például nem ismeri ki magát tökéletesen az adminisztrációban, nem tud mindig megfelelően bánni a szülőkkel, a tantestületben tanácstalanul mozog stb.). Szeretném itt is elmondani, hogy a pedagógusképzés nem fejeződik be az egyetemen, aki azt gondolja, hogy a tanárképző intézmények kész pedagógusokat bocsátanak ki, az valószínűleg nem gondolta még végig, hogy mit jelent pedagógussá válni, hogy a fogadó iskoláknak milyen speciális lehetőségük, felelősségük van. A gyerekekkel való különleges bánásmód elsajátításához, az értékeléshez, a differenciáláshoz szükséges tapasztalatelemzés stb. pedig áttevődik a pályán való helyt-

álláshoz nélkülözhetetlen továbbképzésre, amiből az ELTE mind a szakirányú képzések, mind a szakvizsgás képzések keretében szintén kiveszi a részét.

A majdani neveléstörténészek ezt a jelenlegi időszakot vélhetően az egységes, a diszciplináris és a tanári képzés egyensúlyának megteremtésére irányuló időszakként könyvelik majd el, amely sokkal gyorsabban hozott volna jó eredményeket, ha az anyagi feltételek nem olyan kedvezőtlenek.

És a majdani neveléstörténészek azon is biztosan elcsodálkoznak majd, hogy a CSEFT általunk tárgyalt vitaanyaga mit fogalmaz meg – a 111/1997-es kormányrendelet eredményeként kialakult helyzet elemzése nélkül.

A CSEFT-anyag pedagógusképzéssel kapcsolatos koncepcióját tanulmányozva az derül ki, hogy a szakterületi képzés (a komplexitásra tekintettel) olyan három év alatt valósulna meg, amelynek az elején – a feltétel nélküli felvétel miatt – valamiféle szintre hozás történnék. A képzés során teljesen szokatlan módon a pedagogikum dominanciája jelenik meg. A diszciplináris vagy műveltségterületi felkészítés közben a pedagóguspályához szükséges elméleti ismeretek közvetítése és módszertani oktatás is folyna, ezután egy vagy két éven keresztül pedagogikum következne, a megcélzott képzési szinttől függően, vélhetően kiemelve a gyakorlatot a tanárképző intézményből.

Ez a hazai tanárképzésben a pedagogikum túlsúlyához, eddig ismeretlen egyensúlybomláshoz vezetne, amely szintén komoly veszélyeket rejt magában.

Minek az átgondolása hiányzik ebből az álláspontból?

– Annak, hogy az iskola egyik fő funkciója minden változás ellenére továbbra is a kultúrára fogékony, értékőrzésre és értékteremtésre képes és kész emberek nevelése. Ez nem lehetséges jelszavakkal, tartalmilag légüres térben. Főleg az egyes szakterületekből a tantervekbe kiemelt, beemelt tartalom az a „vivő anyag”, amin keresztül a nevelési feladatok megoldhatók.
– Annak, hogy a tanárok egyre nagyobb szerepet kapnak az oktatás tartalmának összeállításában, a helyi tanterv készítésében.
– Annak, hogy az iskola által közvetített kultúra maga is önérték, ennek társadalmi továbbörökítésében az iskola főszerepet játszik.
– Annak, hogy az iskola által közvetített kultúra alapvetően befolyásolja egy ország kulturális szintjét, az életminőséget, a közállapotokat. Ha már maguk a tanárok is csak felületesen, részlegesen tájékozottak a saját szakterületükön, akkor minek a továbbadására, milyen ösztönzésre képesek?
– Annak, hogy a hatékony pedagógiai munka alapfeltétele a tanárok szakmai biztonsága. Igaz, hogy manapság már elfogadjuk, hogy a tanár nem mindentudó, hogy az integrációban, az önálló tanulás útjainak, módjainak megtalálásában kell a tanulókat segítenie, de a szakmai tudásának mégiscsak kikezdhetetlennek kell lenni.
– Annak, hogy a tartalmi bizonytalanság miatt már nemcsak a tanulóknál jelentkeznének a pszichoszomatikus tünetek az iskolába járás miatt, hanem a tanároknál is.

– Annak, hogy egy tanár a tárgyát tanítani tudja, belső összefüggéseit, tudományos logikáját, szépségét ismernie kell. Így tudja a legjobbakat továbblendíteni, a kevésbé jókat segíteni.
– Annak, hogy az elmélyült diszciplináris tudás a feltétele a komplex vagy integrált műveltségterületen való avatott – akár önálló, akár támogatott – tájékozódásnak is.
– Annak, hogy az elsajátítandó szaktárgyi tartalom csökkenése kedvezne a kontraszelekciónak.

Ami a koncepció egészét illeti, úgy tűnik, mintha megismételni készülne a közoktatásban már korábban elkövetett hibákat. Mindkettő a képzés minőségét illeti.

A csökkenő tanulólétszám a közoktatásban sem vezetett az egyes tanulókra fordítható pedagógiai energia növekedéséhez, hanem inkább összevonásokhoz, iskolabezárásokhoz. Úgy tűnik, ez az anyag sem számol azzal, hogy a kevesebb tanuló miatt kevesebb pedagógusra lesz perspektivikusan igény, legalább az ő minőségi képzésükre kellene törekedni.

Másrészt a közoktatás az utóbbi időben sokat szenved attól, hogy folytonosan ráncigálják, nem volt, nincs idő az egyes koncepciókat kipróbálni, hatásukat elemezni. A 111/1997-es kormányrendelet végigvitt kipróbálására megfelelő személyi és anyagi feltételek között még nem mindenhol kerülhetett sor, szakszerű hatáselemzés nem történt – másik, kipróbálatlan elképzeléssel felváltani indokolatlan.

Nem azt mondom, hogy a jövőben nem lehet a diszciplináris képzés során egyes tanegységekben jobban figyelembe venni a tanárképzés szempontjait, az is elképzelhető, hogy a tanári pályára készülők számára a diszciplináris képzés mellett (de nem helyett) az egyetemek a komplex műveltségi területekkel harmonizáló programokat is meghirdetnének.

Nem azt mondom, hogy nem lehet továbbfejleszteni a tanári képzés tartalmát. Az is nagyon akceptálható, hogy az újabb problémák kezeléséhez újabb idői kereteket használunk fel; előre látható, hogy nagyobb gondot kell majd fordítani a tankötelezettség időbeni kiterjesztéséből adódó, pedagógiailag, pszichológiailag kezelhető, kezelendő problémákra stb. Ez lehet plusz idő, lehet a tartalom átstrukturálása, de hogy mi legyen, annak eldöntése inkább a szakemberek, és nem annyira a szakpolitikusok feladata.

A pedagógiai képzésben érdekelt tanárként furcsa lehet, hogy a tanárképzésben a pedagogikum túlsúlya ellen beszélek. A minőségi, egységes tanárképzésért érzett felelősség miatt jutottam erre az álláspontra. Elég régen vagyok ahhoz a pályán, hogy legyenek arról élményeim. Miszerint a megszakítottság, az „új lappal indulunk”, a „felejtsük el, ami eddig volt”, a pedagógusban nem (sem) működik. Szakmatörténeti tapasztalataim miatt a szerves fejlődés, a folytonosság híve vagyok.

3. BÁTHORY ZOLTÁN: AGGÓDÁSOK, VÍVÓDÁSOK: EGYSÉGES TANÁRKÉPZÉS? 2004. 05. 17.

Ki tudja, hányadszor vetődik fel a közoktatás reformjának utóbbi három évtizedében a pedagógusképzés megújulásának szükségessége, e két reform kölcsönös és bonyolult összefüggésének kérdése. Racionális érvek sokasága hangzik el arról, hogy a pedagógusképzés reformjának a közoktatási reform előtt kell, kellene járnia. És most végre azt tapasztalhatjuk, hogy a felsőoktatási törvény módosítása és a Bologna-folyamat ürügyén mintha újra hátszelet kapna a felsőoktatás és azon belül a pedagógusképzés reformja. Helyesebben, mintha ezek a reformlépések polarizálnák a játszma résztvevőit: sokan tényleg reformálni akarnak, sokan mások viszont ezúttal is beérnék néhány lejáratott retorikai fogás hangoztatásával. Ha tehát most sem történik semmi a pedagógusképzés megmerevedett rendszerében, amikor pedig relatíve kedvező a reform közege, akkor végleg eltemethetjük a közoktatás reformját is. Ezért az aggódás és a vívódás.

A pedagógusképzés tanítóképzés ágában a kilencvenes évek első felében előremutató és sikeres tartalmi és strukturális reformok születtek (Bollókné, Hunyadyné, 2003).[1] Ekkor fogalmazódik meg, hogy a tanító az 1–4. osztályokban minden tantárgyat, az 5–6. osztályokban pedig egy műveltségi terület tantárgyait taníthatja. Vagy, ahogy a 2003. évi közoktatási törvény módosításában aztán megfogalmazták: az 5–6. osztályban – az iskolai sajátosságoktól függően – a képzési idő 25–40%-ában csak tanítók foglalkozhatnak a gyerekekkel. A tanítói működés körének kiterjesztése – mely ha nem is teljes, de mindenképpen strukturális változtatásnak minősíthető – a maga idejében megelőlegezte a közeljövő reformszándékait és reformlépéseit.

A tanítóképzéshez hasonló strukturális változtatásokra a pedagógusképzés magasabb szintjein nem került sor, pedig erre igen nagy szükség lett volna. Hiszen az utóbbi másfél évtized hektikus tantervi reformjai sorban megkérdőjelezték a fennálló iskolaszerkezetet, azzal összefüggésben a kétszintű tanárképzést (általános iskolai tanár, középiskolai tanár), és felvetették az egységes tanárképzés szükségességét (Hunyady, 2003; Loránd, 2003). A közoktatás demokratizálásának szándéka a rendszerváltás elején[2] teret engedett az iskolaszerkezet addigi merev rendjének fellazítására. Megjelentek a nyolc- és hatosztályos gimnázi-

---

[1] 158/1994/XI.7. sz. kormányrendelet.

[2] XXIII. törvény, 1990.III.1. Ez még a Németh-kormány törvénye.

umok. A nyolcosztályos gimnáziumok ellehetetlenítették a domináns (4 + 4) + 4-es iskolaszerkezet második négyes egységét (felső tagozat), a hatosztályosok pedig félbevágták azt. Aztán, az 1996. évi törvénymódosítás beemelte a rendszerbe a 12 évfolyamos komprehenzív iskola[3] fogalmát, ami tovább lazította az iskolaszerkezetet. A korábbinál keményebb „fenyegetés” érte a domináns iskolaszerkezetet az 1995. évi NAT legitimálásával: az általános művelés nyolc évét tíz évre hosszabbította meg, s ezzel félbevágta a hagyományos iskolaszerkezet harmadik négyes elemét. Miközben az 1996. évi közoktatási törvény módosítása a kötelező iskolába járás évszámát 16-ról 18-ra emelte. Érdemes talán felfigyelni még arra, hogy a 2003. évi NAT szakaszai (1-4/5-6/7-8/9-12,13) kompromisszumot ajánlanak. Ez a rendszer egyformán szolgálhatja a domináns iskolaszerkezet fennmaradását, de segítheti az új trendek szülőmozgásait is. Ezen eseményekkel párhuzamosan a közoktatás fejlesztésének stratégiai tervei (1996, 1998) a középiskolai népesség 80%-ában határozták meg a középiskolai expanzió plafonját. A PISA 2000 vizsgálat (Vári, 2003) gyászos eredményei pedig újra tápot adtak annak a régi-új elképzelésnek, hogy az iskolázás alapjait meg kell erősíteni, a négyosztályos alsó tagozatot öt vagy hat évre kell emelni (Báthory, 2002). Érdemes felidézni, hogy a 2003. évi közoktatási törvény módosítása ezt a szakértői javaslatot részben meg is valósította, amennyiben az alsó tagozat és a felső tagozat határán 2008 őszétől a tanítói és a tanári kompetencia „keverő zónája” jön létre – ahogy azt korábban már jeleztük.

Egyre inkább úgy tűnik, hogy az általános iskolai tanárok terrénuma az általános iskola felső tagozata a felfelé terjeszkedő alsó tagozat és a tananyag racionalizálásának szándékától lefelé nyúló középiskola (a lineárisan építkező tantárgyaknál két tananyagciklus helyett egy) harapófogójába kerül. A magyar iskolaszerkezet ezen változásait a nemzetközi trendek is visszaigazolják. Különösen erősen hat a magyarországi fejleményekre az OECD-tagországokban meghonosított oktatásszakaszolási rendszer, az ISCED.[4] A távolban felmerül tehát az iskolaszerkezet funkcionális átalakulásának képzete: a hatosztályos alapozó oktatás, az erre épülő négyosztályos alsó középiskolai és a rendszert betetőző 2–3 éves felső középiskolai oktatás. És bár ezt a rendszert így senki, soha nem hirdette meg, hivatalos oktatáspolitikai stratégiáknak nem része, a folyamatok mégis ebbe az irányba mutatnak. Témánk szempontjából úgy tűnik tehát, hogy az utóbbi 15–20 év során **létrejöttek az egységes tanárképzés iskolaszerkezeti alapjai**, anélkül, hogy annak oktatáspolitikai indokoltsága ismertté vált volna. A kérdés tehát az: követi-e a pedagógusképzés ezeket a funkcionális változási trendeket vagy sem.

---

[3] A közoktatási törvényben „egységes” iskola.

[4] International Standard Classification of Education. A közoktatást érintő szakaszok: ISCED 1 – alapfokú képzés, ISCED 2 – alsó középfokú képzés, ISCED 3 – felső középfokú képzés.

Az elmondottakkal kapcsolatos problémák abban rejlenek, hogy ezek a részben latens, részben manifeszt mozgások már jól láthatóan fenyegetik az általános iskolai tanárok egzisztenciáját és persze megkérdőjelezik a tanárképzéssel foglalkozó főiskolák létét. Ha nem találunk megoldást a tanárok és a főiskolák problémáira, erős reformellenes tömörülés jöhet létre. Amint annak jelei már láthatók is. Így tehát a Nemzeti Bologna Bizottság igen nagy valóságismeretről és bátorságról tesz tanúbizonyságot, amikor elfogadva Pedagógusképzési Albizottságának javaslatát, kihirdeti az egységes, mester fokozatú, egyetemi szintű tanulmányokhoz kötött tanárképzést.[5]

A mester szintű egységes tanárképzés azonban önmagában még nem jelenti a tanárképzés minőségi színvonalának emelkedését, a pedagógiai kultúra hőn óhajtott megújulását. De kétségtelenül jó alkalom arra, hogy újragondoljuk a tanárképzés pedagogikumát és diszciplináris felépítését. A tartalmat és az intézményi rendszert egyaránt.

Nemrég az MTA Pedagógiai Bizottságának kezdeményezésére helyzetfeltáró vizsgálatok kezdődtek a pedagógusképzés neveléstudományi tartalmáról az egyetemeken és a főiskolákon (Zrinszky, 2003; Hunyadyné, 2004). A szerzők megállapították, hogy az utóbbi években a pedagógiai tartalmak jelentős mértékben átalakultak, a neveléstudomány befogadott paradigmái növekedtek, a tartalmi kánonok fellazultak (a neveléselmélet-didaktika-neveléstörténet triászra alapozott képzési rendszer átalakulása elkezdődött), a gyakorlati orientáció erősödött, valamint az aktuális oktatáspolitikai és pedagógiai kérdések előtérbe kerültek. Mintha az öncélú elméletieskedés visszaszorulóban lenne. És bár a vizsgálatból kiderült, hogy távolról sem lehetünk elégedettek a gyakorlati tevékenység arányával a képzés egészén belül, de még ezen a téren is jelentős javulás következett be. Fontos körülmény továbbá, hogy a pedagógiai tartalom átalakulásának folyamatában határozott intézményi profilok kezdenek kialakulni, ami szintén jelzi a neveléstudomány területén lejátszódó pozitív változásokat. Összességében úgy tűnik, legalábbis ami a pedagogikumot illeti, hogy a neveléstudomány modernizálását célzó erőfeszítések nem voltak hiábavalóak. A felsőoktatási tanárképzés pedagógiai fele végre releváns válaszokat fogalmaz meg a közoktatás igényeire. Nem állunk ilyen jól az intézményi átrendeződés területén.

Az ideális az lenne, ha a pedagogikum és a különböző tanár szakok pedagógiája (a szakmódszertanok) egy helyen, az egyetemek tanárképző karain (school of education) kapna elhelyezést. Sőt, korábban érveket soroltunk fel (Báthory, 2003) arra nézve is, hogy milyen előnyök származnának abból, ha a tanári főszakokhoz (major) kapcsolódó tantárgyközi, integrált és/vagy interdiszciplináris kis szakok (minor) oktatása a jelenlegi főiskolai karokhoz kerülnének. Ez az intézményi szerkezet egyben felmentené a diszciplínákat oktató tanszékeket a pedagógusképzés – számukra csak terhet jelentő – oktatása alól.

---

[5] Az NBB Pedagógusképzési Albizottságának elnöke Hunyady György akadémikus.

A diszciplináris oktatás és a tanári professzióra felkészítő oktatás (ideértve a kis szakok oktatását is) szétválasztása tiszta intézményi és felelősségi viszonyokat teremtene.

Az egyetemi tanárképző intézmények vezetői, meglátásom szerint, még mindig nem számolnak azzal a ténnyel, hogy a kedvezőtlen demográfiai helyzet dacára, társadalmi és pedagógiai okok együttes hatására bekövetkezett és a telítődéshez közeledik az érettségiig tartó középiskolázás expanziója. (Csak zárójelben jegyzem meg, hogy a felsőoktatás jelenlegi problémakötege éppen abból ered, hogy nem vették időben figyelembe a középiskolai expanziót. E kétféle expanzió diszfunkciója okozza a felsőoktatásban jelentkező problémák jelentős részét.) A második világháború utáni évtizedekben a fejlett világban – nálunk két évtized késéssel (jellemzően a kilencvenes években) – a **középiskolai oktatás eltömegesedett**. Ez azzal járt, hogy a középiskolába beiratkozó diákok képességpotenciáljának a szélessége (varianciája) megnőtt. Következésképpen megnőttek mind a tanulók, mind az iskolák közti különbségek. Ma a középiskolások mások, mint 10–15 évvel korábban voltak, pedig a társadalmi és a pedagógiai szelekciónak tulajdoníthatóan a középiskolások – közülük különösen a gimnazisták – populációja sohasem különbözött jelentős mértékben egymástól: mindig a felső társadalmi rétegek lányai és fiai tanultak a gimnáziumokban. A középiskolákat, a középiskolai tanárokat, de különösképpen a gimnáziumokat és a gimnáziumi tanárokat a középfok eltömegesedése váratlanul érte. A kihívásra nem rendelkeztek a megfelelő válasszal: pedagógiai kultúrával és technikai eszközökkel.[6]

Nem túlzottan váratlanul, az eltömegesedés által is generálva, megint felmerült a régi probléma: a tananyag túlzott elméleti jellege, a diszciplínákból levezetett tantárgyak akadémikus felfogása. Újra megállapítást nyert, hogy a műveltség iránti társadalmi igény és az iskolában tanított tananyag közti diszkrepancia növekedése demotiválóan hat a közepes és gyenge képességű és a tanulás iránt aktuális érdeklődést nem mutató tanulókra. A PISA 2000 vizsgálat pedig rádöbbentette a közvéleményt középiskoláink nagy részének életidegen tanítási gyakorlatára. Mint ismeretes, ez a nemzetközi pedagógiai kutatás, különösen annak szövegértési-olvasási ága, világosan kimutatta, hogy 15 éves tanulóink, akiknek többsége a 9. és 10. évfolyamot tapossa, a különböző szövegek megértésében igen gyengék. És különösen gyengén olvasnak azok a tanulók, akik szakiskolába járnak (Vári, i. m.; Bánkúti et al., 2004). És persze, aki nem tud olvasni, szövegeket értelmezni, az tanulni sem tud.

Az OECD PISA 2000 vizsgálat értékrendszere világosan mutatja, hogy a tudás társadalmi felfogásában pragmatikus fordulat következett be. A sokat emlegetett munkaerő-piaci elvárások ezt világosan jelzik. De más jelzések is érik a közvéleményt. A műveltségfelfogás pragmatikus fordulatát mindenki

---

[6] A 2003/04. tanévben a 6. évfolyamon tanulnak azok a tanulók, akiket a törvény arra kötelez, hogy 18 éves korukig iskolába járjanak.

számára érthető módon jeleníti meg az idegennyelv-tanulás és az informatika iránti robbanásszerű érdeklődés. Ebből következően társadalmi helyeslés és elfogadás kíséri azokat az oktatáspolitikai reformlépéseket, amelyek meggyőzően mutatják, hogy a „központ" megértette az elvárásokat (pl. nulladik évfolyam az idegen nyelv intenzív tanulására). Az iskolai műveltségfelfogás pragmatikus fordulata azonban más területeken is megmutatkozik. Idesorolhatnánk mindjárt a társadalmi gyakorlatnak azokat a területeit, amelyek azért nem tudnak szervesen beépülni az iskolai oktatás tantárgyi rendszerébe, mert az akadémikus műveltség normái szerint nincs diszciplináris hátterük, amiből következően nincs olyan szakos tanár, aki ezt tanítani tudná. Ez a jelenség jól mutatja, milyen tehetetlenek a tanárképzéssel foglalkozó főiskolák és egyetemek a műveltségi hiányokra adandó válasz tekintetében. A problémát fokozza, hogy a műveltség iránti új igények befogadását az iskolai tantervekbe nem követi a régi és idejétmúlt tartalmak kiiktatása. Erre a problémára adható egyik válasz lenne – mely elterjedt az egész művelt világban – meghatározott műveltségi területeken – mint amilyen a természettudomány, a társadalomtudomány és az esztétikai műveltség – interdiszciplináris stúdiumok felvétele, beiktatása a tanított tartalomba (Vass, 2000).

A Bologna-folyamat keretében megújuló egységes, mester szintű tanárképzés egyben jó alkalom a tanár szakok rendszerének, az egyes szakok tartalmának és elnevezésének újragondolására. Talán érdemes abból kiindulni, hogy végképp érvényét vesztette a 19. század végén kidolgozott középiskolai tantárgyi rendszer, mely az „egy tudomány – egy tantárgy" elvből indult ki. Mára, a 21. század elejére éppen a tudományfejlődés jellegzetes trendjei lehetetlenítik el e rendszer konzekvens alkalmazását. De talán ennél is jelentősebb az oktatás iránti társadalmi igények radikális megváltozása és az oktatásban lejátszódó modernizációs fejlemények (pl. a tartalmi szabályozás rendszere).

Az új helyzetben a célt úgy jelölhetnénk meg, hogy az iskolában tanítandó műveltségnek kiegyensúlyozottan kellene lefednie a műveltség iránti társadalmi és tudományos érdekeket (vö. Ladányi, 2003). E két érdekcsoport oktatásügyi konfliktusának fenntartása senkinek sem érdeke. Következésképpen a tanári professzió tervezésekor a szakos vagy diszciplináris képzés mellett a választott diszciplína műveltségi környezetét reprezentáló ismeretek és kompetenciák feltérképezésére is sort kellene keríteni. Más szóval, sokoldalúan alátámasztható kívánalom, hogy minden tanár rendelkezzen vagy két főszakkal (major), ahogy az eddig is volt, vagy legalább egy főszakkal és egy kis szakkal (minor) – amint az racionálisnak tűnik a jövőben. Ez utóbbi lenne a tervezési dokumentumokban előforduló „másfél szakos" tanár. A major tanár szak tartalmilag intenzív és diszciplináris, míg a minor szak tartalmilag inkább extenzív és az esetek többségében interdiszciplináris, tantárgyközi. A tanár szakok iránti közoktatási igényeket célszerűnek tűnik a NAT tíz műveltségi területéből levezetni, amint arra kísérletet tettünk a csatolt táblázatban. Ebben a rendszerben három vagy négy olyan műveltségi területet nevezhetünk meg – pl. ember és

társadalom, ember a természetben, művészetek –, amelyben a tantárgyközi kis szakok feltehetően jelentős mértékben szolgálják az aktuális társadalmi igényeket és ugyanakkor nem sértik a tudományosság jogos igényeit. De innovatív és kreatív javaslatokra, megoldásokra minden műveltségi területen nagy szükség lenne.

Az interdiszciplináris műveltségterületek létezésének akadémikus/egyetemi elismerése azonban most már huzamosabb idő óta késik. Legfeljebb a pedagógus-továbbképzés témái közé furakodhatott be egy-két interdiszciplináris kurzus. Egyetemeink, a tudomány védelmében általában elzárkóznak az interdiszciplináris szakokkal való bajlódástól, a főiskolák pedig – utánozva az egyetemeket – szintén ellenállnak. Pedig az interdiszciplináris tanár szakok oktatása kedvező kimenetelű versenyhelyzetet teremtene számukra az egyetemekkel szemben.

Írásomban megpróbáltam néhány érvet felsorolni az egységes tanárképzés, valamint a pedagógusképzés egészének tartalmi és intézményi megújítása mellett. A domináns iskolaszerkezet fellazulása, a tudás fogalmának radikális megváltozása, a tömegneveléshez illeszkedő iskolai-pedagógiai kultúra iránti igény talán megfontolásra készteti azokat az egyetemi és főiskolai köröket, amelyek a viták és alkuk jelenlegi szakaszában mintha inkább a meglévő helyzet fenntartásában, semmint a közoktatás igényei iránti nyitottságban lennének érdekeltek. Ahhoz, hogy a pedagógusképzés reformjának hatása jól érzékelhető legyen az iskolákban, még legalább 15–20 évnek kell eltelnie. Ez majdnem egy egész generáció. A tét tehát igen nagy. Ha az egyetemi és a főiskolai tanárképzés nem figyel a társadalmi változásokra és elvárásokra, és bagatellizálja a közoktatás érdekeit (ahogy azt az esetek többségében most is teszi), akkor majd évekkel, sőt évtizedekkel később joggal éri a vád, hogy a fejlődés előmozdítása helyett a fejlődés kerékkötőinek szerepét vállalta fel.

A Nemzeti alaptantervre alapozott tanár szakok

NAT-műveltségi terület	… szakos tanár major szak	… szakos tanár minor szak
1. Magyar nyelv és irodalom	magyar nyelv és irodalom	kommunikáció könyvtár esztétika filozófia tánc és dráma
2. Élő idegen nyelv	angol, német, francia stb…	
3. Matematika	matematika	informatika természetismeret természettudomány

4. Ember és társadalom	történelem filozófia	emberismeret társadalomismeret (jelenismeret) etika esztétika művészettörténet
5. Ember a természetben	fizika kémia biológia ökológia	természetismeret természettudomány egészségvédő (mentálhigiéné) technika
6. Földünk – környezetünk	földrajz	ökológia geológia csillagászat
7. Művészetek	ének-zene vizuális kultúra mozgóképkultúra	esztétika tánc és dráma vizuális kultúra kreatológia
8. Informatika	informatika	matematika könyvtár
9. Életvitel és gyakorlati ismeretek	technika	társadalomismeret természetismeret ökológia háztartás-ökonómia
10. Testnevelés és sport	testnevelő sport	szabadidő-szervező egészségvédő (mentálhigiéné)

FELHASZNÁLT IRODALOM

A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája. 1996. Budapest, MKM-Okker Kiadó, 92.

A magyar közoktatás fejlesztésének stratégiája. 1998. június. Budapest, MKM, Kézirat, 115.

Bánkúti Zsuzsa – Horváth Zsuzsa – Lukács Judit 2004. A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei. *Iskolakultúra,* 5.

Báthory Zoltán 2003. Válságban a pedagógusképzés – a közoktatás felől nézve. *Pedagógusképzés,* 1–2.

Báthory Zoltán 2002. Változó értékek, változó feladatok. *Új Pedagógiai Szemle,* 10.

Bollokné Panyik Ilona – Hunyady Györgyné 2003. A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle,* 7–8.

Hunyady György 2003. A hazai tanárképzés strukturális problémái. *Pedagógusképzés,* 1–2.

Hunyady Györgyné 2004. A hazai főiskolai szintű tanár-, tanító- és óvóképzés pedagógiai programjai. *Pedagógusképzés,* 1.

Ladányi Andor 2003. A NAT és a tanárképzés. *Új Pedagógiai Szemle,* 1.

Loránd Ferenc 2003. A közoktatás távlati igényei a pedagógusképzéssel szemben. *Pedagógusképzés,* 1–2.

Vári Péter szerk. 2003. *PISA-vizsgálat 2000.* Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

Vass Vilmos 2000. A tantárgyköziség pedagógiai megközelítése. Budapest, Önkonet, 114.

Zrinszky László 2003. A hazai egyetemi tanárképzés pedagógiai tartalmai. *Pedagógusképzés,* 3–4.

4. ZSOLNAI JÓZSEF: A KÉTCIKLUSÚ PEDAGÓGUSKÉPZÉS SZERKEZETE ÉS TARTALMA, 2003. 10. 07.[1]

A mai magyar pedagógusképzés sem a NAT, sem a kétciklusú képzés igényeit nem tudja kielégíteni. A tisztánlátás érdekében először rekonstruáljuk a jelenlegi helyzetet olyan elemzési dimenziók beiktatásával, amelyek a rekonstrukció mellett a kivezető utak megtalálásában is szerepet játszhatnak. Ezt követően válaszokat keresünk azokra a kihívásokra, amelyeket a NAT-2003 bevezetése, valamint a kétciklusú képzés elterjesztése kíván.

I. REKONSTRUKCIÓ

A magyar pedagógusképzés szerkezetét (belső tagoltságát) az alábbi dimenziók, illetve funkciók mentén rekonstruálhatjuk.

1. *Kultúraközvetítés* = szakos képzés főiskolán és egyetemen
   (Fölkészítés a kultúraközvetítő szaktanári munkaszerepekre.)
2. *Szocializáció* = óvodapedagógus-képzés, tanítóképzés, szaktanárképzés
   (Fölkészítés a szocializációs munkaszerepekre főiskolai és egyetemi szinten óvó- és tanítóképzőkben, tanárképző főiskolákon és egyetemeken, illetve egyetemi pedagógia szakon.)
3. *Életkor* = óvodapedagógusok, tanítók, általános iskolai tanárok, szakiskolai tanárok, szakközépiskolai tanárok, gimnáziumi tanárok képzése
   (Felkészítés a különböző életkorú tanulókkal való bánásmódra, kitüntetett figyelemmel a kultúraközvetítésre és a szocializációra.)
4. *Perszonalizáció* = gyógypedagógiai képzés, pszichológusképzés, pedagógia szakos képzés (egyetemi szintű)
   (Felkészítés az átlagtól – elsősorban fogyatékosság tekintetében és egyéb devianciák tekintetében – eltérő, különleges szakértelmet igénylő gyerekekkel való bánásmódra.)

---

[1] A munkadokumentum eredeti teljes címe: A NAT koncepciójához igazított és a bolognai folyamat keretében megvalósítandó kétciklusú pedagógusképzés szerkezete és tartalma – kitüntetett figyelemmel a magyar felsőoktatás jelenlegi szerkezeti adottságaira, tartalmi-szakmai hagyományaira és megoldás-lehetőségeire.

II. FELTÉTELEK

A fent jellemzett kusza és nehéz helyzet megoldásához néhány elemi feltételnek kellene teljesülnie, hogy a pedagógusképzés a NAT szellemének, valamint a kétciklusú képzés kihívásainak megfelelően átrendeződhessen. Ezek a feltételek a következők lennének:

1. A pedagógusképzés *egységesítése* oly módon, hogy az eddigi hagyományok egyes értékei tovább éljenek, ugyanakkor a képzés zsákutcás[2] jellege megszűnjön.

2. A pedagógusképzés profiltisztítása, *önálló képzési területté minősítése*, *diploma-kibocsátó joggal való felruházása* – azaz *leválasztása* a bölcsész és a természettudományos szakemberképzésről. Ebből következően a most érvényes képesítési követelmények helyett *új képesítési követelmények* kibocsátása szükséges a pedagógus szakma munkatudományi és foglalkoztatástani szempontú elemzése alapján.

3. A pedagógusképzés gyakorlatában közreműködő szakemberek *felsőoktatás-pedagógiai továbbképzése*.

4. A pedagógusképzés tényleges praxisában a közoktatási és más intézményekben szervezett *gyakorlatok* és *hospitálások* során, később a *rezidensképzésben* csak olyan pedagógusok segíthessék a hallgatókat, akik valamely *felsőoktatási intézményben* legalább négy féléves szakirányú továbbképzésben részesültek, majd *gyakorlatvezetői szakvizsgát* tettek.

5. A *finanszírozás normáinak növelése* annak érdekében, hogy a pedagógusképzésben érintett egyetemek vállalják – a szó legszorosabb szakmai értelmében – a pedagógusképzés tényleges reformját a NAT-hoz és a kétciklusú képzéshez igazodva.

6. Új képzési szerkezet kialakítása, egybekapcsolva *új szakok* és (a mesterképzésben) *új szakpárok* létesítésével oly módon, hogy a pedagógusképzés felkészítsen a munkaerőpiac kihívásaira, de az alkotó értelmiségi életmód folytatására is – ebből következően a lehetséges munkaváltásokra – egy *széles körű általános műveltség*, valamint *kognitív*, *szociális* és *személyes kompetenciák* (részben a képzés folyamatában történő) kialakítása révén.

III. A PEDAGÓGUSKÉPZÉS SZERKEZETE

A fentebb hat pontba foglalt feltételek teljesülése érdekében az *ötéves egységes pedagógusképzést* – mint kétciklusú képzést – az alábbi szerkezetben tartjuk kivitelezhetőnek:

---

[2] Szervesen tovább nem építhető.

1. A *BSc*[3]*-ciklusnak* – akár hároméves, akár négyéves[4] lesz – kell, hogy legyen egy *egyéves* időtartamú, elsősorban *alapozó, értelmiségi pályára szocializáló* (ráhangoló, rávezető, *korrekciókat* lehetővé tevő) szakasza.

2. Erre épülne egy olyan (két- vagy hároméves) *specializáló szakasz*, amely – a NAT tíz műveltségi területét szem előtt tartva, „laza” szakosodást feltételezve – a BSc-ciklus végére felkészítene a *pedagógusszakma gyakorlására* ugyanúgy, mint az adott szakterülethez kapcsolódó diszciplináris, inter- és multidiszciplináris gondolkodásra, s biztosítaná e diszciplináris, inter- és multidiszciplináris gondolkodás hátterének *tudásfedezetét*. Mégpedig kettős kötésben: hű maradna a tudományágak és/vagy művészeti, illetve filozófiai ágak fejlődéstrendjeihez, de biztosítaná azt a *reflektív pedagógiai szakmai tudást* is, amely a BSc- – tehát az első – ciklus hallgatóit alkalmassá teszi a pedagógia világában való reflektív jellegű eligazodásra, a pálya sűrűjében jelentkező *gyakorlati problémák* megoldására.

3. E ciklus végén a hallgatók BSc-végzettséggel rendelkeznének, amellyel el tudnának helyezkedni a pedagóguspályán is. Ugyanakkor lehetőséget kapnának arra, hogy MSc-ciklusban folytathassák tanulmányaikat, hogy diplomás pedagógusok lehessenek, és a BSc-ciklusban megkezdett „laza” szakosodást egy *tantárgyi rendszerekre jellemző szakosodással zárnák*. Emellett lehetőséget kapnának arra is BSc-végzettségük birtokában, hogy tanulmányaikat olyan MSc-szakokon folytassák, amelyek nem pedagógiai, hanem más értelmiségi diplomát biztosítanak. (Példával élve: az *Ember a természetben* műveltségi területre szakosodók *fizikusként*, *vegyészként*, *biológusként* szerezhetnének a megfelelő természettudományi karokon MSc fokozatot, MSc-diplomát.)

4. Az MSc-ciklusban – amely már tipikusan valamilyen értelemben *szakos* képzés a *kultúraközvetítés,* vagy a *szocializáció,* vagy az *életkor-pedagógia,* vagy a *perszonalizációs* funkciók intézményi gyakorlásához igazodva – *több szakon* szerezhetnének diplomát a BSc befejezése, esetleg néhányéves gyakorlatuk lezárása után. Hogy milyen pedagógiai szakpárok jöhetnek létre egy-egy egyetem MSc szintjén, az az adott egyetem személyzeti és infrastrukturális adottságaitól, valamint az adott intézmény történetileg kialakult hagyományaitól függ. Megítélésünk szerint az eddigi magyarországi pedagógusképzési gyakorlat kialakította azokat a szakokat, amelyek mind a hallgatók érdeklődését, mind a munkaerő-piaci keresletet többé-kevésbé követik. Ez persze nem jelenti azt, hogy a pedagógusképzés MSc-ciklusában új szakok nem jelenhetnek meg. Nyilvánvaló, hogy a NAT bevezetésével egy időben készülő kerettantervek, kerettanterv-alternatívák tantárgyi rendszerei olyan új szakok kialakításának lehetőségét is elővételezik, amelyeket a jelenlegi képzési gyakorlat nem is ismer, csak akkor szembesül majd vele esetleg, ha a keresleti piacon jelentkező igények kikényszerítik egy-egy új szak akkreditáltatását az MSc-ciklusra. Ezek

---

[3] Az EFT-program ezt *Alapozó szakasznak* nevezi.

[4] A négyéves változatba beleértve a rezidensképzést is.

az új szakok elsősorban az *ember és társadalom*, valamint a *művészetek* területén jelennek majd meg leginkább, de bármely műveltségi terület sugallhatja új szakok szervezését, akkreditálását.

IV. CÉLOK, FUNKCIÓK ÉS TARTALMI JAVASLATOK

A továbbiakban vázlatosan felsoroljuk azokat a *tartalmakat*, amelyek egy-egy képzési ciklusban szerepet kaphatnak annak érdekében, hogy a pedagógusképzés egyben *alkotó értelmiségi képzés* is lehessen, ugyanakkor a munkaerőpiaci kihívásoknak is megfelelhessen.

1. A részletező kifejtést megelőzően szeretnénk tisztázni, hogy a BSc mint az *egységes pedagógusképzés első ciklusa* jelenik meg, és az intézményes képzésben betölthető szerep, illetve funkció szempontjából a kultúraközvetítő szerepet jellemezzük a NAT várható elterjedésével és térhódításával összefüggésben. A tantárgyi rendszerekre való felkészítés (a szakpárokra való felkészítés) helyett a *műveltségterületi pedagógusképzést* preferáljuk, igazodva a NAT műveltségi területeihez. Ennek megfelelően a következő foglalkozásnevekre teszünk javaslatot.

1. táblázat. A BSc végén szerezhető pedagógusfoglalkozások neve

Sorszám	Műveltségi terület	Javasolt foglalkozásnév
1.	Magyar nyelv és irodalom	Magyar nyelv- és irodalompedagógus
2.	Élő idegen nyelv	Idegennyelv-pedagógus
3.	Matematika	Matematikapedagógus
4.	Ember és társadalom	Társadalom- és történelempedagógus
5.	Ember a természetben	Természettudomány-pedagógus
6.	Földünk – környezetünk	Föld- és környezettan-pedagógus
7.	Művészetek	Művészetpedagógus
8.	Informatika	Informatikapedagógus
9.	Életvitel és gyakorlati ismeretek	Életvitel és gyakorlati ismeretek pedagógus
10.	Testnevelés és sport	Testnevelő és sportpedagógus

2. Annak érdekében, hogy a *műveltségterület-tanárok tudása* és *kompetenciája* jól körülhatárolható legyen, célszerű kimunkálni az adott foglalkozásnevek, illetve foglalkozási területek tartalmát, *szakmai protokollját*. Ha az adott műveltségterületet reprezentáló tanár tevékenységét idealizáltan írjuk le, akkor az adott tanári foglalkozás *professziógramját* adjuk meg. Ez esetben *tíz tanári professziógram* készíthető el, amelyből levezethetővé válnak a műveltségi területek tanárainak képzéséhez szükséges a) *képzési célok*, b) a *tanulmányi*

területek és a tanulmányi területekből levezethető c) *kurzusok*. (Az eddigi felsőoktatás-pedagógiai gyakorlat az egyes szakok képesítési követelményeinek közzétételekor a professziógram[5] közreadásával adós maradt.)

3. A BSc-t megalapozó egyéves tanulmányi ciklus funkcióit a következőkben foglaljuk össze:

a) A hallgatók alkalmassá tétele *egyetemi tanulmányok folytatására*.

b) A valamiben lemaradó, de a pedagóguspálya iránt elkötelezettséget mutató hallgatók *hátrányainak kompenzálása* egyénhez igazodó *felzárkóztató programokkal*.

c) Bevezetés és *beavatás* a tudományos és kutató jellegű, alkotó, ún. *kreatológiai gondolkodásba* a tehetségfejlesztés, illetve a *tehetségígéretek megtalálása* érdekében.

d) Széles körű pályaismeret nyújtása ahhoz, hogy a hallgatók a munkaerőpiacon el tudjanak igazodni, s lássák a munkaerőpiac keresleti és kínálati oldalának összefüggéseit a képzési kereslettel és a képzési kínálattal.

e) A hallgatók bevezetése a *pedagóguspálya mindennapi* – felemelő, konfliktusokkal terhes és sok-sok frusztrációt jelentő – *világába* avégett, hogy minden hallgató eldönthesse a BSc-ciklus kezdeti szakaszában, hogy alkalmas-e a pedagóguspálya művelésére.

Az *a)–e)* alatt jelzett funkciókat egy-egy terminussal jellemezzük, mely terminushoz hozzáillesztjük azokat a fejlesztő tartalmakat (diszciplínaképződményeket is), amelyeknek révén ki tudjuk mutatni a BSc-t megalapozó egyéves tanulmányi ciklus ún. tanulmányi területeit.

a) Propedeutikai funkció
b) Esélyegyenlőséget biztosító funkció
c) Tehetségfejlesztő funkció
d) Pályaszocializációs funkció
e) Pedagóguspályára szocializáló funkció

A következő táblázat az egyes funkciókhoz rendelhető *ismeretköröket* tekinti át, feltüntetve, hogy az adott ismeretterület a kreditszerzés, illetve az adott tanulmányi területhez való besorolás szempontjából milyen minősítést kaphat.

---

[5] Az EFT-program is fontosnak tartja a képesítési keretek és szakmaregiszterek elkészítését. A szakmai protokoll és a professziógram ennél többet és árnyaltabb képet ad egy-egy pedagógusfoglalkozásról.

2. táblázat. Kurzusok tanulmányi területenként

Tanulmányi terület	Ismeretterület	Választhatóság
Propedeutikai funkció		
Alapozó elmélet	Egyetem- és iskolatörténet Magyarországon és Európában	K
	Pedagógiai propedeutika	KV
Alapozó gyakorlat	Tanulás- és érveléstan	K
Alapozó elmélet és gyakorlat	Tudománytan és kutatástan	KV
Esélyegyenlőséget biztosító funkció		
Alapozó elmélet	Demokráciaelmélet	KV
	Tudástársadalom és emberi jogok	KV
Alapozó gyakorlat	Önművelés	K
	Sport és szabadidő	K
	Idegennyelv-tanulás	K
	Internethasználat	SZV
	Gyakorlati nyelvhasználat és nyelvi illemtan	SZV
Alapozó elmélet és gyakorlat	Gyakorlati szociálpszichológia	KV
	Prevenció	KV
Tehetségfejlesztő funkció		
Alapozó gyakorlat	Kommunikáció és karriertervezés	SZV
	Önismeret	SZV
Alapozó elmélet és gyakorlat	Kreatológia	K
Pályaszocializációs funkció		
Alapozó elmélet	Politológiai és jogi gondolkodás	KV
	Természettudományos kutatási eredmények és az ember jövője	KV
	Vallástudomány és teológiai gondolkodás	KV
Alapozó elmélet és gyakorlat	Etikai rendszerek, szakmai etikák	KV
	Munkatudományi és pályapedagógiai ismeretek	K
	Művészetek világa és rendszere	KV
Pedagóguspályára szocializáló funkció		
Alapozó elmélet	Pedeutológia	K
Alapozó gyakorlat	Gyakorlat pedagógiai intézményben	K

K: A kurzust minden hallgatónak fel kell vennie
KV: Kötelezően választható kurzus
SZV: Szabadon választható kurzus

A fenti áttekintő táblázat nyilvánvalóan nem tesz eleget semmiféle akkreditálhatósági követelménynek, hisz hiányoznak belőle a kurzusleírások, az ellenőrzés módja, a munkaszervezési formák és a kreditértékek. Arra azonban bizonyosan jó és informáló a táblázat, hogy igazolja, a BSc-ciklus elsőéves alapozó szakasza miként tágíthatja a hallgatók látókörét, hogyan járulhat hozzá ahhoz, hogy egyetemi polgárként reflektív módon tervezhessék jövőjüket, és dönthessenek arról, hogy érdemes-e pedagóguspályán BSc-oklevelet szerezniük.

3. A BSc-ciklus keretében a műveltségi területekre való felkészítést a pedagógusképzés *kultúraközvetítő* és *életkor-pedagógiai* funkciójaként tudjuk elképzelni és láttatni, nem vitatva azokat a lehetőségeket sem, amelyek a pedagógiai tevékenység egyéb funkcióival – a *szocializációs* és a *perszonalizációs* funkciókkal – kapcsolatosak. A NAT tíz műveltségi területén folyó pedagógusképzés a BSc-ciklusban a következő *tényezőkkel* való szembesülés során valósul meg:

a) Az adott műveltségi területre képzett pedagógust bemutató *professzió-gram*, amelyet a pedagógusjelölt a BSc-ciklus első félévében megismerhet és elemezhet.

b) A választott műveltségi területhez tartozó *szaktudományos* és/vagy *művészeti kompetenciák*, amelyeket a NAT műveltségi területei preferálnak. Ezeket a különböző tudományágakhoz (művészeti ágakhoz) tartozó kompetenciákat és tudásterületeket írják le a BSc számára készített egyes kurzusok. A kurzusok azonban funkcióikat illetően kétfélék. Részben *szaktudományos* jellegűek a diszciplinaritás és/vagy interdiszciplinaritás mint tudásközvetítés logikája szerint. Részben *tantárgy-pedagógiai* jellegűek: az egész műveltségterületben szerephez jutó képességeket és tudást *alkalmazott szaktudományként* és *alkalmazott pedagógiaként* közvetítik a jelölt számára, kiegészítve e tudásegyüttest olyan tantervelméleti jellegű objektivációkkal, mint pl. a kerettanterv, a NAT, a taneszközök, a tanulási útmutatók, a tanulásszervezési segédletek stb. Az elmondottakból következően a BSc-ciklusban a kultúraközvetítő szerepkörre felkészítés érdekében tudományos felkészültséget kell biztosítani a hallgatónak. E tudományos felkészültséget a szaktanszékek tanáraitól, a tantárgypedagógusoktól és a gyakorlatvezetőktől sajátíthatja el elméleti és gyakorlati foglalkozások keretében.

c) A II.2. pont alatt említett profiltisztítás, azaz a pedagógusképzés önálló képzési területté minősítése feltételezi, hogy az egyetemeken a tantárgy-pedagógiai képzés, a gyakorlatok szervezése, az életkor-pedagógiai teendőkre való felkészítés, valamint a perszonalizáció funkciójának gyakorlásához szükséges kompetenciák kialakítása követeli ki az *önálló pedagógiai karok megszervezését*.

d) A kultúraközvetítő szerepkörrel azonos súlyú kompetenciát és tudáshátteret igényel a hallgatótól az *életkor-pedagógiai felkészültség* megszerzése, amelyet nyilvánvalóan a BSc-ciklus keretei között is pedagógiai és pszichológiai kurzusokon, továbbá intézményi (óvodai, iskolai, nevelőotthoni stb.) *gyakorlóhelyek*

tanulmányozásával és látogatásával szerezhet meg a ciklus végére a pedagógusjelölt. Ennek intézményi hátterét jelenleg az óvó- és tanítóképzés jelenti.

Amennyiben az *a)–d)* pontok alatt szereplő igényeket felsőoktatás-pedagógiai programmá transzformáljuk, és a maga differenciáltságában leírjuk, hatékony felsőoktatás-pedagógiai segédeszköz birtokába juttathatjuk a hallgatókat, akik annak révén a BSc-ciklus végére alkalmassá válnak arra, hogy az iskola világában (a különböző iskolafokokon és iskolatípusokban) *gyakorlati pedagógiai* teendőket lássanak el, vagy pedig folytathassák tanulmányaikat az MSc-ciklusban.

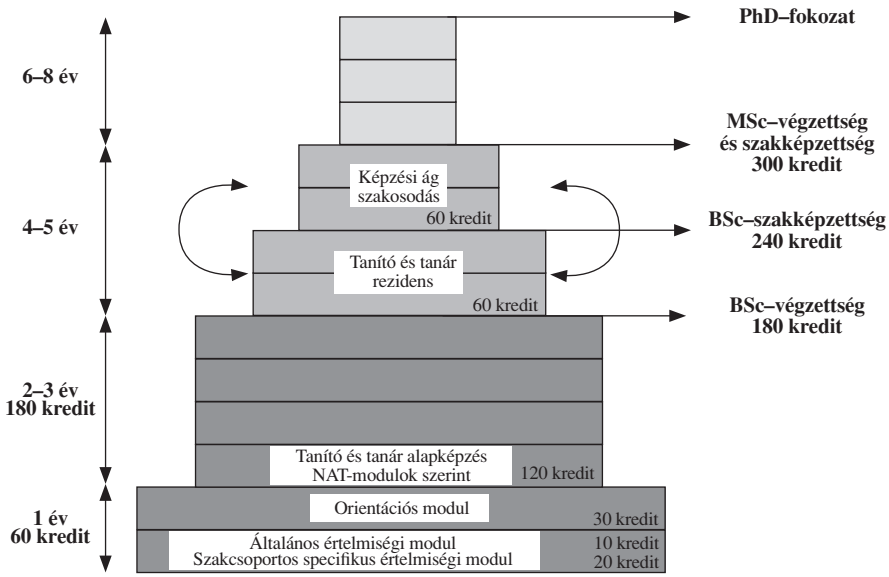
4. Az *MSc-ciklus* az egy- + kétéves BSc-ciklus után két- (vagy három-) éves időtartamú lehet. E ciklusnak az alapvető funkciója az, hogy a pedagóguspályát választó hallgatók az MSc-ciklus befejezése után *pedagógusdiplomához* jussanak. Olyan diplomához, melynek révén már nem csupán a műveltségi területekhez kapcsolódó szaktárgyak tanári teendőinek ellátására alkalmasak – legyen az adott tantárgy hagyományos, egy tudomány „észjárását" tükröző, vagy egy olyan tantárgy, amely eleve integrált, illetve interdiszciplináris szemléletű. Olyan szűkebb kompetenciát igénylő pedagógusfoglalkozásra is érvényes a diploma, amelynek több évszázados tradíciói vannak a magyar iskolrendszerben, vagy pedig mostanában különül el és válik önálló pedagógiai foglalkozási területté. (Pl. drámapedagógia, bábpedagógia, kollégiumpedagógia.) A pedagógusjelöltnek magának kell választania, hogy az MSc-ciklusban milyen *tantárgy* vagy egyéb pedagógiai *szakterület* diplomás művelőjévé akar válni. (Ilyen „egyéb pedagógiai szakterület" lehet pl.: alternatív pedagógiai szakértő, családpedagógus, diáktanácsadó, Don Bosco-pedagógus, erdei iskola pedagógusa, EU-pedagógus, felzárkóztató pedagógus, honismeret és néprajz szakos pedagógus, intézményfejlesztő pedagógus, játékpedagógus, konfliktuskezelő pedagógus, pedagógiai szakújságíró...) Felfogásunk szerint *két* ilyen *tantárgyat* vagy *tantárgyszerű területet* mindenképpen fel kell vállalnia annak, aki a kétciklusú képzés keretében MSc-diplomához jut. (A jelenleg működő, szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés és a kiegészítő képzés kérdéskörét a tervezet nem érinti. Ugyanakkor fontosnak és rendszerbe illeszthetőnek tartjuk mindkettőt.)

Az általunk bemutatott elgondolás központi magva az, hogy a 21. század tanárai szélesen alapozott – lehetőség szerint alkotó – értelmiségi műveltséggel rendelkezzenek, váljanak egy-egy műveltségi terület *szakértőivé*, tanáraivá. Talán így lenne elérhető, hogy a diszciplináris gondolkodásmód mellett az inter- és multidiszciplináris tudománytani és pedagógiai gondolkodásmód egyaránt polgárjogot nyerjen a pedagógia humanizálását is vállaló napi praxisban. Meggyőződésünk, hogy a vázolt modell eredményeként iskoláink praxisa és az iskolát használók kompetenciája is gazdagodik, az érintett fiatalok karrierlehetősége is kitágul.

Egy ilyen volumenű vállalkozást természetesen meg kell tervezni. Az is szükséges, hogy akciókutatások és egyéb kutatások sorozatában az elképzeléseket kipróbáljuk, s az így született eredményeket hiteles pedagógiai tudás-

ként juttassuk el – ha kell, marketingeszközök mozgósításával – a felsőoktatás-pedagógiai innovációt fogadókhoz.

Pápa, 2003. október 7.



1. ábra.

5. GALAMBOS GÁBOR – HOMOR GÉZA: A TANÁRKÉPZÉS MAGYARORSZÁGI REFORMJÁRÓL: ÉRDEKEK ÉS ÉRTÉKEK, 2004. 05. 12.

Bevezetőben le kell szögeznünk, hogy támogatjuk a magyar felsőoktatás – és ezen belül a tanárképzés – reformját, ha az úgy valósul meg, hogy a jelenleginél magasabb szintű (tanár)képzés jön létre. Ismerve a bölcsészettudományi és a természettudományi képzési területen kialakított alapszakrendszert, a felvázolt tervezetet elfogadhatónak, sőt – a körülményeket figyelembe véve – kifejezetten jónak tartjuk. A jelenlegi helyzetben azonban úgy látjuk, hogy a Bologna-folyamat „bűvöletében" olyan erőltetett átalakítást kívánnak a tanárképzésben megvalósítani, amely kifejezetten káros a képzés színvonalára, számos megoldatlan problémát generál, figyelmen kívül hagyja az életkori sajátosságokból fakadó eltérő pedagogikum szükségességét, és – a tervezett formában – megoldhatatlan feladat elé állítja a felsőoktatás tanárképzéssel foglalkozó területeit.

A történeti hűség kedvéért érdemes emlékeztetni arra, hogy az egységes tanárképzés kérdése már közel egy évtizede „porondon" van a felsőoktatásban. Eddig minden ilyen elképzelés két alapponton halt el: az OM nem tudta az elvárásokat megfelelően definiálni, és az átalakítás szorgalmazói körében rögtön feltűntek azok a lobbicsoportok, amelyek a parciális érdekek érvényesítését kívánták kierőszakolni mások ellenében úgy, hogy a magyar tanárképzés globális érdekeitől „nagyvonalúan" eltekintettek. Mivel az évtizedek alatt kialakult duális képzés jól működött, ezek a próbálkozások fokozatosan mind elhaltak.

Emellett az is világos, hogy a tanárképzés nem kezelhető az átalakítás során marginális problémaként, hiszen például Szegeden az összhallgatói létszám közel 1/3-a a pedagógusképzés valamilyen formájában vesz részt, és ez több mint 7000 hallgatót jelent. Figyelembe véve az önálló tanárképző főiskolák hallgatói létszámát, úgy gondoljuk, hogy a bölcsész- és természettudományos képzésben részt vevő hallgatókra ez a létszámarány közelítőleg érvényes.

Érdemes tehát feltenni a szokásos kérdést: *kinek áll érdekében* a tanárképzés jelenlegi rendszerének megváltoztatása? Az biztos, hogy a tanárképző főiskoláknak és a működő tanárképző főiskolai karnak nem, hiszen Eger, Nyíregyháza, Szombathely és a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kara hosszú évtizedek óta a közoktatás megelégedésére képez *kétszakos* általános iskolai tanárokat, és a nagy létszámú szakok normatív finanszírozásából minden nehézség nélkül képes életben tartani gazdaságtalan, de a közoktatás szempontjából életfontosságú szakokat is. *Ezek az intézmények rugalmasan alkalmazkodtak a változó időszakok elvárásaihoz:*

tömegesen indították a felsőfokú szakképzéseket, fokozatosan bővítették tanárképzési kínálatukat, képesek voltak a munkaerőpiac igényeit kielégítő új – nem tanári – szakok indítására, aktívan részt vettek a tanár-továbbképzési programok kialakításában, és – esetenként – regionális igényeket kielégítve egyetemi szintű képzésekhez is szereztek jogosultságot. (Itt még zárójelben érdemes azt is megjegyezni, hogy abban a pillanatban, amikor az akkreditációs követelmények ezt szükségessé tették, az intézményekben dolgozókról kiderült, hogy – az egyetemeken elfogadottnál szignifikánsan magasabb óraterhelés mellett is – képesek olyan tudományos teljesítményre, amelynek elismeréseként a különböző szintű minősítéseket is megszerezhették. Ráadásul itt nem is beszélhetünk holmi belterjességről, hiszen a minősítéseket országos szinten vagy egyetemeken kapták meg.) Ugyanakkor azt is világossá kell tenni, hogy – ha nem is szándékosan – az integráció felemásra sikerült megvalósításával a tanárképzés területén korábban szakmai kérdésekben egységes álláspontot felvonultató tanárképző főiskolák között egy jól kódolt ellentét jött létre. (A lét határozza meg a tudatot.) Ezt a veszélyt az átalakítás során ezek az intézmények vagy nem érzékelték, vagy az akkori körülmények között a szűkre szabott mozgástérben az egységes – szakmai érveket felvonultató – fellépés helyett – nem okvetlenül elítélendő módon – a lokális érdekeket helyezték előtérbe: egyesek elérték azt, hogy megtarthatták önállóságukat. Ennek a következménye az, hogy *a mostani helyzetben ezen intézmények érdekérvényesítő képessége alaposan meggyengült*, hiszen részben ellenérdekeltek: az önálló főiskolák egyrészt úgy gondolják, hogy a kétszintű képzés során az alapképzésben nincs regionális vetélytársuk, másrészt bíznak abban, hogy középtávon egyre több szakon szerezhetnek jogot a második ciklusos képzésre is, és ezzel – reményeik szerint – megnyílhat az út az egyetemmé válás felé. A „túlélés” biztosítására születhetnek ezért olyan javaslatok, amelyek nem a tanító szak mellé felvehető szakként kezelik a NAT műveltségi területeit, hanem félszakként a tanárképzéshez próbálják kapcsolni azt, ezzel persze kitéve a végzett hallgatók közel felét annak, hogy középfokú oktatási intézményben történt elhelyezkedésükkor a „félszakos” végzettségüket nem tudják majd használni. (Az már csak „hab a tortán”, hogy az így, egy szakosként jelentkező munkavállaló elhelyezkedési lehetőségei alaposan romlanak.) *Az integrálódott tanárképző karok az integráció belső előnyeire támaszkodva támogatnák az egységes tanárképzést, ha annak nem lennének komoly szakmai ellenérvei mind a pedagogikum, mind pedig a szakmai képzés területén.* (Erről majd később bővebben.) Tovább nehezíti a helyzetüket, hogy az integráció következtében a duális rendszerben „békében” egymás mellett létező képzések az egységes tanárképzés megvalósulása esetén egyszerre antagonisztikus ellentétet teremtenek a tanárképzést folytató karok között. Ebben a helyzetben az egyetemi karok – nem okvetlenül szakmai alapokon nyugvó – összefogása következtében egy integrált főiskolai kar előtt már az első alapképzési ciklusban becsukódhatnak az ajtók a belső kíméletlen konkurencia miatt.

Többször átolvasva a Bolognai Nyilatkozatot nem találtuk annak nyomát, hogy kötelező érvényű előírás lenne arra vonatkozóan, hogy a képzéseket lineárissá kell alakítani.[1] Az ajánlások persze általánosságban ésszerűek és racionálisak, így *ha elő akarjuk segíteni a tanulmányok alatti mobilitást, és a végzés utáni szabad munkaerő-áramlást, akkor az általunk „konvertálhatónak" nevezett szakmai képzéseknél az átalakítás nem kérdőjelezhető meg.* Ezt persze a szakma is jól látja, ezért következett be az a helyzet, hogy az informatikusok és a közgazdászok kisebb-nagyobb – de mindenképpen rövid – vita után meg tudtak egyezni a képzés átalakításában. (A mérnököknél sem a lineáris képzés megvalósítása, sokkal inkább a képzési szakaszok feltétlenül szükséges hosszának a meghatározása jelenti a fő problémát.) Ugyanakkor más területeken, elsősorban ott, ahol homogén, versenytárs nélküli szakmákról van szó, a közös érdek azonnal nyilvánvalóvá tette, hogy a képzés nem szakaszolható. Így kerülte el a „bolognai szorítást" a jogász- és az orvosképzés is. Ugyanez érvényes – az átalakításban mindenképpen nyertes – tanító és a gyógypedagógus szakmákban is, ahol a négyéves – lényegében egyciklusú – képzés valósul meg. Ami a dolog felsőoktatási részét illeti, az nem vitatható, hogy – ha kissé farizeus módon is – az oktatási tárca az átalakítás kérdésében nyitott politikát követ, és mindenütt a felsőoktatási szakmára bízza a döntést. Így állhat elő az a helyzet, hogy – mondjuk – a bölcsész területen is elfogadja a szakma egy olyan döntését, amely szerint bizonyos szakokon nem bontható a képzés, és ez így is van rendjén. *Az persze egy másik kérdés, hogy a közoktatásért felelős államtitkárság ez ideig még nem szólalt meg ebben az ügyben, és nem tette világossá, hogy mi a közoktatás szakmai elvárása a felsőoktatásból kikerülő tanárokkal szemben.*

Ezért a tanárképzés helyzetének tisztázása nagyon fontos. Mindenekelőtt érdemes leszögezni, hogy a tanárképzés nem sorolható az ún. konvertálható szakmák közé: *a magyar felsőoktatási intézmények elsősorban a magyar közoktatás számára képeznek tanárokat.* Nagyon nehezen képzelhető el az, hogy bármely más uniós tagállam tömegesen fogadna Magyarországon végzett tanárokat a saját közoktatásában (hiszen a közoktatás egységesítésére nincs semmilyen törekvés az EU-n belül). Ha ilyen eset mégis előfordulna néhány esetben, *ezért egy teljes képzési rendszer nem szakmai evidenciákon nyugvó átalakítása talán túl nagy ár lenne.*

Akkor tehát a közoktatás az, amely a változó feltételek miatt kikényszeríti az egységes tanárképzést? Nem hisszük, hogy így lenne, hiszen ehhez elsősorban egy jól definiált struktúraváltásra lenne szükség, és komoly érveket kell felvonultatni annak érdekében, hogy miért kell egységes pedagógiai felkészülés a korosztályi adottságokból adódó eltérő érettségű tanulók kezelésére, és valóban azonos szakmai tudásbázissal kell-e rendelkezniük a közoktatás különböző

[1] A Magyarország által is aláírt Berlini Nyilatkozat a bevezetéssel kapcsolatban a „*having started the implementation of the two cycle system in 2005*" kifejezést használja.

szintjein oktató tanároknak. A struktúraváltás még csak-csak jelen van azzal, hogy a tanítók jogosítványt kapnak a felső tagozat első két évére, de ez sem a közismereti tárgyakat, sem pedig a szakmai tárgyakat oktató tanárok idevonatkozó kompetenciáját nem befolyásolja. *Ezért a pedagógusképzés lényegét képviselő, eltérő pedagogikumot igénylő képzés szakmai alapokról nem vitatható, ugyanakkor az egységes tanárképzés feltételeként a szakterületen megkívánt azonos szintű felkészültség a közoktatás szempontjából nem indokolható.*[2]

Mi a helyzet a tanárképzést folytató egyetemi karokkal? *Ezek a karok – eltérő okokból – sokkal komolyabb finanszírozási problémákkal küzdenek*, mint a fent említett tanárképző intézmények. Azt nem nehéz látni, hogy a magasabb tudományos elvárás, a magasabb szintű tudományos irányú képzés jogosan elvárt igénye miatt ezeken a karokon nagyobb a bérteher, és – különösen a természettudományi karokon – a kutatásokat is kiszolgáló infrastruktúra biztosítása is nagyobb anyagi megterhelést jelent. Ezzel szemben a természettudományi karokon az elmúlt években trendszerűen csökken a klasszikus – egyetemi szintű – szakokra jelentkezők száma, a bölcsészkarokon pedig nagy létszámban vannak jelen olyan szakok, amelyeknek a hallgatói létszámból eredő normatív finanszírozása messze nem fedezi a szakok fenntartásának költségeit. (Az igazságnak tartozunk annyival, hogy leszögezzük: a TTK-s szakok legtöbbje alulfinanszírozott a jelenlegi rendszerben.) *Ezért ezeknek a karoknak alapvető érdeke, hogy további forrásokhoz jussanak.* Ma – a jelenleg alkalmazott „inverz finanszírozás” megreformálásával – arra nincs reális esély, hogy olyan normatív támogatási rendszer jöjjön létre, amely megfelelne egy hosszú távon kiszámítható, konszolidált finanszírozás kritériumainak, vagyis definiálná egy képzéshez szükséges oktatói struktúra szerkezetét, meghatározná az oktatáshoz elvártan szükséges infrastrukturális szükségleteket, és a kutatást is megfelelő premisszák alapján legalább alapszinten támogatná, ezáltal biztosítva a képzés ellenőrizhető költségeinek forrásait. *Így a képzés jelenlegi szerkezetében ezen karok számára a legkézenfekvőbb elérhető addicionális forrás a tanárképzés teljes bekebelezésével érhető el.* Ezért az érintettek mindent meg is tesznek annak érdekében, hogy szakmai ideológiával támasszák alá „annektálási” törekvéseiket. Hangsúlyozni szeretnénk, hogy *ezek a szakmainak tűnő érvek szilárdabb alapokon állnának, ha a közoktatás irányából az elmúlt időszakban elhangzott volna valamilyen kritika akár a képzés szakmai részével, akár a pedagógiai felkészültséggel kapcsolatban.* A dolgot az teszi pikánssá, hogy – legalábbis Szegeden – ezek a karok az elmúlt időszakban nem igazán rajongtak

---

[2] Nem lehet véletlen, hogy a közoktatásról szóló törvény így fogalmaz:
„**8. § (3)** Az alapfokú **nevelés-oktatás** szakasza az első évfolyamon kezdődik, és a nyolcadik évfolyam végéig tart. […] két részre tagolódik: az első évfolyamon kezdődő és a negyedik évfolyam végéig tartó, illetve az ötödik évfolyamon kezdődő, és a nyolcadik évfolyam végéig tartó szakaszra.
8. § (4) A középfokú **nevelés-oktatás** szakasza a kilencedik évfolyamon kezdődik, […]”

a tanárképzésért, a magas szintű tudósképzés mellett egy iparosmunkával letudható szükséges rossznak tekintették azt. Valahogy az embernek az az érzése, hogy olyan helyzet áll elő, mint amikor egy konszolidált anyagi körülmények között élő, elfogadható házasságban a feleséget a csábító úgy akarja „ellopni", hogy nem a saját értékeit ecseteli, hanem a férjről kívánja bebizonyítani, hogy kissé elhízott, tokát eresztett, és a házastársi kötelezettségeinek sem képes már eleget tenni.

Úgy gondoljuk, hogy a fentiek alapján is érdemes fontolóra venni azt, hogy a bolognai folyamat védőpajzsa mögé bújva megszületett javaslatok mikor alapulnak tényleges szakmai érveken, és mikor szolgálnak a tanárképzés globális érdekétől elkülönülő parciális érdekeket. De tegyünk most egy pillanatra úgy, ahogy az egységes tanárképzés támogatói tesznek: *mi is tekintsünk el nagyvonalúan a probléma helyes kezelésétől, fogadjuk el, hogy szükség van az egységes tanárképzésre, és vegyük górcső alá az átalakításra tett javaslatok egyes elemeit.*

1. A javaslat első eleme az, hogy a jelentkező hallgató csak egy szakon lép be, és nem jelöli meg azt, hogy a szakmai-tudományos képzés irányába kíván-e menni később, vagy tanári szakirányt választ. (Most csak a tanárképzéssel foglalkozunk: az elképzelés egy közgazdász, egy mérnök vagy egy biológus esetén helyes.) E mögött az érv az, hogy ne kényszerítsük a hallgatót arra, hogy idő előtt döntsön. Ez helytálló abban az esetben, ha valaki nem tud dönteni, de mi van azokkal, akik erre képesek? Nem százalékos arányt szeretnék kicsikarni, a szándék elfogadható azoknak esetében, akik határozatlanok. Támogatható az az elgondolás, hogy ezeknek is adjuk meg a mozgási lehetőséget, de miért hozzuk nehezebb helyzetbe azokat, akik tudják, hogy mit akarnak tenni? *Nem látunk ésszerű érvet az ellen, hogy aki tudja, mit választ, annak adjuk meg a lehetőséget: jelölje meg azt, hogy ő tanári szakirányt fog választani.* Ezzel még nem kérdőjelezzük meg a közös, néhány féléven át tartó alapozó képzés létét, de mindenképpen jobb helyzetbe hozzuk azokat, akik a munkaerő-piaci helyzet ismeretében a szakok létszámáért és a finanszírozás biztonságáért felelősek. *Az persze már egy másik kérdés, hogy ha megengednénk a tanári szakirány megjelölését a belépéskor, akkor miért ne engednénk meg a két szak megjelölését?* (A válasz talán túl egyszerű: akkor a belépéskor nem lenne reform!)

2. Az mindenki előtt világos, hogy a tanárképzés területén az egyszakos képzés visszaállítása nem történhet meg. (Ilyenről csak a *tanárképes szakok* esetén beszélhetünk, és ennek megtartása továbbra is kívánatos lenne.) Az ún. „másfél szak" problematikájáról már fentebb szóltunk, ezért vizsgáljuk meg a kétszakos képzés lehetőségét a javasolt rendszerben. *Mind a bölcsészkarok, mind a természettudományi karok dékáni kollégiuma amellett áll ki, hogy az egy szakon belépő, tanári szakirányt választó hallgató legkorábban a második évben választ második szakot.* Ha a szabad szakirányválasztás elvét fenntartjuk, akkor nem tudjuk befolyásolni a szakok hallgatói létszámát. Erre semmilyen előzetes adat nincs, a hallgató már bent van a rendszerben, mi nem tájéko-

zódtunk, és *most egyeseket korlátozni fogunk akkor is, ha ő a helyes arányok megválasztásában korábban segítségünkre lehetett volna.* A másik komoly probléma ott jelentkezhet, hogy a képzőintézmények is megoldhatatlan feladat elé kerülnének, ha hektikusan változó évfolyamlétszámokhoz kellene oktatói hátteret biztosítaniuk. Emellett az elcsúsztatott második szak választásának további következménye az, hogy a második szak követelményeinek alapszintű teljesítésére a hallgatónak mindössze négy féléve marad, és – ha konzekvensek akarunk maradni, akkor – ebből két féléven át a szak alapozó képzésében kell részt vennie. A kérdés azonnal adódik: *Hogyan lesz a két szakhoz tartozó alapképzés egyenértékű? Sehogy.* Nyilvánvaló, hogy más tudásbázissal fog rendelkezni az a hallgató, aki – mondjuk – a kétszakos képzésben matematika–kémia szakon kezdetben a matematikát vagy a kémiát választja. (Szeretnénk leszögezni, hogy a példa a legegyszerűbb párosításra vonatkozott. *Érdemes végiggondolni, hogy eddig milyen egyeztetés történt az általunk „vegyes szakpároknak” nevezett BTK–TTK szakpárok esetére, vagy arra az esetre, ha az egyik szak készségszak.*) Hogyan lehet ebből a kényszerű helyzetből kikerülni? Kétfajta – kreditszámban és tartalomban is eltérő – képzést kell biztosítani az M szinten. Azaz *varrjuk meg a gombhoz a kabátot: az eltérő tudásszinttel rendelkező hallgatók egy részének tartsunk M szinten B szintű kurzusokat.* (Mindezt persze M szintű finanszírozásért!) Azon túlmenően, hogy a dolog nyilvánvalóan nem gazdaságos, az elképzelés szakmai szinten is nehezen védhető. (Persze lehet, hogy a cél szentesíti az eszközt.) Ez a probléma persze elkerülhető, ha már az első félévtől kezdve párhuzamosan veszi fel a hallgató a két szak kreditjeit. Ez még az oktatás struktúrájában hagy mozgásteret a reformok számára, de messze nem olyan látványosan, mint egy így „összekuszált” rendszerben. Itt azért rögtön beleütközünk egy másik „falba”: ha szakmai alapokról bíráltuk az eddigi rendszert, akkor hogyan fogunk „elférni” 300 kreditben a kétszakos képzésnél? (Hát igen, a reformnak ára van!)

3. Amikor először felszínre került, hogy indokolt esetekben az oktatási kormányzat lát lehetőséget arra, hogy egy félévvel (30 kreditponttal) megnövelje a képzési időt, számos szakma azonnal „aktivizálta” magát: kiderült, hogy az általuk képviselt szakokon a lineáris képzés csak ezzel a „felkínált” 30 ponttal realizálható. (Világos: ez a képzőintézmények számára pluszforrást jelenthet.) Ezért aztán nincs semmi meglepő abban, hogy az egységes tanárképzésért versenybe szálló karok is rögtön világossá tették: *ha valahol szükséges a hosszabb képzés, akkor az a kétszakos tanárképzés.* Az ideológia megteremtése nem okozhatott nagy fejtörést. Az már azért nehezebb, hogy kitaláljuk, melyik szakasz végére kell tenni az ajándékba kapott félévet. A mesterszakasz végére nem lehet tenni, mert így túl könnyen látszik, *hogy a duális képzés maximum 10 féléves képzésével szemben most – a racionálisság igényével fellépő reform következtében – 11 féléves képzést javasolunk*, amiből 5 félév esik a magasabb finanszírozási szakaszba. (Ezt azért nehéz lenne elfogadtatni.) Nincs más hátra: rakjuk az alapképzési szakasz végére. Ennek azonban két következménye lenne: egy téli

vizsgaidőszak után néhány napon belül dönteni kell arról, hogy ki folytathatja tanulmányait egy „keresztféléves" rendszerben, amit nem könnyű megvalósítani, ha a felsőoktatási intézményeken belüli mozgást is kívánatosnak tartjuk, és valamilyen felvételi eljárást is előírnánk, ahogyan azt a TTK-s dékánok kollégiuma javasolja. A keresztfélévet tehát később kellene kezdeni, de akkor későbben is kell majd befejezni. Mivel a szorgalmi időszak 14 hetes intervallumát tartani kell, ezért a tanítás átfedné a nyári vizsgaidőszakot, egy hónapnál hosszabb felvételi eljárás esetén pedig a nyári felvételi időszakba is belenyúlna. *A képzés így is hosszabb lett, és a reform erőltetésével csináltunk egy csomó komplikációt, még így sem biztos, hogy EU-konform lett a képzés, és közben „elbuktuk" a másodlagos célfüggvényt: ez a képzés már nem lesz költséghatékony.*

4. *Az elfogadás előtt álló javaslat talán legbizarrabb része az alapképzés és a mesterképzés kapcsolatának igen sajátos értelmezése*. Egyrészt az érzékelhető, hogy egyes értelmezések szerint a két képzési ciklus generálisan elválasztandó, teljesen izoláltan is kezelhető, és ezért az alapszakok képzési keretének kidolgozásakor a kapcsolódó mesterszakok problematikájával nem kell foglalkozni. Ennek alapvetően ellentmond a MAB Plénumának azon állásfoglalása, mely szerint egy alapképzési szak akkreditálása esetén a kapcsolódó lehetséges mesterképzéseket is fel kell sorolni azért, hogy a zsákutcás képzéseket elkerüljük. Itt csak azért foglalkozunk ezzel, hogy felhívjuk a figyelmet az esetleges tévutakra is. A két képzési szint közötti kapcsolat másik – a tanárképzés keretein túlmutató, és a számunkra nem elfogadható – értelmezése az a *több kari vezető által is hangoztatott lehetőség, amely szerint egy képzési területen belül a mesterszintre történő belépés nem bemenetszabályozott*, hanem a képzési szinten belül megszerzett alapképzési végzettség alanyi jogon ad lehetőséget bármely mesterszakon a belépésre. *Csak remélni merjük, hogy a kérdést tényként kezelő kari vezetők nem általánosan elfogadott elveket nyilatkoztatnak ki, mert ellenkező esetben a tervezet egész egyszerűen nevetség tárgyává válik*. Gondoljuk csak el: alapképzésben fizikát tanuló hallgató gond nélkül lép be a mesterszinten a földrajz szakra. Ez más szóval azt jelentené, hogy a mesterszakos képzést lényegében a nulláról is el lehet kezdeni. És ez még nem a legbizarrabb példa! *Nehezen elképzelhető, hogy a mesterszintű képzés ne bemenetszabályozott legyen, azaz minden mesterszakon elő kell írni azokat a szakmai minimumfeltételeket, amelyeket a belépéshez teljesíteni kell*. (És ez nem a tanárképzés specifikus problémája.) Az igazán szép persze az lenne – mondják a mesterszakasz felelősei –, ha felvételi eljárást is tudnánk beiktatni. Ennek – a minőség biztosításának szempontjából indokolható – lépésnek azonban két hibája is van: időigényes, ezáltal akadályozza a keresztféléves rendszert, és egyáltalán nem illeszkedik a kétciklusos rendszerekhez, ahol a belépés egyetlen kritériuma az előírt kreditkövetelmények megfelelő szintű teljesítése. (Ha viszont elhagyjuk a felvételi rendszert, akkor az alapszakaszban mások – esetleg főiskolák – által jónak minősített hallgatókat kell a rangsorban előresorolni, és ilyet egy magára valamit adó egyetemi kar nem engedhet meg.)

5. Talán nem mindenki gondolta végig azt, hogy az egységes tanárképzés egyik természetes következménye az, hogy a gyakorlati képzési kiegészítő normatívát majd meg kell emelni, hiszen egységes képzés esetén a hallgatónak *egyaránt kell lehetőséget biztosítani alapfokú és középfokú oktatási intézményben az iskolai gyakorlatokhoz*. Mivel a költséges gyakorlóiskolai rendszer források hiányában nem bővíthető, ezért a képzőintézményeknek ki kell építeni a bázisiskolák rendszerét, ahol újabb szakvezetőkre lesz szükség. A költségnövekedés tehát könnyen látható.

6. Megismerve a természettudományi területen készülőfélben lévő néhány előakkreditációs kérelmet, világosan látszik, hogy *a tervezetek kidolgozói vagy nem ismerik az alapelveket, vagy szándékosan vezetik félre a döntéshozókat*. Miről is van szó? A reform kapcsán elhangzott egy „bűvös” szám, amely 100-ban maximálta a lehetséges szakok számát. Tekintsünk el attól, hogy ez az elvárás helyes vagy nem helyes. Az mindenesetre biztos, hogy a felsőoktatás erre úgy reagált, hogy a tervezett struktúrában egy alapszakban összevont olyan (korábban teljes értékű) szakokat, amelyeknek – a MAB kritériumai szerint kiszámított – szaktávolsága igen nagy. Ezek közül néhányról már a laikusnak is rögtön látszik, hogy egy szaknak még jóindulattal sem lehet őket tekinteni, és a szaktávolság mérése helyett sokkal könnyebb megkeresni azt a néhány kreditet, amelyeket közösen szerezhetnek meg a hallgatók. Az egyik „legelegánsabb” ilyen példa a bölcsészképzési területen az ókori és keleti nyelvek és kultúrák szakban összezsúfolt 15 szakirány. Ezek között alig-alig találni olyan párokat, amelyek legalább részben rendelkeznek néhány közös kredittel. Érdekesnek tűnik, mondjuk, a japán és a hebraisztika majdan elkészülő előakkreditációjának összehasonlítása.

7. Nehéz azzal az elgondolással is azonosulni, amelyet a természettudományi szakterületen – úgy tűnik, egységes elvek alapján – a szak követelményeinek kidolgozói követnek. Az általuk készített képzési tervnek az az alapgondolata, hogy az alapszak nevesített bemenetéhez – minimum – két szakirányt rendelnek: az egyik a tudományos előmenetel irányába viszi a hallgatót, a másik pedig a kétszakos tanárképzés „irányelveinek” megfelelően a tanári szakirányt szolgáltatja. Az így definiált két szakirány a kétszakos képzés sajátosságaiból fakadóan szaktávolságban jelentősen eltér egymástól. Ez egyes esetekben meghaladja a MAB által külön szak alapításához szükséges 40%-os mértéket. Így itt is arról van szó, hogy – bújtatottan – szakirányként tüntetünk fel két külön szakot. Az azért egy komoly kérdés, hogy a MAB hogyan viszonyul majd ezeknek a szakoknak az akkreditációjához. Világos, hogy egy elvi döntés kell arra nézve, hogy ilyen esetekben mit kell tenni, de a MAB kétségtelenül nehéz helyzetbe kerül, hiszen egy nem konzekvensen alkalmazott döntés beláthatatlan következményekkel járhat egy később jogos igényekre támaszkodó új szak megalapításakor. *Nem nehéz megjósolni, hogy a szakok elburjánzása helyett a szakirányok elburjánzásának ideje fog bekövetkezni*. Hangsúlyozni szeretnénk, hogy ha a rendszer így valósul meg, akkor megtehetjük, hogy megelé-

gedetten homokba dugjuk a fejünket, és abban tetszelgünk, hogy megoldottuk a problémát, pedig semmi másról nincs szó, mint arról, hogy más elnevezéssel a korábbi szakstruktúra él tovább. További hiányossága az elképzelésnek az, hogy például a matematika szakon az *egységes B szintű diplomákat* a szak képzési tervének kidolgozói megcímkézik úgy, hogy az azonos nevű diplomák egyik részének biztosítanak bemenetet az M szintű matematikusi képzésbe, míg másoknak nem. (Úgy tűnik, Orwell itt is visszaköszön: itt is lesznek *az egyenlők között egyenlőbbek*.) Ennek az elgondolásnak van egy másik nagy problémája is. Ez ugyanis alapjaiban mond ellent a lineáris képzés mobilitási elvének, amely pont azt tűzi ki célul, hogy a bemeneti követelményeket úgy kell megállapítani, hogy minél több alapképzési szakról lehessen választani az adott M szintű képzést. *Itt valószínűleg arról van szó, hogy a kidolgozók nem igazán értik az általános elveket. Ezért ezen a helyen is megkockáztatjuk, hogy az „erőltetett menet" helyett jobb lenne követni a széles körű tájékoztatás és megalapozott döntés-előkészítés stratégiáját.*

8. Bár az volt a szándékunk, hogy finanszírozási kérdésekről nem beszélünk, de már a korábbiakból is nyilvánvalóvá vált, hogy tisztázatlan finanszírozás mellett nem lehet az egész felsőoktatást érintő reformot végrehajtani. Ennek – általunk is szükségesnek tartott – néhány elemét fentebb már megemlítettük. Itt mégis azért térünk vissza erre a kérdésre, mert véleményünk szerint az a törekvés, amely szerint egyetemi karok kívánják az alapképzést folytatni, alapvetően kérdőjelezi meg a reformok racionalitását. Mivel a finanszírozás a képzéshez, és nem a képzést végző karokhoz kapcsolódik, ezért világos, hogy csak olyan finanszírozás képzelhető el, amely az alapképzési szakaszhoz – az eddigi elvekhez hasonlóan – alacsonyabb normatívát rendel. *Ebből egyenesen következik, hogy a főiskolák és a főiskolai karok egy ilyen képzést sokkal gazdaságosabban tudnak folytatni. Ezért a tanárképzés alapszakaszának egyetemi karokhoz kapcsolása nélkülöz minden racionális alapot*. Fogadjuk el mégis egy pillanatra, hogy létrejön egy ilyen képzés. Ma nehezen elképzelhető, hogy jelentősebb pluszforrásokhoz jut a felsőoktatás. Ez azt jelenti, hogy a lineáris képzés második szakaszát, a doktori iskolákat és a kutatást az alapképzés alacsonyabb finanszírozásából megspórolt pénzből kell támogatni. Ez egy létrejövő fúzióban rövid időn belül komoly foglalkoztatási problémákat vet majd fel. (Az egy megoldás, ha most nem beszélünk róla, de néhány éven belül nagyon nehéz lesz az emberek szemébe nézni.) *A jelenlegi helyzet az, hogy az oktatás szempontjából az egyetemi karok túlkvalifikáltak az alapképzéshez*. Ugyanakkor hosszú évtizedeken keresztül a főiskolákon dolgozókkal szemben a tudományos munka kevésbé elvárt követelmény volt. Hiába igyekeztek pótolni az elmaradásokat, nem kétséges, hogy az oktatói előmenetel szempontjából a főiskolákról vagy a főiskolai karokról érkezők hátrányban vannak, hiszen azt csaknem kizárólagosan az akadémiai előmenetel határozza meg. *Ezért már ma megjósolható, hogy ha a két különböző múlttal rendelkező személyi állományt összevonjuk,*

akkor előbb-utóbb létszámleépítésre lesz szükség, és ezt nem az egyetem globális értékét adó professzori karnál fogják kezdeni.

A fentiek függvényében nagyon nehéz konstruktív javaslatot tenni arra, hogy a felsőoktatás átalakítása kapcsán a tanárképzésben milyen mélységű reformok szükségesek.

Emlékeztetni szeretnénk még egyszer arra, hogy a tanárképzésre most működik egy kétszakos duális rendszer, amelynek gazdaságossága nem vitatható, hiszen a hallgatók közel 60%-a egy alacsonyan finanszírozott szakasz végén garantáltan kilép a rendszerből, és emellett a kétszintű képzés megfelelő kompetenciával rendelkező tanárokat ad a magyar közoktatás különböző szintjei számára. *Ezért komolyan megfontolandó, hogy érdemes-e ezen változtatni.* Ha – a reform kényszerének engedve – mégis változtatni akarunk, akkor ennek bizonyos elemeit meg kell őrizni: mint azt már korábban is leírtuk, az egyenrangú, kétszakos képzést meg kell tartani és a kétszintű pedagogikum is elengedhetetlen.

Azt le kell szögezni, hogy olyan változatot nagyon nehéz produkálni, amely a hatékonyságot növeli. Egy lehetséges javaslat az, hogy egy *négy évfolyamos alapszakasz végén a végzett hallgató kapjon kétszakos tanári szakképesítést,* és a második ciklusban – az egyetemi karok által folytatandó – M szintű képzésre kerüljön sor 90 vagy 120 kredittel. Ennek eredményeként „mestertanári” végzettséget szerezhet a hallgató, amely az emelt szintű érettségire való felkészítésre (is) jogosítana a 11–12. évfolyamon. (A közoktatás változó igényeinek kielégítése új szakok indításával mindenkor megoldható.) Ez a megoldás ismét finanszírozási problémákat vethet fel, de az M szint létszámkorlátozásával ez a kérdés esetleg kezelhető lenne. Emellett – véleményünk szerint – az egyetemi karoknak a mesterszakaszban arra kell törekedni, hogy széles skálán folytassanak mesterképzést, ezáltal biztosítva a megfelelő létszámot, és ezzel egyidejűleg a kielégítő finanszírozást. (A doktori iskolák alacsony létszáma még erősen megemelt finanszírozás esetén sem jelent komoly bevételt az intézményeknek.)

A másik megoldási javaslatunk szintén a négy évfolyamos, szakpáros tanári diplomát szolgáltató alapképzésből indul ki. Ezután a hallgató – a tanító és a gyógypedagógia szak mintájára – szerezhetne egyszakos M szintű tanári vagy M szintű pedagógiai végzettséget további 90 kreditpont teljesítésével. Ennek eredményeként lehetne mestertanár (és pedagógia M végzettségű), vagy a másik képzésben szerezhetne egyszakos M fokozatot az egyik tanári szakból. Így mind a pedagógiai, mind pedig a „szakos” M végzettség jogosulttá tenné a végzett hallgatót a PhD-képzés felé továbblépni. Ennek a verziónak alternatívájaként a rendszerben ma is jelen van a tanárképes alapszakok rendszere, amelynek egyszakos M szintű folytatásában kiegészítő, párhuzamos elemként – vagy utólag is – megszerezhető a tanári diploma.

6. BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA: A MAGYAR ÉS AZ EURÓPAI UNIÓ ORSZÁGAIBAN FOLYÓ TANÍTÓKÉPZÉS SZERVEZETI KERETEI, 2004. 11. 23.

A rendszerváltozást követően Magyarország célul tűzte ki az Európai Unióhoz történő csatlakozást. A folyamat felgyorsítása érdekében a felsőoktatás területén bizonyítani kellett az intézményhálózat átalakításával az ésszerűbb működtetést. Az ezredfordulóra a felsőoktatási intézményeket két területen érintette változtatási kényszer, amelyről megállapítható, hogy alapja a külső elvárásoknak való megfelelésben rejlik. Az oktatási kormányzat ezen elvárásokat érvényesítette, amikor az integrációval és a kreditrendszerrel összefüggő intézkedéseit meghozta.

Vajon az Európai Unió országainak tanítóképzése és az integráció nyomán kialakult hazai intézményrendszer illeszkedik-e egymáshoz?

Az első problémakör kibontásához megvizsgáljuk az Unió viszonyát a tagországok nemzeti kultúrájához, oktatásához. Az európai országok többsége arra törekedett és törekszik ma is, hogy tagja lehessen az Európai Uniónak. A szervezet az integráció alapjaként olyan feltételek teljesítését határozta meg, amelyek nyomán az egyes tagországok gazdasági, kül- és biztonságpolitikai együttműködése jön létre. A kultúrát és az oktatást érintő témákkal 1988-ban, a Strasbourgban megtartott EU-konferencián foglalkoztak a tagállamok képviselői, akik „újólag megerősítették az európai nemzetállamok autonómiáját a kultúrát érintő kérdésekben". Hitet tettek amellett, hogy „elsőrendű feladat a tagországok képzési és pedagógiai hagyományai gazdagságának, sokszínűségének megőrzése", elutasították az „oktatási rendszerek bárminemű, differenciálatlan standardizálását vagy a kényszerharmonizálását". A közösen elfogadott tézisekkel a tagországok saját kulturális és művelődési értékeiket védik nemcsak egymással, hanem a globalizációs veszélyekkel szemben is. Az európai dimenzió hangoztatása a művelődés területén az európai minőség védelmét is jelenti.[1]

Ugyanakkor a konferencia résztvevői rámutattak a lehetséges tartalmi integráció közös pontjaira a tanító- és a tanárképzést illetően, például a pedagógiai és a pszichológiai képzés területén, a szaktudományos képzésben, az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának hangsúlyozásában.

---

[1] Szabó László Tamás: Európai dimenziók a tanárképzésben. In *Euroharmonizáció*, Budapest, 1998, Oktatáskutató Intézet, 79.

Az EU országaiban a pedagógusképzés közismerten „igen változatos képet mutat, ami természetes folyamánya a történeti fejlődésmenet különbségeinek”. A tanítóképzés színterei változatosak, országonként különbözőek, Olaszország kivételével önálló pedagógiai főiskolákon, pedagógiai intézetekben, tanítóképző akadémiákon, valamint egyetemekhez kapcsolódó pedagógiai karokon, fakultásokon és intézetekben folyik a tanítók képzése. Azonban Németország kivételével 14 országban országonként egységesek a színterek. Az unió tagországai nem kívánják egyik formát sem megszüntetni, nem tűzték ki sem közeli, sem távoli célul az egyetemekhez történő integrálódást.[2]

Az *1. táblázat* az Európai Unió 15 országában folyó tanítóképzés intézményrendszerét, képzési szintjeit mutatja be.[3]

1. táblázat

Önálló intézmények	**Integrált intézmények**
I. Pedagógiai főiskolák	Egyetemekhez tartozó pedagógiai karok, fakultások, intézetek
1. Dánia (4 év)	1. Anglia (3–4 év)
2. Hollandia (4 év)	2. Finnország (4 év)
3. Németország (4 év)*	3. Franciaország (4 év)
4. Norvégia (3 év)	4. Görögország (4 év)
5. Portugália (3 év)	5. Németország (4–5 év)*
	6. Írország (4 év)
II. Felsőfokú pedagógiai intézetek	7. Spanyolország (3 év)
1. Belgium (3 év)	8. Svédország (3 év)
III. Tanítóképző akadémia	
1. Ausztria (3 év)	
IV. Középfokú képzés	
1. Olaszország (4 év)	
* Megjegyzés: Németországban mindkét forma megtalálható.	

Az országok többségében három-, illetve négyéves időtartam alatt főiskolai szintű oklevelet lehet szerezni. Németországban és Angliában a többszintű egyetemi képzés első fokozatát végzik el a hallgatók, oklevelük itt sem egyetemi szintű. Az intézmények irányítása eltérő, centralizált képzési struktúrával

[2] Hunyady György: A pedagógusképzés az európai csatlakozás időszakában = Pedagógusképzés, 1997. 22.

[3] Vö. Falus Iván: A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség Országaiban. In Összehasonlító pedagógia. Szerk.: Bábosik István – Kárpáti Andrea.

találkozunk Franciaországban, Svédországban és Ausztriában, a decentralizált irányítás szélső pólusán áll Németország és Anglia.

Magyarországon 2000-ig a tanítóképzés színterei önálló, autonóm főiskolák voltak. Többségük hosszú múlttal, nagy hagyományokkal rendelkezett, például a budai képző (Eötvös szándéka szerint a „mintaképző") 130 éves gazdag története Európában is értéknek számított. Ha a felsőoktatási integráció előtti állapotot vetjük egybe az EU országainak tanítóképzési rendszerével, akkor megállapíthatjuk, hogy főiskoláink egységesen illeszkedtek Dánia, Hollandia, Norvégia, Portugália és részben Németország intézményrendszereihez.

A *2. táblázatunkból* leolvasható az integrációt követő állapot.

2. táblázat

Tanítóképzés Magyarországon
I. Egyetemhez integrált főiskolai karok:
1. ELTE *Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar* (Budapest)
2. Kaposvári Egyetem, *Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar* (Kaposvár)
3. Miskolci Egyetem, *Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar* (Sárospatak)
4. Nyugat-Magyarországi Egyetem, *Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar* (Győr)
5. Pécsi Tudományegyetem, *Illyés Gyula Főiskolai Kar* (Szekszárd)
6. Szent István Egyetem, *Jászberényi Főiskolai Kar* (Jászberény)
7. Károli Gáspár Református Egyetem, *Tanítóképző Főiskolai Kar* (Nagykőrös)
II. Integrált főiskolák (több karral, fakultással, intézettel)
1. Nyíregyházi Főiskola (Nyíregyháza)
2. Kecskeméti Főiskola, *Tanítóképző Kar* (Kecskemét)
3. Berzsenyi Dániel Főiskola (Szombathely)
4. Eötvös József Főiskola, *Pedagógiai fakultás* (Baja)
5. Tessedik Sámuel Főiskola, *Körös Főiskolai Kar* (Békéscsaba)
III. Önálló főiskolák maradtak
1. Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Zsámbék)
2. Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola (Esztergom)
3. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola (Debrecen)
4. Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete

Az integrációt követően megváltozott a tanítóképzést elsődleges feladatnak tekintő főiskolák helyzete. A rendszerváltozást követően az ismét egyházi fenntartású debreceni, zsámbéki és esztergomi főiskolák tarthatták meg önállóságukat, továbbá önálló intézmény maradt a konduktor-tanítókat képező Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete is (ez utóbbi alapítványi fenntartású).

Öt önálló főiskolán – melyek integrált karokból állnak – továbbra is folyik tanítóképzés (Nyíregyháza, Kecskemét, Szombathely, Baja, Békéscsaba).

A legnagyobb változást azok az állami fenntartású főiskolák élték/élik át, amelyeket egyetemekhez csatoltak (Budapest, Kaposvár, Sárospatak, Győr, Szekszárd, Jászberény). A sort a református egyház által fenntartott nagykőrösi főiskola zárja.

Az *1.* és a *2. táblázat* összehasonlítása alapján megállapíthatjuk, hogy az integráció következtében megszűnt hazánkban az azonos szervezeti keretek között folyó tanítóképzés, valójában egyetlen EU-országhoz sem hasonlítható az új helyzet. Szakmai okokkal nem indokolható az integráció szükségessége. Véleményem szerint feladtuk eddigi hagyományainkat, az önálló főiskolákat, melyek az új helyzetben szakmai érdekeiket nehezebb terepen, bonyolultabb érdek-összeütközések mentén tudják csak érvényesíteni. A sárospataki, a győri, a szekszárdi, a jászberényi és a nagykőrösi karok nem ugyanabban a városban találhatók, ahol az az egyetem működik, melyhez csatlakozniuk kellett. Az azonos városban működő karok (pl. Budapesten) is érzik az integrációból következő, megnövekedett anyagi és adminisztrációs terheket. Önállóságuk elvesztése után vajon mi vár a karként működő intézményekre?

Az érdemi kérdés az, hogy mi vár a tanítóképzésre, milyen lesz a tanító szak jövője.

A 18 éves korig szóló tankötelezettséget jelenleg többféle képzési szinten lehet teljesíteni (8 + 4; 4 + 8; 6 + 6). Ebben az iskolaszerkezetben vajon mit tekintünk alapfoknak, továbbra is a nyolcosztályos általános iskola alsó tagozatát vagy az általános iskola 1–6. osztályát?

Megvizsgáltuk a képzési szintek rendszerét Európa fejlett országaiban. *3. táblázatunkból* leolvasható, hogy ma ott mit tekintenek alapfokú oktatásnak.

3. táblázat

A képzési szintek rendszere 15 európai országban	
Ország	Képzési szintek
Ausztria	4 + 4 + 4
Belgium	6 + 3 + 3
Dánia	6 + 3 + 3
Egyesült Királyság	6 + 3 + 4
Finnország	6 + 3 + 3
Franciaország	5 + 4 + 3
Görögország	6 + 3 + 3
Hollandia	6 + 3 + 3
Németország	4 + 6 + 3

Ország	Képzési szintek
Norvégia	6 + 3 + 3
Olaszország	5 + 3 + 5
Portugália	6 + 3 + 3
Spanyolország	5 + 3 + 4
Svájc	6 + 3 + 3/4
Svédország	6 + 3 + 3

Forrás: Bernáth József: *Közoktatástan*. Pécs, 1999. Comenius Bt., 66.

A vizsgált országok közül tíz országban az alapfokot az 1–6. osztály jelenti, ezekhez kapcsolódik a kétszintű középiskola. Németország és Ausztria közoktatási rendszere őrzi a 4. osztály utáni korai differenciálódást, de a Gesamtschulék ennek ellensúlyozására alakultak meg. A francia, az olasz és a spanyol alapfokú oktatás öt osztályra terjed ki. A különbségek ellenére megállapítható, hogy minden egyes országban csak egyféle szisztéma érvényes, a többségnél a hat osztály a domináns, három országban az öt, két országban a négy osztály alapozza az általános és a középszintű szakműveltség megszerzését. Alapfokon az országok többségében kizárólagosan tanítók nevelik a gyermekeket, az alapkészségek és képességek fejlesztésére, kialakítására két ország kivételével mindenütt több idő jut, mint Magyarországon.

A tankötelezettség kiterjesztése megköveteli, hogy az egymást váltó kormányok oktatáspolitikusai az iskolaszerkezet vonatkozásában legalább az alapfokú iskolát tekintsék egységesnek: ennek – az európai minták alapján – hat osztályt kellene magában foglalnia. Ez a döntés megerősítené a négyéves tanítóképzésnek azt a törekvését, hogy a tanítókat az 1–6. osztály tanítására készítse fel. Jelenleg csak egy műveltségterületre terjed ki a tanítók felkészítése az 1–6. osztályra.

A bolognai megállapodás alapján újragondolt felsőoktatási struktúrában olyan formát kellett találnunk, amely megőrzi a kiérlelt szak jellegzetességeit, értékeit, s amelyek révén a tanítók szakmai karrierépítése megoldható anélkül, hogy elszakadnának a tanítói munkától.

A négyéves tanító szak jellegzetességei, értékei:

– gyermekközpontú szemlélet;
– osztálytanítói feladatokra való felkészítés;
– differenciált tanulásirányítási technikák elsajátítása;
– az elmélet és gyakorlat párhuzamos, egymást erősítő jellege;
– az integrált szemléletű oktatás megjelenítése;
– legalább egy műveltségterületen az 1–6. osztályban folyó oktatásra felkészítés.

A bolognai szerkezetű felsőoktatásban alapfokozatot és tanítói szakképesítést olyan hallgatók kaphatnak, akik[4]

a) *a képzés során az ismereteket illetően bizonyították, hogy…*
- ismerik a társadalom működésének történelmi, eszmei, strukturális és funkcionális összefüggéseit;
- ismerik a hazai közoktatás feladatait és stratégiáját, az 1–6. osztály nevelési, oktatási preferenciáit, a közoktatás tartalmi szabályozásának dokumentumait;
- ismerik a nevelés-oktatás elméletét, a 6–12 éves korosztály differenciált személyiségformálásának folyamatát, tevékenységeit, azok tervezését, módszereit, a sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű gyermekek nevelésének specifikumait, a családdal való együttnevelés lehetőségeit; a tanulásirányítás módszereit és munkaformáit, az integrált és differenciált oktatás eszköztárát;
- ismerik a személyiségfejlődés és -fejlesztés pszichológiai tényezőit, a 6–12 éves gyermekek sajátosságait;
- elsajátították azokat az anyanyelvi és tantárgy-pedagógiai ismereteket, amelyek az olvasás, írás alapkészségeinek kialakításához szükségesek;
- rendelkeznek a matematika, a természettudományok alapoktatásához szükséges korszerű ismeretrendszerekkel, összefüggésekkel, tantárgy-pedagógiai eljárásokkal;
- elsajátították a művészeti neveléshez (ének-zene, vizuális nevelés) szükséges szakismereteket, a 6–10 éves gyermekek auditív és vizuális megismerő, kifejező és alkotó képességeinek fejlesztésével kapcsolatos metodikai eljárásokat;
- ismerik a technika-életvitel-háztartástan oktatásához szükséges ismereteket, metodikai tudnivalókat;
- rendelkeznek az egészséges életmód kialakításához, a testi nevelés oktatásához szükséges tudással, speciális tantárgy-pedagógiai eljárásokkal;
- ismerik a választott műveltségterület oktatásának 1–6. osztályra vonatkozó követelményeit, tartalmi és metodikai összefüggéseit;

b) *ismereteik alkalmazását illetően alkalmasak…*
- az iskolai oktatás 1–4. osztályában – az idegen nyelv kivételével – valamennyi műveltségi terület oktatási-nevelési feladatainak ellátására, valamint az 1–6. osztályban legalább egy kötelezően választott műveltségi területen az oktató-nevelő munkára;
- az ismeretek önálló kritikus feldolgozására;

---

[4] Tanító (nemzetiségi szakirányokkal) alapszak képzési és kimeneti követelményei (2004. november 15-ig elkészült tervezet).

– a nyomtatott és elektronikus források, jelek, szövegek, adatsorok, diagramok megértésére és értelmezésére;
– idegen nyelven alapszintű kommunikációra;
– nevelési helyzetek, problémák kritikus elemzésére, konfliktushelyzetek megoldására, problémamegoldó technikák hatékony alkalmazására;
– a nevelő-oktató munka tervezésére, szervezésére, a tanulási folyamatok irányítására a tanulási alapkészségek, képességek fejlesztésére;
– a 6–12 éves gyermek személyiségének sokoldalú, differenciált fejlesztésére, az alapkészségek és képességek kialakítására;
– előítélet-mentesen a multikulturális és interkulturális nevelésre;
– a tanítási órán kívüli nevelési feladatok ellátására;
– a gyermekek családjával, szűkebb környezetével való együttműködésre;
– önálló továbbtanulással és szervezett továbbképzések segítségével meglévő készségeik fejlesztésére, és olyan új kompetenciák elsajátítására, amelyek segítségével alkalmassá válhatnak az iskolán belül felelősségteljes munkakör vállalására;

c) *a szakmai attitűdök és magatartás terén rendelkeznek…*
– önismerettel, együttműködési készséggel, személyi felelősségérzettel, minőségtudattal, fejlett kommunikációs képességekkel;
– társadalmi érzékenységgel, közösségi felelősségérzettel és feladatvállalással;
– a permanens művelődés igényével és képességével;
– az egyetemes emberi és nemzeti értékek, az erkölcsi normák tiszteletével, az esztétikai értékek iránti fogékonysággal, környezettudatos magatartással;
– a fenntartható fejlődés igényelte felelősségérzettel;
– egészséges életvitellel;
– sikerorientáltsággal, ugyanakkor saját tevékenységük kritikus értékelésének képességével;
– a csoportban való munkavégzés, a kollegialitás és a hatékony munkaszervezés készségével;
– a másság elfogadásával, toleranciaképességgel.

A nemzetiségi szakirányú hallgatók a fentieken túl

a) *a képzés során az ismereteket illetően bizonyították, hogy…*
– rendelkeznek magas szintű nemzetiségi nyelvi kompetenciákkal;
– ismerik a nemzetiség történelmét és kultúráját;
– ismerik a 6–12 éves korosztály oktatása, nevelése során hatékonyan alkalmazható nyelvpedagógiai eljárásokat, nyelvátadási és -fejlesztési stratégiákat;
– rendelkeznek korszerű ismeretekkel a korai kétnyelvűség szakterületén;

b) *ismereteik alkalmazását illetően alkalmasak…*
- elméletileg megalapozott ismeretek, készségek és képességek birtokában az 1–6. osztályban a nemzetiségi anyanyelvi nevelésre, az 1–4. osztályban magyar nyelven minden műveltségi terület, valamint a nemzetiségi nyelven oktatott tárgyak tanítására;
- rendelkeznek a nemzetiségi identitás kialakításához, elmélyítéséhez szükséges gyakorlati készségekkel, jártasságokkal;
- korszerű népismereti/nemzetiségi tartalmak közvetítésére, képesek e tartalmak 6–12 éves korban történő elsajátíttatására;

c) *a szakmai attitűdök és magatartás terén rendelkeznek…*
- korszerű nemzetiségi műveltséggel, társadalmi érzékenységgel, közösségi felelősségérzettel és feladatvállalással;
- az egyetemes emberi és nemzeti, illetve nemzetiségi értékek, erkölcsi normák tiszteletével.

7. NAGY MÁRIA: NÉHÁNY GONDOLAT A PEDAGÓGUSKÉPZÉS VÁLTOZÁSAIRÓL – NEMZETKÖZI KITEKINTÉS, 2004. 12. 04.

A pedagógusképzés változásairól legtöbbször csupán mint belső, szakmai változásokról gondolkodunk, holott valószínűleg nem ez a legmeghatározóbb dimenzió. A jelen dolgozat keretén belül csupán két fontos **külső** dimenzióra érdemes utalni. Az egyik a tömegessé vált felsőoktatás (és benne a tanárképzés) **finanszírozásával**, finanszírozhatóságával kapcsolatos politikák és gyakorlatok területe. Az igények nagyvonalú állami kiszolgálásából és a nemzetgazdaságok második világháború utáni gazdasági fellendüléséből kibontakozott *jóléti modell,* amelynek fénykora a fiatal korosztályok túlsúlyával jellemezhető demográfiai helyzettel esett egybe, az utóbbi évtizedekben mindenütt háttérbe szorul, és jellemző az új modell keresése. Az új modellnek választ kell adnia egyrészt a felsőoktatás (és általában az oktatás) iránti tovább növekedő, megállíthatatlan igényekre (lásd élethosszig tartó tanulás), másrészt pedig arra, hogy a korlátozottabb mértékű gazdasági növekedés időszakában az európai társadalmak demográfiai tendenciái (a társadalmak elöregedésére) az oktatási szolgáltatások helyett egyre inkább az államok szociális és egészségügyi kötelezettségeire irányítják a figyelmet. Különös problémát jelent ez a társadalmi igények figyelmes kiszolgálásán és a gazdasági növekedésből adódó bőséges állami ráfordításokon alapuló jóléti modell áldásaiból *kimaradt* „új európai" országok, így Magyarország számára is.[1]

A változások másik ilyen fontos dimenziója a **munkaerő-piaci** kontextus, azaz annak a kérdésnek a vizsgálata, hogy a képzésben megszerzett diplomáknak, kompetenciáknak milyen munkaerő-piaci relevanciája van (a diplomák konvertálhatóságát is beleértve). A jelenlegi képzésre vonatkozóan az utóbbi években születtek kutatások Magyarországon,[2] ám ezek nemigen orientálják a képzés tervezésével kapcsolatos gondolkodást, és teljesen hiányoznak az új, kétciklusú képzés első szakaszának végén megjelölt – többnyire még nem is bevezetett –, új szakmákra vonatkozó munkaerő-piaci előrejelzések, tervek.

---

[1] A magyar pedagógusképzés finanszírozási problémáiról lásd pl. Polónyi Istvánnak az *Educatio* Pedagógusképzés című, készülő számához írt tanulmányát.

[2] A magyarországi fiatal diplomások (köztük a pedagógusok) elhelyezkedéséről lásd a FIDÉV-vizsgálat adatait.

Mindkét – igen fontos – témában szükség lenne a nemzetközi tapasztalatok áttekintésére, elemzésére.

A jelen dolgozat azonban csupán a belső, *szakmai* változásokra tekint ki. Elsőként érdemes számba venni azt, hogy mi jelenti **a változások hajtóerejét**. Az EU oktatási információs hálózata, az Eurydice 2002-es, a pedagógusok alapképzésében mutatkozó tendenciákat elemző kötete (*The Teaching profession in Europe, 2002*) szerint az utóbbi évtizedek változásainak két legfontosabb hajtóereje *a közoktatási rendszerek átalakulása*, illetve annak az állami és társadalmi igénynek a növekedése, hogy *a tanárképzés átláthatóbbá* és *jobb minőségűvé* váljék.

Az első területen általános tendencia az egységes képzés, az iskolai szelekció időpontjának kitolódása, ami magával hozta a korábban két, egymástól jellegzetesen elütő pedagógusi szakma (a *mindenkit* mindenre felkészítő, egy kiterjesztettebb tanári szerepelvárással dolgozó tanítói, illetve a *keveseket* egy-egy szaktárgyra felkészítő, korlátozott szerepelvárással működő szaktanári szakmák) közeledését, egységesebbé válását. A struktúra átalakulása persze, a sokszínű európai hagyományoknak megfelelően, nagyon sokféleképpen történt. Ausztriában és Németországban például, ahol a közoktatási struktúra tagoltabb, mint az európai országok többségében, ez a tanárképzésben is tükröződik. Ezekben az országokban egy adott iskolai szintre több típusú képzőintézményben is felkészítenek (pl. Ausztriában a Hauptschule-ben, illetve a gimnáziumokban ugyanazon korosztályú tanulókat tanító tanárokat), noha itt is megjelenik a státus egységesítésére irányuló törekvés. Németországban az 1970-es reform az összes képzést egyetemi szintre emelte, noha a képzés hosszában és tartalmában megmaradtak a különbségek. Ott viszont, ahol a kötelező oktatás struktúrájának egységesebbé válása régebben és konzekvensebben végbement (elsősorban a skandináv országokról van szó), a tanárképzésben is nagyobb valószínűséggel bukkanhatunk egységesítési tendenciákra.

A képzés minőségének növelésében egymással ellentétes tendenciák is megjelennek (a professzió gyakorlatias elemeinek erősödése a képzésben, illetve a képzés akadémikus elfogadottságának növekedése). Általános tendencia a képzési idő hosszának és szintjének növelése (pl. a tanárképzések egyetemi integrációja). A képzés egyetemi szintűvé válása azonban többnyire nem a tradicionálisabb egyetemi, akadémikus képzés megerősödését jelentette, hanem éppen a speciális, mesterségbeli elemek minőségorientált fejlesztését. A képzés gyakorlatiasabbá válása területén egy sajátos szervezeti megoldás is megjelent (illetve megerősödött) az utóbbi időben, több országban: a diploma kiadását megelőző, végső, betanító szakaszt (*final qualifing phase, final on-the-job-training*) vezettek be (a változásokat foglalja össze az *1. táblázat*).

1. táblázat Az 1970-es évek óta az alsó középfokon (ISCED 2A) tanítók képzését befolyásoló reformok főbb céljai

Célok				
	A képzés minőségének javítása			A képzés/a tanárok státusának egységesebbé tétele
A reform formái	A professzió/ mesterség-orientáltság erősítése a képzésben	Az akadémikus orientáció erősítése a képzésben	A képzésnek az akadémikus kutatásokra építése	
A képzés hosszának növelése	**Bfr, Bnl** (1984) **DK** (1966–72) **F** (1991) **S** (1988) **NO** (1992,1994) **MT** (1974, 1978)	**Bfr, Bnl** (1984) **IS** (1972) **LV** (1994) **MT** (1974, 1978) **Pl** (1974) **Sl** (1987)	**IS** (1972)	**D** (1970) **E** (1995–2003) **S** (1988) **CZ** (1980) **SK** (1980)
A végzettség szintjének emelése	**NL** (1986) **MT** (1978)	**A** (2000) **IS** (1972) **LV** (1994) **MT** (1978) **Pl** (1974) **SL** (1987)	**A** (2000) **IS** (1972)	**D** (1970) **UK** (E/W) (1970–nyolcvanas évek közepe)
A képzési modell meg-változtatása, vagy a párhuzamos modell bevezetése	**A** (1975) **P** (1971) **S** (2001)		**S** (2001)	**E** (1970, 1990) **FIN** (1980) **S** (2001)
Végső minősítő szakasz (a final qualifying phase) bevezetése	**El** (2003) **I** (1999) **L** (1974) **NL** (2001) **UK** (E) 1996 **CY** (1999) **Sl** (1996)			

(*Forrás:* The Teaching profession in Europe, 2002, 18.)

A rövidítések magyarázata: **Bfr**: Belgium (francia nyelvű); **Bnl**: Belgium (flamand nyelvű); **IS**: Izland; **D**: Németország; **DK**: Dánia; **S**: Svédország; **NO**: Norvégia; **MT**: Málta; **Pl**: Lengyelország; **E**: Spanyolország; **SK**: Szlovákia; **NL**: Hollandia; **A**: Ausztria; **LV**: Lettország; **UK (E/W)**: Egyesült Királyság (Anglia, Wales); **EI**: Görögország; **L**: Luxemburg; **CY**: Ciprus; **FIN**: Finnország.

A tendenciák hasonlóságai ellenére ma az európai tanárképzés igen színes képet mutat a képzés hosszát, szintjét, de modelljét (követő vagy párhuzamos) tekintve is. Az első két jellemzőről valamelyest áttekintő (bár leegyszerűsítő) képet mutat a *2. táblázat*.

2. táblázat. A különböző pedagógus szakmacsoportok alapképzésének szintje és a képzési idő hossza

Szakmacsoport	A képzés szintje				A képzés hossza (év)				
	Felsőfok		Félfelsőfok	Felső középfok	6 1/2	5	4	3	2
	Egyetem	Főiskola							
Óvodapedagógus*	Többség Cseh Köztársaság Szlovákia		Ausztria	*Cseh Köztársaság Szlovákia Ausztria* Németország Málta		Franciaország Lettország Lengyelország Ausztria	Többség	Többség	Málta Ausztria
Tanító	Többség Portugália Litvánia	Belgium Dánia Luxemburg Románia Portugália *Litvánia*					Az egyetemi	A főiskolai	
Alsó középfokon tanító tanár	Többség	Belgium Dánia			Németország		A többség	Belgium Ausztria Izland	
Felső középfokon tanító tanár	Minden európai ország				Németország	A többség	Kb. 10 ország		

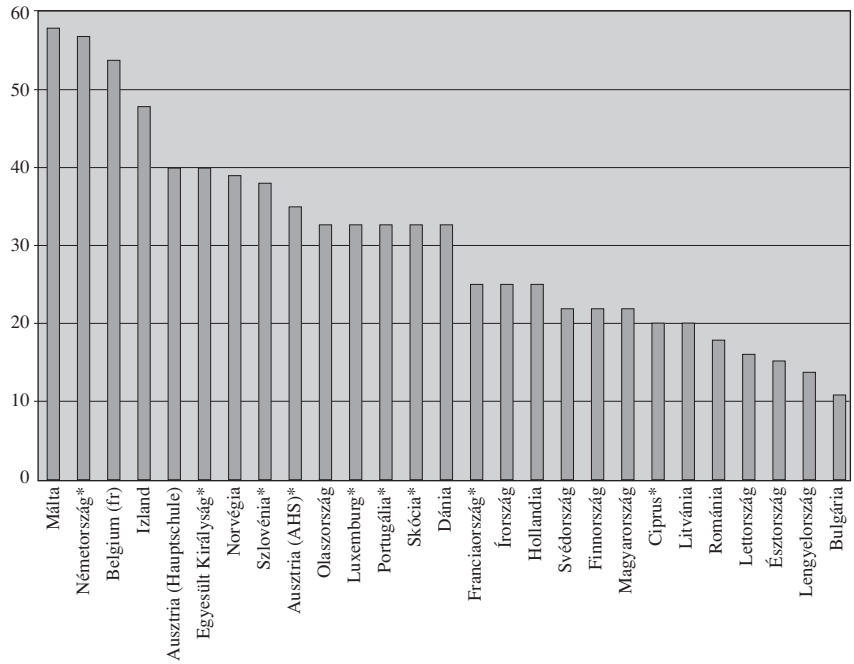
* Franciaországban és az Egyesült Királyságban azonos a tanítóképzéssel (elemi iskolai pedagógus). Írországban és Hollandiában nem létezik iskoláskor előtti pedagógusok képzése.
Dőlt betű: alternatív (nem kizárólagos)
(*Forrás:* Teachers, 2002 alapján készített táblázat.)

A közoktatási rendszerek változásai (főként a középfokú képzés tömegessé, mondhatni általánossá válása) azonban leginkább a *pedagógusképzés tartalmának, módszereinek átalakulásában* hozott változásokat, illetve a jelenlegi átalakulásoknak ez a legfőbb terepe. A képzési tartalmak változását illetően, elsősorban az új tanári kompetencia-elvárásoknak megfelelő új képzési tartalmakat emelik ki az elemzések. Ilyenek: az *IKT* használata, a speciális képességű tanulók integrált nevelése, a heterogén és multikulturális tanulói csoportok oktatása, iskolai menedzsment és adminisztrációs készségek, konfliktuskezelés. Az Eurydice 2002-es vizsgálata szerint a KIT és a speciális tanulási igényű tanulókkal való foglalkozás gyakorlatilag minden európai ország alapképzésében megjelenik,[3] ugyanakkor alig van olyan ország, ahol mind az öt terület része lenne a képzésnek (ilyen Hollandia, az Egyesült Királyság és Észtország – *Defining competences and curriculum 2003*).

A tartalmi változások másik vizsgált területe a mesterségbeli tudás arányának alakulása a képzésen belül. Általában elmondható, hogy ma minél magasabb iskolafokozatra készítik fel a pedagógusokat, annál kevesebb a képzésben a mesterségbeli elem: az alsó iskolafokozaton (az elemi iskolai tanítók képzésében) a képzés legalább egyharmadát teszi ki, a felsőbb iskolafokozatokon általában kevesebbet (kivéve az Egyesült Királyságban, ahol alsó középfokon az utóbbi időben erőteljesen megnőtt ez az arány – *Defining competences and curriculum 2003*). Kötelező tantárgyként általában a pszichológia, a neveléselmélet, nevelési gyakorlat és a szaktárgy(ak) kötelező iskolai gyakorlata van megjelölve. A kompetenciaelvárások részben a tanított szaktárgyakkal kapcsolatosak, részben pedig a tanítási képességekkel és egyéb tanári feladatokkal (pl. a fent említett kompetenciákkal). Az alsó középfokra felkészítő képzésről áttekintést ad az *1. ábra*, amelyből jól látható, hogy a volt szocialista országok a sor végén helyezkednek el, ezekben a képzési rendszerekben a mesterségre való felkészítés arányában az átlagosnál jóval kevesebb. (Valószínű, hogy nemcsak mennyiségi különbségekről van szó.)

---

[3] A KIT pedagógusképzésben betölthető szerepéről lásd Komenczi Bertalan és Hauser Zoltán javaslatát az *1. mellékletben*.



1. ábra. A szakmai/mesterségbeli képzés minimális hossza az alsó középfokon tanítók alapképzésében

* A munka mellett teljesítendő végső képesítési szakasszal együtt.

(*Forrás:* The Teaching profession in Europe, 2002, 28)

A változások hajtóerejét jelenti *az európai felsőoktatási tér* kialakulása is. Bár a fogalmat szokás az ún. Bolognai Nyilatkozathoz (1999) kötni, annak számos eleme már több évtizede formálódik az európai felsőoktatási rendszerekben. Hiszen a Bologna-folyamat főbb elemei (a végzettségek és diplomák összehasonlíthatósága, a kétciklusú képzés, a kreditrendszer bevezetése, a mobilitás elősegítése, az európai együttműködés elősegítése a minőségbiztosítás területén, valamint az európai dimenzió erősítése a képzésben) valójában jórészt a felsőoktatás eltömegesedésére adott nemzeti felsőoktatási válaszokból, illetve az évtizedek óta erősödő hallgatói és oktatói mobilitás gyakorlatából épülnek fel. Ezt tükrözi az európai országok felsőoktatási gyakorlatát a bolognai folyamatok fényében áttekintő elemzés is (*Focus…, 2003*). A felsőoktatás tömegessé válását jórészt az elmúlt másfél évtizedben, rohamszerűen átélt, az európai térhez is „későn” csatlakozó közép- és kelet-európai országok elmaradása ezen a téren is számottevő.

A nemzetközi példák azonban azt mutatják, hogy a hagyományosan bináris rendszerben megvalósuló európai tanárképzés mindenütt sok problémával küszködik ebben a folyamatban. Az európai tanárképzési politikák összehangolására nemzeti és európai szakértők és hivatalnokok részvételével létrejött szervezet, az ENTEP (*European Network of Teacher Esucation Policy*) egy

2002-es tanácskozása például jó betekintést nyújt az egyes nemzeti megoldások különbözőségeibe, illetve a nehézségekbe (Gassner, *2002*).[4] Az osztrák, a holland, az angol, az ír és a portugál előadók példáiból nehéz lenne egységes képet nyerni a folyamatról: a Bologna-folyamat fényében bevezetett és bevezetni kívánt változások inkább csak arról a tanulási folyamatról tudósítanak, amelyet egyes országok pedagógusképzéssel foglalkozó szakértői és hivatalnokai átélnek, amikor a hazai pedagógusképzés rendszerében a hazai igényeknek és az európai tendenciáknak megfelelő változásokról gondolkodnak, vagy azok alakulását befolyásolják.[5]

HIVATKOZÁSOK

Defining competences and curriculum. (2003) Summary information prepared by the Eurydice European Unit for the study visit organised in the UK (England). Draft.

Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2003/04. National Trends in the Bologna Process (2003). Eurydice, Brussels. (Interneten is elérhető: http://www.eurídice.org)

Gassner, Otmar (2002) (Ed.): Strategies of Change in Teacher Education. European views. Feldkirch.(http://www.pa-feldkirch.ac.at/_entep/_texte/paedag200.pdf)

The Teaching profession in Europe (2002): Profile, trends and concerns. Report I. Initial training and transition to working life of teachers in general lower secondary education. Brussels: Eurydice, 2002. Key topics in education, Vol. 3.

[4] Az európai pedagógusképzés átalakulásának a Bologna-folyamat fényében történő áttekintésére vállalkozik Ladányi Andor és Szőke Krisztina az *Educatio* Pedagógusképzés című, készülő számához írt tanulmánya.

[5] Ennek a sokszínű gyakorlatnak a jobbításán fáradozó nemzeti kormányoknak az orientálására dolgozott ki ajánlásokat az ún. lisszaboni folyamat segítésére létrehozott, a tanárok és oktatók képzésével foglalkozó európai munkacsoport *Közös európai alapelvek a tanárok és a képzők kompetenciái és kvalifikációi számára* címmel (lásd *2. melléklet*).

8. A HAZAI TANÁRKÉPZÉS STRATÉGIAI PROBLÉMÁI, 2003. 04. 23.[1]

A REFORMOK KIINDULÓPONTJA ÉS EMLÉKE

A tanárképzés alakulásának elemzésekor okkal-joggal tekinthetjük kiindulópontnak, vagy kevésbé semleges megjelöléssel elrugaszkodási pontnak a hetvenes, nyolcvanas évek szisztémáját. A rendezettségnek ez az évtizedekkel ezelőtti állapota – a megszépítő messzeségben – többek szemében szinte idillinek tűnik, sőt egyesek a kényszerekből erényt kovácsolva az egykori képzési szerkezetet és módszert hovatovább a nemes nemzeti hagyományok közé sorolják.

Emlékeztetőül itt azt kell felidéznem, hogy az alapvetően a hosszú ötvenes években kimunkált képzési koncepcióban és gyakorlatban az általános iskolák tömeges pedagógusigényét a tanárképző főiskolák elégítették ki, ahol a képzés az iskola előírt tantárgyainak oktatását vette célba, párba rendezett-tervezett szakokon. A tudományegyetemeken lényegében ugyanez a célzott, kötött tantervű, szakpárba rendezett tanárképzés folyt. A főiskolai és főiskolás karakterű egyetemi szint közti különbség abban állt, hogy a tudományegyetemek feladata a középiskolai tanárok kiképzése lett. Ehhez az egyetemfelfogáshoz – mint jól tudjuk – hozzátartozott a szaktudomány művelésének, tudományos utánpótlásának tudatos szervezeti elválasztása a felsőoktatási intézményektől, átutalása az akadémiai intézményrendszerbe. Egyedül a meglehetősen szoros ideológiai gyeplőn tartott pedagogikum ágainak szakmai gondját és felelősségét ruházták a felsőoktatási intézményekre. Ez persze egy kissé sommás helyzetjellemzés, hiszen ennek az úgymond közoktatási igényekre tervezett tudományegyetemi keretében kezdettől és folyamatosan helyt kaptak – szűk létszámmal és intellektuális elit jelleggel – természettudományos kutató szakok is.

Elmondható továbbá, hogy a nyolcvanas években a tudományegyetem mint pedagógusképző intézmény esetében is, gyorsuló ütemben előrehaladt a rendszer bomlása: még szakpárba állítva, de bölcsészettudományi területen is mind több lett az ún. nem tanári szak, amelyek más társadalmi-gyakorlati területekre készítettek fel, illetve egyes diszciplínák művelésére jogosítottak. A hallgatók körében mind erőteljesebben jelentkezett az az intellektuális szabadságvágy, hogy szaktudományi elmélyedésre és specializációra hivatkozva, úgymond lerakják a kötelező pedagógiai stúdiumokat, tanár szakjukat nem tanárira cseréljék, illetve a tanulmányszervezés lazuló szorításában egyszakossá váljanak. Ennek a folyamatnak a kísérőjelensége és következménye is volt, hogy a fog-

[1] Szerző: Hunyady György.

híjasan kötelező pedagógiai stúdiumok foglalkozásai sokszor szinte kiürültek, a tanárságra való felkészülés sokak szemében kényszeredett volt és presztízséből veszített, az ambiciózus és kreatív hallgatói csoportok – a bölcsészkarokon is – az egyszakosság irányába tájékozódtak.

A nyolcvanas és kilencvenes évek fordulóján ment végbe egy radikális reform a bölcsész felsőoktatásban, melynek góca a Szegedi Egyetem mellett az ELTE Bölcsészettudományi Kara volt. A rendszerváltás érdekes történeti témájának utóbb elemzésre érdemes adaléka lesz, hogy ezekben az években miből fakadt a jogászhallgatók és a bölcsészhallgatók közéleti érdeklődésének és harcos fellépésének különbsége. Hogy miből fakadt az a tény, hogy a bölcsészhallgatók jelentős része a történeti léptékű politikai kérdések helyett igen vehemensen az intézménypolitikai és oktatásszervezési problémákkal foglalkozott, demokratikus vitafórumokat és tüntetéseket e tárgyban szervezett, erős nyomás alá helyezve a tradíciókat megtestesítő oktatógárdát és a változó oktatáspolitikai kormányzatot. Az is felsőoktatás-történeti nevezetesség, hogy reformjainkat sikerült – minden zaklatottság és feszültség mellett – racionális koncepció és működőképes szabályozás keretei között tartani. Az ELTE BTK 1990/1992-es áttörési kísérlete öt – utólag jól azonosítható – célra irányult. Egyrészt az ún. tanegységek fogalmának és szervezőelvének bevezetésével **kreditrendszerű oktatásszervezést** honosítottunk meg, másrészt a szakpárok kereteiből kibontottuk és egymástól **függetlenítettük a szakokat**, harmadrészt a **többszintű (BA és MA) képzést** megterveztük és indítására törekedtünk, negyedrészt a tanárképzés általános kényszer jellegének elszámolásával egy **választható tanárképzési modult** dolgoztunk ki és vezettünk be, s végül ötödrészt szorgalmaztuk, hogy ennek egy **Tanárképző Intézet** képében legyen intézményi felelőse, szakmai gazdája. 12 év távolából visszatekintve ezek az akkor oly konfliktuózus célok és átalakítások nyugodt szívvel és öntudattal vállalhatók. Megjegyezve, hogy ha ezek az egykori törekvéseink a magyar felsőoktatás csavaros történetében utólag legalábbis nagyrészt igazolódni látszanak, ez nem a mi különös jóstehetségünket dicséri, hanem csak azt mutatja, hogy a felsőoktatás alakulásának globális trendje előrelátható volt. A kérdés, amit akkor nyilvánosan is feltettünk: meg kell-e várnunk, hogy a felsőoktatás euroatlanti egységesülésének tendenciája a szokásos kultúrlejtőn lassú lépésekkel haladva elérje a határ menti Grazot, vagy a jól látható kezdemények extrapolálásával lerövidíthetjük ezt a fejlődési utat. E kérdésre nincs egyértelmű válasz, mint megtanulhattuk, nemcsak az szükséges, hogy a reformtörekvések megfelelő irányba mutassanak, de ezeknek megfelelő időpontban is kell jelentkezni.

Annak megítélése, hogy helyénvaló volt-e vagylagos, választható jelleggel kapcsolni a tanárképzési modult a bölcsész szakokhoz, vitákat szül. A magyar tanárképzés egyik leginkább verzátus kutatója, Ladányi Andor például visszatérően kárhoztatja ezt a megoldást, mondván, hogy: „A jelenlegi öszvér típusú, a tanárképzés mindkét európai modelljétől – a consecutive és

a concurrent modelltől – eltérő képzési struktúra lényegesen csökkenti a képzés hatékonyságát és nem teszi lehetővé a szakági képzésben a tanárképzés szempontjainak érvényesítését, a NAT követelményeinek megfelelő szaktárgyoktatás megvalósítását” (Ladányi, 2003. január). E lesújtó megállapításnak vannak bizonytalan pontjai. Az egyik ilyen, hogy mihez is viszonyítjuk e tanárképzés hatékonyságát, mert ha a történetileg közvetlenül megelőző bölcsészkari gyakorlathoz mérjük, akkor ez a változás minden értelemben hatékonyságnövelő volt. A hallgatók döntési helyzetbe kerültek, hogy bölcsész szakjuk mellé felvegyék-e a tanárképzési modult, s így bölcsészdiplomájuk mellé tanári szakképzettséget is szerezzenek-e, és rá is eszméltek arra, hogy szabad személyes választásuk többlethez juttathatja őket. Aki a tanári munka iránt nem érez affinitást, az nem kényszerül ilyen stúdiumok végzésére, kényszeredett jelenlétével vagy éppen távolmaradásával nem dezorganizálja a képzés gyakorlatát, míg aki önként vállalja a tanárképzést, az involváltabb ebben, tömegesen eljár e modul foglalkozásaira, és kifejezetten többet szeretne kapni ezekből és ezektől, mint amennyit az egyetemi körülmények napjainkban elérhetővé tesznek. A hallgatók tanulmányi választási szabadságát, a kreditrendszerben benne rejlő mobilitás elvet érvényesíti a bölcsészkari tanárképzési gyakorlat, és tényszerűen állítható, hogy a hallgatók motiváltságát nagyban megnövelte. Ami a reform pozitív hatását bizonyosan fékezte, az nem a képzés szisztémája, hanem épp az a tény, hogy ez a reformelem magában érvényesült, elszigetelt maradt. A nyolcvanas, kilencvenes évek fordulójának bölcsészképzési reformja ugyanis torzó maradt; egyrészt nem sikerült intézményesen meghonosítani a tervbe vett, sőt indítani kezdett többszintű egyetemi képzést, másrészt elmaradt a tanárképzéssel összefüggő azon szervezetfejlesztési lépés, hogy a bölcsészkarokon, tudományegyetemeken a tanárképzésnek legyen megfelelő jogosítványokkal rendelkező központja, szervezeti reprezentációja.

SZEMBESÜLÉS A VÁLTOZÓ KÖZOKTATÁS IGÉNYEIVEL

A közoktatási változások – melyek mértéke és mélysége a rendszerváltás óta igen nagy – többféle úton-módon gyakorolnak hatást a pedagógusok képzésére. Az állami közoktatás feszesen összerendezett intézménytömbjéből kiszabadult iskolák új feltételek között keresik és lelik meg túlélésük és továbbfejlődésük útját, új pedagógusszerepeket kívánnak és kínálnak. A piacosodó viszonyok és a szabályozás újrafogalmazásának gyakorlata rövidebb-hosszabb távon magára vonja a pedagógusképzés nagy, lomha, elefántbőrű rendszerének figyelmét is, legalábbis elbizonytalanítja, remény szerint pedig kreatív megoldások felé tereli azt.

Öt – egymásra rétegződő, s ugyanakkor önmagában is ellentmondásos – változásra tudok és szeretnék itt érintőlegesen kitérni.

Először is, a **tanulók számának** tényszerű alakulása befolyásolja az iskolával és a pedagógussal szemben jelentkező társadalmi igények volumenét. Kevesebb tanulóhoz kevesebb iskola kell, s ez a kényszerű üzenet akkor is célba ér, ha a pedagógustársadalom a nagy osztálylétszámok leapadását az oktatás-nevelés intenzitásának ígéretével akarja okkal-joggal kiegyensúlyozni. A létszámcsökkenés mellett ugyanakkor elérhető lesz és meg is valósul az általános és kötelező **iskolázás kiterjesztése** 18 éves életkorig, ami megnöveli a középfokú oktatás részarányát és ugyanakkor kiteszi azt az eltömegesedés és differenciálódás kettős hatásának.

Másodszor maga a tanulás, a tudás, az intellektuális és emberi teljesítmény más helyzetbe és megvilágításba került és kerül a társadalmi változások következtében. Szinte a végtelenségig leegyszerűsítve az ezzel kapcsolatos **társadalmi-értékrendi tendenciákat**: egyfelől anyagi létfeltételek biztosítása, az anyagi előnyszerzés, tőkefelhalmozás, az ezt tükröző életstílus elhomályosítja a tudás és a tudás megszerzésének a jelentőségét. Másfelől viszont a gazdaság átrendeződése és nemzetközi kitárulása a tudás és szellemi mozgékonyság értékét felfokozza, s az élő és kompetenciát biztosító tudás megszerzését a legjobb befektetéssé, igazi versenytereppé alakítja. Az iskola és a pedagógus tehát az apatikus idegenkedés és a mohó teljesítményhajszolás motívumaival egyaránt, bár másutt és máshogy számolhat.

Harmadszor a társadalommal széles felületen érintkező közoktatásban közvetlenül érzékelhető a felnövekvő nemzedékek életfeltételeinek gyökeres átalakulása. Az **informatika** szédítő térhódításának, a kapcsolatteremtés határtalan kitágulásának, az elérhető tudásbázisok burjánzó dzsungelének korában az iskola nem tekinthető, magát sem tekintheti az ismeretszerzés egyedüli útjának, legfeljebb az lehet az ambíciója, hogy alapot teremtsen, képessé tegyen és orientáljon az ismeretszerzésre. Ugyanakkor az **emberi-családi kapcsolatok** tömeges elhalványulásának, elerőtlenedésének, a személyes kapaszkodókat kereső fiatalok sodródásának az idején az iskola világkép- és személyiségalakító lehetősége és felelőssége csak növekszik. A mégoly felkészült pedagógus is segítők hálózataival együttműködve tudja ebből adódó feladatait sikerrel ellátni.

Negyedszer, ám az elmondott funkcióváltozásoktól sem függetlenül, az iskolai oktatás tartalma időről időre módosul, változnak előírásai, sőt ezen előírások, a **szabályozás szabályozása** sem statikus, hanem erőviszonyok alakulását tükröző oktatáspolitikai harctér. A közoktatás hatalmas intézményrendszerében nagy a tehetetlenség ereje, s a változó irányú reformok megtörnek és szertefutnak aszerint, hogy az osztályterembe ténylegesen belépő pedagógus mit tud, mire hajlik, mekkora a szakmai kezdeményező kedve. Van, amikor a közoktatási rendszer átláthatóságát és átjárhatóságát növelő, központi és általános tantervi szabályozás keretei közé kívánják szorítani. Van viszont, amikor az iskola pedagógiai arculatához igazodó, a sajátos feltételek szerint differenciált oktatómunka egyedi tervezését és kivitelezését várják tőle. Ez utóbbi stratégiát követi a mai, 2003-as NAT-revízió, amely távol tartja magát az iskolai

tananyag tartalmi részleteitől, csak a kifejlesztendő kompetenciák elvont leírására törekszik, viszont épp a tanulói kompetenciák alakítására ügyelve **átfogó „műveltségterületekre”** helyezi a hangsúlyt s (a tantervírók és iskolai programkészítők számára) a diszciplínákhoz kötődő hagyományos tantárgyak integrációját sugallja.

Ötödször, s ez az, amit szokás szerint a legközvetlenebb összefüggésbe hozunk a pedagógusképzéssel, a rendszerváltás óta az egy tömbből faragott **iskolarendszer heterogénebb** lett, változatosan tagolódik, s ennek megfelelően sokszínűek az iskolák munkaadói szempontjai. Az iskolafenntartók is többfélék, a településjelleg bélyegét magán viselő önkormányzati iskolák mellett szép számmal vannak felekezeti iskolák, illetve gyakran sajátos (reform)pedagógiai elkötelezettségű egyesületi és magániskolák. A nyolcosztályos általános iskola és a négyosztályos középiskola törvényben rögzített alapstruktúrája mellett megjelent a hat- és nyolcosztályos középiskola is a maga szelekciós-kontraszelekciós kihatásaival, s a 18 éves korig tartó tankötelezettség megvalósulásával a középfokú képzés színskálája is kiterjed és változatosabb lesz. Ezen szerkezeti variációk képezik az intézményi hátterét azon elgondolásoknak, amelyek a tanító, a közismereti és a szaktanár közötti **munkamegosztást és együttműködést** érintik s egymással kimondott-kimondatlan vitákban állnak.

A FELSŐOKTATÁS VÉGBEMENT ÉS VÁRHATÓ SZERKEZETI-MŰKÖDÉSI VÁLTOZÁSAI

Van néhány olyan körülmény, amely előre látható módon és irányban tovább fogja formálni a magyar felsőoktatást. E trendek közül itt most ötöt említek.

Egyrészt a rendszerváltást követően – sok okból – kilazultak a felsőoktatás fékjei. Nagy és növekvő a **hallgatói létszám**, amihez a bölcsészettudományi karok különösen hozzájárultak, amikor lehetővé tették a szakonkénti felvételt, az egyszakosságot, s ezzel oktatási kapacitásukat a hallgatói helyek számát szinte megduplázva aknázták ki. A pedagógusképzés kereteit – minthogy ennek viszonylag szerények az infrastrukturális feltételei – régi és új intézmények erősen szétfeszítették. A költségvetési források korlátai miatt e képzések állami normatívája minden egybevetésben alacsonyra süllyedt, a bölcsészképzést úgymond büntetőnormatíva is sújtotta. Mindemellett a MAB sem tudta visszafogni a szűken specializálódott **szakok szaporodó** számát, s mindmáig tart, sőt nyilván erősödni fog a főiskolai szakok expanziója a magasabb, jobb diplomát adó és jobban dotált egyetemi szint felé.

Másrészt a demográfiai hullámvölgy mellett és ellenére nőtt relatíve a magyar felsőoktatás befogadó kapacitása, így a belépő korosztályok tagjai **mind nagyobb arányban** tanulnak tovább a felsőoktatásban és ezzel együtt az előzetes, a felvételi szelekció lehetősége és szerepe halványulni fog. A magyar felsőoktatás tudományos-minőségi értékeinek megóvása is indo-

kolja, hogy meghonosodjon nálunk a **többszintű egyetemi képzés**, összhangban azzal, hogy a BA/MA, BSc/MSc rendszer bevezetésére – csatlakozóban a hasonló problémákkal szembesülő és hasonló modellekhez igazodó európai felsőoktatáshoz – a magyar állam kötelezettséget is vállalt.

Harmadrészt ugyanezen nemzetközi minták és keretek vállalásakor – a bolognai folyamatban – Magyarország elkötelezte magát a **kreditrendszer**, azaz a tanulmányok kimenet felől szabályozott, a hallgatók iniciativáján nyugvó, rugalmas szervezése mellett. Vállalta, hogy kedvező feltételeket teremt a választás szabadságával felruházott hallgatók szakok, szintek, intézmények közötti **mobilitására**. Ez a szándék nem zárja ki a kötött tantervek, belsőleg rendezett képzési modulok, összeláncolt szakpárok lehetőségét, de mégsem ezeket tünteti fel mértékadónak. A kreditrendszer azt a reményt kelti, hogy belső áramlásoknak teret nyitó, szélesebb profilú szakokkal lehet számolni, s így a szakszám radikálisan csökkenhet.

Negyedrészt végbement a magyar felsőoktatásban az **intézményi integrációnak** egy olyan folyamata, amely az oktatási kínálat racionális megszervezését és a hallgatók áttekinthető mozgásterének kiszélesítését lett volna hivatott biztosítani. Ez természetesen nem változtatott a földrajzi-települési szétesettségen, s sok más előnyét sem mutathatta meg ilyen távon. A pedagógusképző intézmények közül a tanítóképző főiskolák kiterjedt csoportja – az egyházi képzőhelyektől eltekintve – az utolsó szálig **integrált intézménybe illeszkedett** be, ezen belül azonban sajátosan különböző szakmai profilt képviselt. A tanárképző főiskolák közül kettő viszont olyan integrált intézmény része lett, ahol párhuzamos egyetemi tanárképzés is folyt.

Ötödrészt az egységesítés érdemi lépéseként 1997-ben megszületett a tanárképzés átfogó kereteire és különösen a közös pedagógiai-pszichológiai tartalmaira vonatkozó **kormányrendelet**, amelynek hatálya az egyetemi és főiskolai, a bölcsész- és természettudományos tanárképzésre egyaránt kiterjedt. E szabályozás lehetővé tette a tanárképzés közös elemeinek beépítését is az úgymond tanár szakba, de társítását is az úgynevezett tanárképes bölcsész szakokhoz. E kompromisszumos formula erősbítette a képzés elméleti összefogottságát, gyakorlati jellegét, személyiségfejlesztő foglalkozásokkal pszichológiai megalapozottságát és intenzitását, de ezen konstruktív törekvések **anyagi feltételeit** az oktatási tárca ez idáig nem biztosította, 2003 az első év, amikor a finanszírozási rendeletben elkülönülten s kiemelten megjelenik a tanárképzési normatíva. Ez nem lebecsülendő előfeltétele a tanárképzés megszilárdításának, fejlesztésének, a közoktatás szükségleteire reflektáló megújításának.

AZ ÚTKERESŐ PEDAGÓGUSKÉPZÉS EGY AKTUÁLIS MODELLJE: AZ ELTE

Az ELTE az ország legnagyobb, minden jelentős szakterületre kiterjedő és egyszersmind a legdifferenciáltabb pedagógusképző intézménye. Vállalt szerkezeti-működési reformjainak főbb vonásai a következők:

Egyrészt a gyakorlatban is érvényt szerez a 111/1997-es kormányrendeletnek, a pedagógiai és pszichológiai stúdiumok, valamint az általános és egyéni gyakorlatok terén **egységes oktatási kínálatot** nyújt a leendő bölcsészettudományi és természettudományos tanároknak, mind egyetemi, mind főiskolai szinten. Ennek előfeltételeként több lépésben egységes szervezeti keretbe vonja – **az új Pedagógiai és Pszichológiai Karban integrálja** – a tanárképzésben közreműködő pedagógusokat, pszichológusokat és a közös feladatok szervezését biztosító Tanárképzési Koordinációs Központot. Szervezeti garanciákat is ad arra, hogy a korábban párhuzamos két képzés értékei (az egyetem elméleti igényessége és a főiskola iskolaközelsége, gyakorlatorientáltsága) megmaradjanak, ötvöződjenek és tartalmilag fejlődjenek.

Másrészt úgy szünteti meg a Tanárképző Főiskolai Kar szervezeti különállását, hogy a szaktudományi tárgyak egyetemi és főiskolai oktatói és a szakmódszertan egyetemi és főiskolai művelői **szervezetileg és térben közel** kerüljenek egymáshoz, közöttük a szakmai együttműködés és munkamegosztás új formái alakulhassanak ki. Ezáltal a Bölcsészettudományi Kar is és a Természettudományi Kar is ma egyaránt képes főiskolai és egyetemi tanárképzésben közreműködni, s ha egy belátható időpontban a tanárképzés egésze magasabb egyetemi (MA, MSc) szintre kerül, akkor képes lesz oktatási kapacitását racionálisan erre **összpontosítani**.

Harmadrészt úgy biztosítja a tanárképzés szakszerű és felelős képviseletét kari és karközi szinten, hogy **nem különíti el** azokat és nem metszi el a szakmai szálakat azok között, akik a diszciplináris szakos képzésben és akik a tanárképzésben oktatnak akár a pedagógia, pszichológia, akár a többi szaktudomány területén. Ez a beágyazottság is ellenszere lehet annak, hogy kontraszelekció érvényesüljön a tanárképzésben, s ez valamiféle másodosztályú oktatássá devalválódjon. A **kreditrendszer** működtetése is várhatóan ugyanebbe az irányba hat, a minőségi hátrányt elkerülhetővé teszi.

Negyedrészt az **óvó- és tanítóképzés** – abban a négyéves főiskolai formában, melynek a budai képző országos előharcosa volt – hosszabb távon is önálló, saját pályaidentitást kínáló, szervezetileg **elkülönült ága** marad a pedagógusok felkészítésének az ELTE-n. Így fel sem merülhet az félreértelmezés, mint egy közösen induló tanító–tanár szak esetében: hogy a tanító alacsonyabban képzett, tevékenységi körében korlátozott, elvetélt tanár lenne. Ugyanakkor a kétféle pedagógusképzés között az átoktatás és áthallgatás gyakorlatát a kreditrendszer intézményesíteni fogja. A képzés zsákutcás jellegét feloldja

a főiskolai tanulmányok **konvertálható kreditjei** birtokában a pedagógia szak látogatása, egyetemi, magasabb szinten.

Ötödrészt az ELTE szakos és programszintű, alapképzési és posztgraduális **specializációi** a leendő tanárok számára karon belül és karok között különösen tág teret nyitnak a szakmai tájékozódásra, a sokszínű ismeretanyag gondolati összerendezésére. Ezen a kedvező adottságon túlmenően a képzés tartalmi fejlesztésének tudatosan vállalt célja, hogy a gyakorlóiskolák, a külső vezetőtanárok, a módszerspecifikus képzőhelyek bevonásával életszerűbbé tegye a tanár szakos hallgatók szakmai tapasztalati anyagát. A felkészítés fontos eleme, hogy a hallgatók ne csak ismereteket szerezzenek a gyógypedagógia, az iskolapszichológia, a tanácsadás területén, hanem együttműködési tapasztalatot is ezek **specialistáival** és hálózataival.

Önmagában figyelemre méltó, ha a kiterjedt és összetett ELTE 2002-ben újra kezdeményezően lép fel, s tömegénél fogva is kecsegtet vagy fenyeget azzal – ez nézőpont kérdése –, hogy nekilendülése messzegyűrűző hatásokat válthat ki a felsőoktatásban, joggal vagy ok nélkül másoknak is modellt kínál.

MEGOLDÁSRA VÁRÓ RENDSZERPROBLÉMÁK – MA

Öt kulcsproblémát jelölök itt meg, megengedve és elismerve, hogy mindegyikhez járul legalább egy további, vele gondolatilag összetartozó, járulékos (szub)probléma is.

A hazai pedagógusképzés stratégiai problémái

1.	BA/MA Szakosodás belépéskor vagy belső szűrés után Képzés első vagy második egyetemi szinten
1a.	alapképzés/továbbképzés Érdemi lezárása képesítővizsgával vagy szakvizsgával
2.	főiskolai/egyetemi Egységes vagy dichotóm tanárképzés
2a.	önálló/integrált főiskola Az önálló főiskolák megszűnése és/vagy túlélése
3.	BTK/TTK Szakhoz társítva vagy elkülönített szakba építve folyó képzés
3a.	decentralizált/centralizált koordináció Megosztott felelősség a tanárképzésért vagy intézményi szakgazda, Tanárképző Intézet
4.	egyszakosság/kétszakosság A leendő tanár lehet egyszakos, vagy kizárólag kétszakos lehet

4a.	diszciplináris/műveltségterületi felkészítés Hagyományos tantárgyak oktatására és/vagy integrált tárgyak oktatására való felkészítés
5.	pedagógia/szaktudomány A képzés pedagógiai-pszichológiai összetevőinek vagy a szaktudományos összetevőinek az elsőbbsége
5a.	tanító/tanár Egy elágazó vagy két párhuzamos pedagógusképző szak

Az első eldöntésre váró kulcskérdés, hogy a táguló és tagolódó felsőoktatásnak melyik szintjén foglalja el helyét a tanárképzés (nevezzük ezt **BA/MA** problémának). A felsőoktatásba belépő létszámban nagy, felkészültségben vegyes hallgatótömeg már képzése első szintjén részesüljön-e célirányos tanári képzésben, vagy ki-ki a különböző tudományterületeken való tájékozódás, tudatossá érlelt pályaorientáció, s a rátermettség szűrése-próbája után a tanulmányok második szintjén legyen a tanárképzés részese. Az már bizonyos, hogy a hallgatók növekvő tömegéből a közoktatás relatíve (de abszolút számban is) kisebb hányad tanári kiképzését igényli. Ez pedig a túl korai elköteleződés ellen szól, a kölcsönös ismerkedésen és gyakorlati tapasztalatokon nyugvó kiválasztást támogatja. A kisebb volumenű, de minőségi képzés helye – feltehetően – az MA szint.

A BA/MA problémához hozzátartozik az a felismerés, hogy bármennyire intenzív és gyakorlati karakterű lesz is a leendő tanárok felkészítése, e folyamat nem zárulhat le a diploma megszerzésével (nevezzük ezt **alapképzés/továbbképzés** problémának). A hivatás gyakorlásának hatása még alig-alig érzékelhető a képesítővizsgán, a tapasztalatok halmozódása majd a szakvizsgán mérhető le. Számot kell vetnünk azzal, hogy a szakirányú továbbképzések (és így a szakvizsgára felkészítő továbbképzés) jelen fogalmaink szerint túlterjednek a második, az MA képzési szinten is. A pedagóguspálya jellegzetesen az a hivatás, amelyen – nemcsak a divatos jelszó szerint – szükség van az élethosszig tartó, ciklikusan megújító tanulásra. Eszerint ennek egy fázisa, egy ugrópontja különösen fontos lesz a szakmai jogosítványok megszerzése és birtoklása szempontjából.

A második kulcskérdés az, hogy törekednünk kell-e a tanárképzés további egységesítésére, vagy részben-egészben megőrizhetjük a szaktudományi felkészítés mai dichotómiáját (nevezzük ezt **főiskolai/egyetemi** problémának). Megengedve, hogy a középiskolai tanárképzés a magasabb egyetemi szintre kerül, nem lehet-e egyidejűleg azt is megengedni, hogy az általános iskolák szükségleteit a diszciplináris követelményeiben szerényebb főiskolai tanárképzés vegye célba? Egységes a tanárképzés pedagógiai-pszichológiai és a gyakorlati modulja, de nem vezet-e indokolatlan túlképzésre, ha ezt az egységesítést kiterjesztjük a szaktudományos felkészítésre is? Formális lenne a kérdést csak azzal elhárítani, hogy a szakos képzés a főiskolán a BA minimumkritériuma-

inak sem felel meg, az azonban egy érdemi megfontolás, hogy a közismereti tanárok egységes egyetemi diplomája nemcsak igényesebb, de a sokszínű iskolarendszerben nagyobb mozgásteret is garantál.

A főiskolai/egyetemi problémához tartozik a regionális értelmiségképző szerepet jól betöltő intézmények fennmaradásának és kilátásainak kérdése (nevezzük ezt **önálló/integrált főiskola** problémának). A magyar felsőoktatás aligha mondhat le ezekről a (ma tanárképző) főiskolákról, amelyek földrajzilag és szervezetileg elkülönülnek, s önálló munkájukat emelkedő szakmai színvonalon végzik. Jövőjük minden bizonnyal a fejlesztés lehetőségeiben rejlik. Egyfelől a szakos oktatás fejlesztésével és a szakos tanulmányok egyensúlyának kilendítésével elérhető, hogy főiskolai keretben olyan, tanári képzettség nélküli BA-végzettséget nyújtsanak, amely a hallgatók egyetemen folytatható további tanulmányainak rendszerbe illeszkedő előfoka. Másfelől nem is túl messze tekintve ezen intézmények esetleg több szakon az MA-képzés indítására nyerhetnek akkreditációt, melynek révén folytathatnak második szintű egyetemi képzést, nota bene ez esetben tanárképzést is.

A harmadik kulcskérdés az egyetemi tanárképzés két válfaja közti választás, melyek egyike a tanárképzés szabad társítása az ún. tanárképes szakhoz vagy szakokhoz, másik viszont kezdetektől célirányosan specializált tanár szakok kínálata és szakpárban való látogatásának kényszere (nevezzük ezt **BTK/TTK** problémának). A bölcsészképzés egy-egy szakon viszonylag nagy választási szabadsággal azonos oktatási kínálatot nyújt minden hallgatónak, s senkinek nem írja elő, de lehetővé teszi mindenkinek a tanárképzési stúdiumokat. Elve, hogy minden szakos alapdiploma egyenértékű és a tanári képzettség ehhez járuló többlet. A TTK-s képzésben a tanár szakokra beiskolázott hallgatók teljesítményszintje eleve alacsonyabb, mint az ún. kutató szakos társaiké, mint ahogy a kutató szakok diszciplináris követelményeitől a tanár szakok követelményszintje is elvszerűen elmarad. Ezt a szelekciós rendszert bontja-oldja, amikor a kutató szakos hallgatók egzisztenciális okokból vagy érdeklődésük alapján, egyidejűleg vagy pótlólag tanári kiegészítő tanulmányokat vesznek fel és folytatnak.

A tanárképzés e kettős egyetemi szerkezetét a BA/MA rendszer belépése – remény szerint – akár közös nevezőre is hozhatja. Ha a természettudományos képzésben megjelenik a BSc-képzés és kimenet, akkor talán ez áthidalja a tanárivá redukált szak és a garantáltan MSc szintű kutatószak mai különbségét. Ha a bölcsészképzés zömmel emelt BA szintű szakos képzése és kimenete mellett és felett rendre megjelenik az MA szakos képzés és kimenet, akkor ez utóbbi képzési szinten már elágazhat a tanárnak és a kutató szakembernek készülők útja. (Megközelítően úgy, ahogy ezt Soósné Faragó Magdolna propozícióban leírja.)

A BTK/TTK problémához kötődik a tanárképzés intézményi gondozásáért viselt felelősség kérdése (nevezzük ezt a **decentralizált/centralizált tanárképzési koordináció** problémájának). A tanárképzés mindig is együttműködést,

több szervezeti egység között koordinált munkamegosztást igényel. A TTK-s rendszerben szakonként a diszciplína és a szakmódszertan közös szervezeti kerete a domináns. A BTK-s rendszer logikája igényelte volna és igényli a tanárképzés közös összetevőinek és lépéseinek kari vagy egyetemi szervezését, sőt mintegy a diszciplínák felé forduló megrendelőként is egy klasszikus értelemben vett Tanárképző Intézet létét. Nem oktalan Ladányi Andor aggálya, hogy a tanárképzés bölcsészszisztémája hogyan képes súlyt adni e képzési feladatnak, de ennek a fenntartásnak a jogosultsága nem magából a tanulmányok illesztéséből, hanem a koordináló központ erőtlenségéből és hiányából fakad. Egy hatékony tanárképzési központ rangos intézményi képviseletet biztosít, fékezi a felelősség szétforgácsolódását és a képzés egyenetlenségeit, s a tanárképzés és -továbbképzés tartalmi és módszertani megújításának kezdeményezője lehet.

A negyedik kulcskérdés az, hogy hány szakja legyen a leendő tanárnak (nevezzük ezt az **egyszakosság/kétszakosság** problémájának). A hagyomány az, hogy a közismeretet oktató tanár Magyarországon kétszakos, nem úgy, mint az ún. szaktanár, nem úgy, mint a látványosan prosperáló nyelvtanár, végül, de nem utolsósorban nem úgy, mint a bölcsész tanárképzési rendszerből az utóbbi évtizedben kikerülők többsége. Ha a közoktatás igényeire vonatkozó szájhagyományon túl tényszerűen igazolni lehet, hogy az iskolában a tanár általában több tantárgyat tanít, vagy valószínűsíteni lehet, hogy a többszakos tanár az esélyesebb az iskolai munkahelyre és munkavégzésre, akkor a kétszakosságot a tanári képesítés kimeneti követelményeként ki lehet kötni.

Ebből egyébként nem szükségképpen következik két további megszorítás. Kizárható lenne, de épp a „tudós tanár” nosztalgikus eszményére tekintettel nem kellene kizárni a tanárképzésből azokat, akik az egyetlen diszciplináris szakukon magasabb egyetemi végzettséget (MA-t, MSc-t) szereznek. Valamint a kétszakosság vélhető közoktatási szükségletéből nem következik, hogy az ezer célt szolgáló vagy öncélúan látogatott tudományegyetemi szakokon rendre mind csak kétszakos diplomát lehessen szerezni, vagy aki előírt idői keretben előírt tanegységmennyiséget egy szakon szerez meg, annak képzését ún. büntetőnormatívával lehetne vagy kellene sújtani. Viszont a kétszakos bölcsészhallgatót (aki tanulmányai eredményes lezárásaként MA-végzettséget szerez) akkor sem indokolt kizárni a tanárképzésből, ha nem mindkét, hanem csak az egyik szakja tanárképes. A kétszakosság alapkövetelményén túl tehát bizonyos esetekben az egyszakos tanárság is lehet tolerálható.

Az egyszakosság/kétszakosság problémához kötődik az a kérdés, hogy a hagyományos diszciplináris tantárgyak oktatása mellett a tanárképzés hogyan készítsen fel a tágabb értelemben vett műveltségterületek tanítására, az ismereteket más alapon integráló tantárgyak kialakítására és közvetítésére (nevezzük ezt, némileg elnagyoltan a **diszciplináris/műveltségterületi felkészítés** problémájának). Ezt különösen élesen exponálta és árnyaltan elemezte Ladányi Andor egy friss tanulmányában, s úgy véli, hogy a NAT-revízió által is tekintetbe vett

10 műveltségterület közül 5 olyan, mellyel kapcsolatban a hagyományos tantárgyak kínálata elégtelen és új, nemdiszciplináris tárgyak bevezetése, beleértve a rájuk való felkészítést is, szükséges lehet. Ezzel kapcsolatban megfontolandó, hogy műveltségterületeken belül és közöttük kialakítható tantárgyak az ismereteknek nem oly sokféle integrációját képviselik-e, melyre mind specialistát képezni elvben is és gyakorlatban is lehetetlen. Nem az-e az oktatásukra való legjobb előkészület, hogy a leendő tanár egyetemi szintű tudásra tesz szert két (vagy legalább egy) releváns diszciplínából, s a tanárképzés szakspecifikus követelményeként (majd a rendszeres továbbképzés keretében) műveltségterületi kitekintését szélesbítő stúdiumokat végez? Mindezzel együtt kizárni nem lehet, hogy a science tárgy két természettudományos szakot végző hallgatónak, vagy az „ember és társadalom" tárgy egy történelem és pszichológia szakot kombináló pedagógusjelöltnek is olyan felkészülési feladatot jelent, melyhez egy önálló képzési modul előírása célszerű. Ez azonban csak a kétszakos képzés időkeretét továbbfeszítő többlet, s nem szükségképp egy újabb szak.

Az ötödik kulcskérdés annak mérlegelése, hogy mekkora és milyen legyen a pedagógusképzésben a nevelői ráhatás pedagógiájának-pszichológiájának, illetve a közvetítendő ismeretanyag diszciplináris hátterének a szerepe, az egymáshoz viszonyított súlya (nevezzük ezt **pedagógia/szaktudomány** problémának). E tekintetben a tanárképzés közreműködői között meglehetősen nagyok a nézetkülönbségek. A TTK-s tanárképzés gyakorolja, Sipos Lajos és Fűzfa Balázs viszont meghirdeti a szaktudományos ismeretek és oktatásuk szakmódszertana primátusát a szerintük a neveléstudomány és pszichológia túlméretezett szerepével, túl ambiciózus szerepvállalásával szemben. A tanárképző főiskolák közfelfogása érthetően nagyobb hangsúlyt vet az életkorhoz igazodó szakmódszertanra, mint az oktatás diszciplináris hátterének közvetítésére, nagyobb hangsúlyt az iskolai kapcsolattartásra és gyakorlatra, mint bármely nevelés- vagy szaktudományi elméletre. A tantárgy és diszciplína tradicionális kultuszának az ellenpontja az a reformpedagógiai gyökerű felfogás, amely az oktatásban az elsődleges cél, a kompetenciák és a személyiség kibontakoztatásának eszközét látja. A tanárképzés modernizálása – amit az iskola társadalmi funkcióváltozása is követel – ez utóbbi szemlélet térnyerésével jár együtt, megengedve és megtartva, hogy a kompetenciák fejlesztése nem lehet ismerettartalmak nélküli üresjárat, s a tanár intellektuálisan megalapozott hatásának alapfeltétele az igényes és kreatív szaktudományos felkészültség.

A pedagógia/szaktudomány problémához kötődik az a kérdés, hogy mennyiben tartozik össze, mennyiben átfedő és kapcsolódó, mennyiben lehet egységes az 1–6. osztályt és az 5–12. osztályt oktató pedagógusok képzése (nevezzük ezt **tanító/tanár** problémának). Az összetartozás és kapcsolódás aligha képezheti vita tárgyát, s a sok vonatkozásban kívánatos átfedésnek a kreditrendszer teret nyit a képzésben. Mindemellett két szempont megfontoltságra int az egységesítésben. Egyfelől nyilvánvalóan más a diszciplináris felkészültség szerepe a tanítói és a tanári munkában, ez utóbbi képességfejlesztő és mintaadó pedagógiai

hatékonyságához alighanem elengedhetetlen a korszerű tudományosságban szerzett „saját élmény”, gondolati igényesség, biztos tudás. Másfelől a tanító, a maga dominánsan pedagógiai-pszichológiai felkészültségével és nevelésmódszertani tudásával az iskolaügy frontvonalában áll, a felnövekvő generációk iskolai-társadalmi integrációjáért felelősséget vállal. Ez a hivatása azonban kétes megvilágításba kerül, ha kontraszelekció révén kerül a pályára és elvetélt tanárnak érzi magát és/vagy annak látják mások.

Kétszer öt stratégiai problémát igyekeztem érzékeltetni, kijelölni, az őket összekötő sok logikai szál között válogatva sorba szedni. Valamennyi nyitott kérdés, még ha egyesekkel kapcsolatban többeknek szilárdabb elképzelése, több tapasztalata és reménye van, mint másokkal összefüggésben. Ez a sokoldalú és nagymérvű nyitottság egyszerre mutatja a tanárképzés hazai helyzetének képlékenységét s az előrevivő koncepciózus megoldás sürgető szükségességét. Meggyőződésem, hogy az oktatási kormányzat – a maga kettős, közoktatási és felsőoktatási érdekeltségével – meg nem kerülheti, hogy színt valljon a fejlesztés stratégiájával kapcsolatban. A szakmai fórumok feladata ezt érvekkel és ellenérvekkel támogatni, a problémákat strukturálni.

II. VITÁK ÉS DÖNTÉSEK

Az oktatási kormányzat 2002 után meg akarta törni azt a rossz hagyományt, hogy nincs élő ***kontaktus a felsőoktatási és közoktatási felügyeleti területek között****. Az intézményes együttműködést nyilvánvalóan megköveteli ezeknek a képzési szinteknek az egymásrautaltsága, de elmaradásának képtelenségét különösképpen érzékelteti a pedagógusképzés területe, ahol a közoktatás és felsőoktatás szoros kapcsolata nélkül egy tapodtat sem lehet előrehaladni. Ezért is elsőként egy szakértelem és szemlélet dolgában igen összetett „pedagógusképzési munkabizottságot" állított fel a tárca, de ennek létrejövetele önmagában véve – a messze tekintő terveken túl – nem segítette az érdemleges koordinációt. Ennek jellegzetes példája, hogy az erős kormányzati akarattal megjelenített CSEFT-koncepciót ennek a munkabizottságnak az intézményes fóruma még csak nem is látta. Különböző fórumok, a rektori konferenciához kapcsolódó testületek és intézményközi egyeztető ülések is adtak* ***immunreakciókat a CSEFT-munkaanyagra****, anélkül azonban, hogy a sokféle megfontolás egymással konvergált volna. Ezekben az egyeztetésekben a tudományegyetemek között aktív szerepet vállalt az ELTE, de természetesen felléptek a tanárképző főiskolák is, a radikális felsőoktatási és közoktatási reformereknek is megvolt a maguk közvetlen konzultatív kapcsolata a kormányzattal. Az úgymond* ***perdöntő egyeztetésre 2003. november 11-én*** *került sor, amely végül is arra a megállapodásra vezetett, hogy a pedagógusképzés területén is érvényesíteni kell a bolognai reform elveit, és bizonyos alapkövetelményekről is a szűkebb tárcavezetői és szakértői körben megszületett a megállapodás. A reform irányvételét tekintve ez ekkor alapvetően az* ***ELTE-modell*** *érvényesítését jelentette (amely ekkor nem hasadt szét szakterületi részelképzelésekre), kifejezetten csalódást okozott a radikális pedagógiai reformereknek és kettős érzésekkel tölthette el a főiskolák érdekképviselőit. Egy ilyen elvi keretekben mozgó reformelgondolás azonban óhatatlanul nem egy további* ***kimondatlan ellentmondást*** *is magában rejt, nem utolsósorban azzal kapcsolatban, hogy a képzés meglévő kereteitől mennyiben szakadjunk el, illetve hogyan lehet megteremteni az összhangot a célul kitűzött követelmények, például a többciklusú képzés terve és a kétszakosság biztosításának igénye között.*

1. A CSEFT ÉS AZ OM PEDAGÓGUSKÉPZÉSI MUNKABIZOTTSÁG

1.1 Az OM Pedagógusképzési Munkabizottság kialakítása Emlékeztető a 2003. 03. 12-i alakuló ülésről

Az ülésen megjelent: Balogh László (tanárképzési képesítési követelmények munkabizottsága), Báthory Zoltán (Köznevelési Tanácsadó Testület), Bollókné Panyik Ilona (tanítóképzési képesítési követelmények munkabizottsága), E. Vámos Ágnes (a Közoktatás-fejlesztési Főosztály vezetője), Gaál Zoltán (a Rektori Konferencia elnöke, Veszprémi Egyetem), Gáspár Mihály (főiskolai tanárképzés, Szombathely), Gönczi Éva (a Felsőoktatás-fejlesztési Főosztály vezetője), Horn György (OKNT), Hunyady György (a munkabizottság elnöke, az MTA l. tagja), Lehmann László (a munkabizottság titkára), Mihály Ottó (Köznevelési Tanácsadó Testület), Papp Katalin (egyetemi tanárképzés, Szeged), Sipos János (közoktatási helyettes államtitkár), Vekerdy Tamás (OKNT). Kimentette magát Mang Béla felsőoktatási helyettes államtitkár.

A tárca vezetése nevében Sipos János helyettes államtitkár üdvözölte a miniszter által felkért munkabizottságot, hangsúlyozva a közoktatás és felsőoktatás közös érdekeltségét a pedagógusképzés fejlesztésében. A testület tagjai utaltak arra, hogy a pedagógusképzéssel milyen – szakmai, irányítási – kapcsolatban állnak.

A munkabizottság elnöke javaslatot terjesztett elő – a felkérés logikáját követve – éves távlatban a testület feladataira és ezek ütemezésére. A mellékletként *csatolt munkaterv és munkamegosztási javaslatot* a testület tudomásul vette, és az első ülés programjáról az előterjesztésnek megfelelően határozott. A megvitatás során felmerült, hogy

– az első ülés időpontját előre kell hozni, s megállapodás született arra nézve, *hogy arra 2003. április 30-án, szerdán délután 16 órakor* kerül sor;
– már az első ülésen kerüljön sor a pedagógusképzés két markánsan eltérő modelljének bemutatására, az ELTE és a Veszprémi Egyetem intézményi elképzeléseinek ismertetésére a kardinális kérdések körvonalazása céljából;
– a testület tekintse át mind a közoktatás, mind a felsőoktatás fejlesztési stratégiáival kapcsolatos OM-munkálatokat, mely utóbbi ismertetésébe kívánatos bevonni Gönczi Éva főosztályvezető asszonyt is;
– fel kell mérni a pedagógusképzés helyzetelemzésének és programszerű fejlesztésének elérhető anyagi forrásait. Magának a testületnek a működtetésére

és a szakértők bevonásával végzett cél vizsgálataira a Közoktatás-fejlesztési Főosztály minimálisan 20 000 000 Ft-ot biztosít;
– a továbbhaladás feltétele a szakirodalmi források és megszületett kutatási jelentések rendszeres áttekintése. Mind a munkabizottság érdekkörébe tartozó munkálatokra vonatkozó információkat, mind a bizottság munkatervével kapcsolatos módosító és kiegészítő *javaslatokat a testület titkárához* lehet eljuttatni (a lehmann.laszlo@nupi.hu e-mail címre);
– a tervbe vett munka végeredménye alternatív modellek szakmai kidolgozása és véleményezése, a munkabizottság nem döntéshozó fórum, hanem a fejlesztési lehetőségeket mérlegelő és értékelő *szakmai javaslattevő* szerepet kíván betölteni;
– a munkabizottság létének, feladatvállalásának, megfontolásainak és eredményeinek megfelelő publicitást kell biztosítani a sajtóban is, és például a *Pedagógusképzés* szakmai orgánumában is.

Hunyady György s. k.

1. sz. melléklet

A MUNKABIZOTTSÁG FELADATAI

A Pedagógusképzési Munkabizottság áttekintő, konzultatív, döntés-előkészítő és projektszervező szerepét a Miniszter Úr felkérő levele, valamint a Közoktatási Tanácsadó Testület és az Országos Köznevelési Tanács ennek előkészítéseként lezajlott vitája alapján körvonalazhatjuk az alábbiakban.

Tárcán belüli információcsere:

1. A munkabizottság – titkárságára támaszkodva – gyűjti, rendezi a pedagógusok közoktatási szerepét és felsőoktatási képzését érintő és szabályozó dokumentumokat, előterjesztéseket és rendelkezéseket, ezeket tartalmilag ütközteti, illetve az információk tartalmában és hivatali útján jelentkező hiányokat jelzi.

Helyzetfelmérés:

2. Gyűjti és rendezi szűkebben a pedagógusképzésre, tágabban a pedagógusképzésnek a felsőoktatásban elfoglalt helyére és a közoktatásban lemérhető hatékonyságára vonatkozó elemzéseket, tanulmányokat és javaslatokat.
3. Áttekinti a fenti tárgykörökben rendszeresen folyó kutatómunkát, a pedagógusképzésre vonatkozó kutatások feltételrendszerét, az ezeket elősegítő (esetleg kiaknázatlan) forrásokat.
4. Kutatásokra is támaszkodva, szakértők bevonásával elemzi a pedagógusképzés működésmódját, eredményeit, az ezt érintő jogi szabályozás érvényesülésének módját és mértékét. (Tényszerűen tájékozódik a pedagógusképzés

volumenéről, az oktatás tartalmáról és segédleteiről, a képzés szervezeti formáiról és felelősségi viszonyairól, valamint anyagi feltételeiről.)

A pedagógusképzés elemzésekor kitekint a főiskolai és egyetemi pedagógia szakok funkciójára, valamint az egyetemi PhD-képzésnek a pedagógusképzés szempontjából releváns hatására és várható szerepére.

5. A fenti elemzés során tekintetbe veszi a pedagógusképzés minőségbiztosításának elérhető eredményeit, és ennek ismeretében javaslatokat tesz a minőségbiztosítás rendszerének fejlesztésére e szakterületen.

Hatásvizsgálatokat és programértékeléseket végez szakértők közreműködésével (a képzők, a képzésben részt vevő hallgatók, a pályakezdő végzettek, az iskolai tanulók és szülők, valamint az iskolák és a közoktatás fejlesztésében közreműködő intézmények tapasztalataira támaszkodva).

Különös figyelmet fordít az iskolai mentálhigiéné helyzetének elemzésére.

Koncepcióalkotás:

6. A munkabizottság a pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztésére vonatkozó nemzetközi és hazai tapasztalatok, elgondolások megfogalmazására és a velük kapcsolatos eszmecserére – más testületekkel (pl. MPT, OKNT, MAB) együttműködve – fórumot teremt.
   A rendeltetése szerint erre alkalmas szakmai folyóirattal, a *Pedagógusképzés* című lappal rendezett és folyamatos együttműködést alakít ki, szükség és lehetőség szerint a lappal együttműködve internetes honlapot létesít.
7. A pedagógusképzéssel kapcsolatban jelentkező szakmai elképzelések és intézményi modellek kidolgozását és bemutatását a munkabizottság szorgalmazza és támogatja. A különböző modellek működését előmozdítja, követi és hatásainak lemérésében közreműködik.
8. A közoktatás és a felsőoktatás fejlesztésére vonatkozó stratégiai tervek ismeretében, és e két nagy rendszer alakulása során jelentkező igények és feltételek viszonyát elemezve maga a testület is fejlesztési koncepciót alakít ki, az alternatívák gondos számbavételével, a szakmai együttműködés szellemével, konszenzuskényszer nélkül. E koncepcionális eredményekről a tárca illetékes felügyeleti területének vezetőit s magát a tárca vezetését tájékoztatja.

Fejlesztőmunka:

9. A munkabizottság közvetlen érdekelt a „képzők képzésének” módjában és fejlesztésében, kezdeményezéseket tesz a pedagógusképzésben különösképpen fontos, ám elhanyagolt felsőoktatási pedagógia területén, többek között tekintettel a modern informatikai eszközök alkalmazásának demonstrálására.
10. A testület a fejlesztési koncepciók valóra váltását és programértékelését elősegítő projekteket kezdeményez, szervez és támogat. Ugyanezen célból, de eltérő módszerrel szakmailag közreműködik e fejlesztési irányokba eső pályázatok kiírásában, elbírálásában és követésében.

11. A munkabizottság fejlesztő tevékenységének fontos területe a pedagógusok alapképzésének és továbbképzésének tartalmi egybevetése és összehangolása abból a célból, hogy a leendő és a tényleges pedagógusokat a tapasztalati alapon nyugvó fejlesztés lényegében egy időben elérhesse.
12. A fejlesztőtevékenység az iskolai mentálhigiéné helyzetét tekintetbe veszi, érinti és alakítja, mint az oktatómunka, a személyiségformálás hatékonyságának feltételét és fokmérőjét.

2. sz. melléklet

A MUNKABIZOTTSÁG FELADATAINAK ÜTEMEZÉSE ÉS FELELŐSEI

Áprilisi ülés

No.1. (információcsere, oktatásfejlesztési stratégiák)
Javasolt felelősök: titkár, Horn György, Mihály Ottó és Gönczi Éva
No.3. (kutatás, tényleges és lehetséges feltételei)
Javasolt felelősök: elnök, Báthory Zoltán, E. Vámos Ágnes
No.7. (képzési modellek)
– az első két modell bemutatása: ELTE és Veszprém –
Javasolt felelősök: Gaál Zoltán, Hunyady György és Bábosik István
[később visszatérően tárgyalandó pont]
No.10. (projektek és pályázatok)
Javasolt felelősök: E. Vámos Ágnes és Gönczi Éva
[később visszatérően tárgyalandó pont]

Szeptemberi ülés

No.2. (helyzetfelmérő tanulmányok)
Javasolt felelősök: titkár, Gáspár Mihály
No.4.a (jogi szabályozás érvényesülése, működésmód)
Javasolt felelősök: titkár, Balogh László, Papp Katalin, Gáspár Mihály
No.4.b (pedagógia szak, PhD)
Javasolt felelősök: Bábosik István, Ballér Endre
No.6a. (egyeztetési fórumok)
Javasolt felelősök: Báthory Zoltán, Brezsnyánszky László, Patkós András
No.6b. (a *Pedagógusképzés* című folyóirattal való együttműködés)
Javasolt felelősök: titkár, Bollókné Panyik Ilona, Falus Iván, H. Nagy Anna

Novemberi ülés

No.5. (hatásvizsgálatok és programértékelések)
Javasolt felelősök: elnök, Vekerdy Tamás, E. Vámos Ágnes és Gönczi Éva
[később visszatérően tárgyalandó pont]
No.9. (képzők képzésének áttekintése és kezdeményezése)
Javasolt felelősök: Balogh László, Bollókné Panyik Ilona, Falus Iván, Papp Katalin
No.11. (alapképzés és továbbképzés összehangolása)
Javasolt felelősök: Vekerdy Tamás, H. Nagy Anna

2004. február

No.8. (stratégiai koncepció)
Javasolt felelősök: Balogh László, Bollókné Panyik Ilona, Horn György, Mihály Ottó
No.12. (iskolai mentálhigiéné)
Javasolt felelősök: Balogh László, Porkolábné Balogh Katalin, Ritoók Magda, Vekerdy Tamás

A szakterületi koordinációs testület a Közoktatás-fejlesztési Főosztállyal és a Felsőoktatás-fejlesztési Főosztállyal való közvetlen együttműködésben (de figyelemmel a nyelvtanítás, illetőleg a szakoktatás irányítási szempontból kiemelt területeire is) fejti ki tevékenységét.

A Munkabizottság ügyrendjét és munkatervét maga alakítja ki és többségi szavazás alapján hagyja jóvá.

Üléseit – legalább negyedéves gyakorisággal – az elnök által jóváhagyott időpontban és napirenddel a testület titkára hívja össze. Az ülésekről hivatalos emlékeztető készül, amelyet az elnök hagy jóvá, és tájékoztatásként az oktatási tárca illetékes vezetőihez juttat el.

Titkára és tagjai szakértői közreműködésükért dotációban részesülnek.

A testület munkájába külső szakértőket is bevon, egyes feladatokra tagjaiból és külső szakértőkből álló szakmai munkacsoportokat működtet.

A Munkabizottság tevékenységét ismerteti, helyzetelemzéseit és koncepcionális javaslatait kellő formában közzé teszi a *Pedagógusképzés* című szaklapban.

1.2 Feljegyzés a CSEFT és a Munkabizottság viszonyáról, 2003. 07. 31.[1]

Tisztelt Miniszter Úr, kedves Bálint!

Az OM által szakmai vitaanyagként közkézre bocsátott CSEFT felsőoktatás-fejlesztési koncepciójával kapcsolatban van több – munkabizottsági megbízatásunkkal összefüggő – észrevételem.

Ad 1) Sajnálatosnak tartom, hogy a CSEFT-anyag – amelynek korábbi változatairól informálisan volt tudomásom – hivatalos közzététele és publikus vállalása előtt **nem kerülhetett a Pedagógusképzési Munkabizottság elé**. Az érlelődő felsőoktatási elgondolásokról Gönczi Éva kérésére Mihály Ottó nyújtott szóban bizonyos információkat, ezek azonban távolról sem érintették a pedagógusképzés strukturális kérdéseit, sőt mindketten hangsúlyozták, hogy a CSEFT-munkálatok jellegüknél fogva nem jutnak el olyan partikuláris-tartalmi problémakörökhöz, mint amilyen a pedagógusképzés területe. Ehhez képest a szakmai vitaanyag egy kiérleletlen fejlesztési elgondolást ismertet és a szakmai közvélemény impotenciájára hivatkozva ennek „szakpolitikusok” általi kivitelezését helyezi kilátásba. Itt most nem kívánok abba részletesen belebocsátkozni, hogy feltehetően nem ez a felsőoktatás-fejlesztés egyetlen (vagy akár csak kivételes) területe, ahol a demokratikus eszmecsere érdek- és szempontkülönbségeket hozhat felszínre, s hogy csak remélni tudom, hogy a mérlegelhető nézetek különbözősége sem itt, sem másutt nem fog a szakmai álláspontok tudatos kiiktatására vezetni a „szakpolitikusok” révén és részéről (bárkik is legyenek azok). Annyit jegyzek csak meg, hogy a magam részéről abban láttam a Munkabizottság feladatát, hogy alternatív elgondolásokat tárjon fel és ütköztessen, épp a megalapozott (nem rövidzárlatosan elkapkodott) oktatáspolitikai döntések kiérlelésére.

Ad 2) A CSEFT-vitaanyag pedagógusképzési vázlata tartalmilag **elüt minden érdemi előzménytől**. Ilyen előzménynek tekintem mondjuk a kormányprogramot, a közoktatás-fejlesztési koncepciót, a Tanácsadó Testületet megjárt előterjesztésemet, amelyben mutatkozó egyetértés Munkabizottságunk felkérésének kiindulópontja volt, sőt a számunkra titkosított CSEFT-anyag megelőző változatát is, amely a Felsőoktatási és Tudományos Tanács elé bekerült. Mindezeknek fontos tartalmi ismérve volt **a tanárképzés egységesítése egyetemi szinten**, megtűrve-meghagyva a közelmúltban sikerrel megreformált tanítóképzést a maga főiskolai/egyetemi első ciklusú kereteiben. Ehelyett a CSEFT-

[1] Az OM Pedagógusképzési Munkabizottság elnökének levele Magyar Bálint miniszterhez (2003. július 31.).

anyag nyilvánvalóan **többszintű tanárképzés mellett voksol** és vele párhuzamosan tüstént életre keltené a (második ciklusú) egyetemi tanítóképzést is.

Ad 3) Sem az eljárási hiba (hogy Munkabizottságunk véleményt sem formálhatott), sem az előzményektől való radikális elszakadás (az egységes tanárképzés fogalmának negligálása) önmagában nem indítana arra, hogy az OM ezen publikus koncepciójától a leghatározottabban elhatárolódjam. Az azonban igen, hogy ennek a koncepciónak a valóra váltása előre látható módon **súlyos szaktudományi minőségromlással jár** a pedagógusképzésben és az ily módon képzett pedagógusok áttételében a közoktatásban is.

A tanárképzést tekintve megőrzi/megnyitja az utat a tanár BA szintű felkészítésére, aki is rezidens-/gyakorlóéve és szakvizsgája után szerez képesítést. Emellett lenne tanár MA szinten is, aki vagy az előbb említett tanulmányokat, vagy diszciplináris BA tanulmányokat még két év pedagogikummal fejelné meg. Eszerint tehát a két kimenetű tanárképzés kötelező **diszciplináris tartalma** nem több, mint amennyi a pedagogikum mellett **három képzési évben megfér**. Ez a diszciplináris minimum nem nő, ha BA-ról MA szintre lépünk, hiszen a tanár MA-ját (első vagy ismétlődő) pedagógiai tanulmányok biztosítják a második képzési ciklusban.

Eddig gyakran kellett küszködni egyetemeken olyan álláspontokkal, hogy a diszciplináris felkészítés a tanárképzés lényege, emellett a pedagogikum gyakorlatilag felesleges vagy legalábbis feleslegesen túlméretezett. A CSEFT **pánpedagógiai radikalizmusa** most az ellenkező végletbe esik, s teljesen a pedagógiai tanulmányoknak rendeli alá és szánalmasan lecsökkenti a diszciplináris felkészítést, a szaktárgyi tudást, amitől a tanár gondolkodásmódjának tudományosságát, öntudatának, hatékonyságának, tekintélyének egyik fő forrását remélheti. Mindketten ismerünk generációk életét befolyásoló kiváló tanárokat, magam avval büszkélkedem, hogy régi pedagóguscsaládból származom. Emberséges attitűd, példaadó szellemi szuverenitás és egyéb pedagógiai értékek mellett úgy vélem, a tudományosság magas mércéjét megütő (klasszika-filológiai, irodalmi vagy történeti stb.) tudás a jó tanár kritériuma és ismérve, amiről bűn lemondani. Éppen ezért a tudományos felkészítés egyetemi útjától nem szabad elterelni és elszakítani a jövő tanárait, hanem a kettős (diszciplináris és pedagógiai) felkészítés új egyensúlyára kell törekedni.

Attól tartok, hogy a CSEFT-koncepció egyszerre **kompromittálja** a pedagógiai stúdiumokat (mint amelynek képviselői a diszciplináris tartalom rovására törnek arányt tévesztő szerepre a tanárképzésben) és a „műveltségterület tanítása" és a „műveltségterületi tanár" fogalmát. Ez utóbbival kapcsolatban olyan értelmezést sugall, miszerint a NAT revízióban – újra – központba állított „műveltségterület" tanítása nem igényelne (vagy hovatovább nem engedne meg) tudományos szinten iskolázott diszciplináris tudást. Személyes álláspontom szerint, ami a Munkabizottság több előanyagának megfontolásaival találkozik, akkor van pozitív, előrevivő értelme **műveltségterületi képzésnek**, ha

az **a maga integratív jellegével többletet ad** a megalapozott diszciplináris felkészítéshez.

A CSEFT tanárképzési tervezetben triumfál a főiskolai érdek és logika, épp akkor, amikor a képzési volumen beszűkítése szinte elkerülhetetlen és alkalmat kínál egy minőségi, minden értelemben egyetemi szintű képzés kialakítására. Pontosabban szólva a mai főiskolai képzés értékként elkönyvelt vonása, hervadt diszciplináris tartalmának mentsége, a **kétszakosság biztosítása is eltűnik** ebből a tervbe vett rendszerből. A tárca – a bölcsészreformok, illetve nem várt következményeik ellenében is – a képzőintézményeket büntetőnormatívával, a hallgatókat a második szakon folytatott tanulmányok dotálásával ösztönözte a többszakosságra. A közoktatás szempontjából a CSEFT-tervezet – eszerint is – diszfunkcionális, hiszen a kétszakosságnak nincs benne helye.

Ugyanakkor a tervezet nemcsak megmozgatja, hanem egy évvel **csonkolja a ma négyéves tanítóképzést is**, gyorsan lerontva ezzel a rendszerváltó Magyarország talán egyetlen előremutató pedagógusképzési reformját. Ehhez képest sovány vigasz, hogy már (nemcsak a tanár-, hanem) a tanítóképzés sem lesz egységes, hanem lehet vagy lenne második ciklusban (tovább)képzett tanító is. Látni kell azonban, hogy a második képzési szinten (csakúgy mint a gyógypedagógus) a tanító sem saját gyakorlati karakterű szakterületén mélyed el, hanem tulajdonképpen egy általánosabb-elméletibb, tudományos-kutatási ambíciójú szak anyagában, az MA szintű pedagógiában. Nagy árat kell fizetni annak a látszólag egyszerű és formális elvnek a képviseletéért, hogy mind a tanító-, mind a tanárképzésben legyen BA és MA képzési kimenet (szemben azzal, hogy a tanítót BA és a tanárt MA szinten képezzük egységesen), meggyőződésem szerint ez oktalanul felkavar mindent és mindenkit, sokasítja a szakszámot, elhomályosítja a mércéket és minőségromláshoz vezet.

Ad 4) Őszintén sajnálom, ha – Miniszter Úr – nevedhez egy ilyen pedagógusképzési reform kezdeményezése és kivitelezése kapcsolódik. Azt a látszatot pedig kifejezetten szeretném **elhárítani**, hogy ennek kimunkálásában személy szerint nekem **részem és felelősségem lenne**. Tudatában vagyok annak, hogy a CSEFT-konstrukció a pedagógusképző intézmények pedagógiai-pszichológiai egységeinek (így az ELTE újonnan alakított Pedagógiai és Pszichológiai Karának, melynek vezetőjéül megválasztottak) szakmai kilátásaiban, szervezeti pozíciójában, dotációjában közvetlen előnyt biztosít és így érdekében áll. Ezzel együtt és ennek ellenére – a közoktatás távlatos érdekére és a pedagógusképzés minőségére tekintettel – ezzel nem tudok közösséget vállalni.

Természetesen kész vagyok az adott esetben kínálkozó **mindkét megoldásra**. Egyfelől, hogy az intézményi és szakmai visszajelzések érkezése előtt, után vagy mindkét fázisban a Pedagógusképzési Munkabizottság tűzze napirendjére a CSEFT-vitaanyagot, s szétágazó nézőpontjai szerint kommentálja azt. Ez esetben külön megtiszteltetésnek venném, ha a tárca vezetőjeként esetleg – kivételesen – a vitát közvetlenül is figyelemmel kísérnéd és orientálnád. Másfelől teljesen akceptálható lehetőség az is, hogy a CSEFT-koncepció nyilvánosság-

ra kerülése után tekintsük tárgytalannak a Pedagógusképzési Munkabizottság feladatát és tevékenységét, nyugtázzuk a Pedagógusképzés című folyóiratban közelesen napvilágra kerülő szerény eredményeit és egy köszönőlevéllel (vagy anélkül) zárjuk le működését. Kérem döntésedet, hogy a kettő közül melyik utat válasszuk.

Lezárásként megjegyzem, hogy a CSEFT-vitaanyagnak vannak olyan szándékai, tervei, üzenetei, amelyeket nagy érdeklődéssel és egyetértéssel olvastam. Így korábban gondoltam arra, hogy néhány felsőoktatási problémával kapcsolatban (mint a tanárképzés normatív támogatása, a pedagógusképzés fejlesztő kísérleteinek dotációja, vagy például a MAB összetétele és várható, elvárható szerepe) személyesen jelentkezem nálad. A vitaanyagban körvonalazott elgondolások e vonatkozásokban számomra ígéretesnek tűnnek.

Megtisztelő válaszodat előre is köszönve, üdvözlettel:

Hunyady György

2. A CSEFT-MUNKAANYAG MRK SZAKBIZOTTSÁGI VÉLEMÉNYEZÉSE, 2003. 09. 25.[1]

A CSEFT-anyag újabb változatát köszönettel megkaptuk, az a bölcsészettudományi, illetve pedagógusképzési szakbizottságok nézőpontjából lényeges újdonsággal nem jár. A Bologna Bizottság előterjesztendő szövegében a pedagógusképzésre vonatkozó bekezdés érdemi része változatlanul maradhat és kívánatos lenne, hogy maradjon. Az egyetlen kihagyandó mondat az, amely a CSEFT előző változatára hivatkozva a szakpolitikusoknak szánt szerepre vonatkozik. Ettől eltekintve azonban változatlan az igényünk a széles körű szakmai vitára. Az új változatban is fennmaradt – sajnos – a tanárképzés diszciplináris tartalmának minőségrontó csökkentése, zavaró az egyszakos tanárképzésre vonatkozó alapelgondolás, kárt okoz az elméleti és gyakorlati stúdiumok szétszakítása a tanítóképzésben.

Az Elnök Úr által a szakbizottságok tevékenységével kapcsolatban feltett kérdésekre együtt válaszolunk, mert kezdeményezéseink és munkánk a közelmúltban együtt haladt előre. Ennek fontos állomása volt a bölcsészdékáni kollégium Debrecenben tartott ülése, amelyen az OM képviselői is jelen voltak, Mang Béla helyettes államtitkár vezetésével. Ez az ülés még nem véglegesítette a bölcsészettudományi szakág és a tanárképzés új struktúrájára vonatkozó elgondolásokat, de megtárgyalt egy szűkebb team által kidolgozott koncepciót és ebből kiindulva kéthetes határidőt szabott ki szakos munkabizottságok létrehozására, amelyek az egyes tanári és nemtanári bölcsész szakok nézőpontjából mérlegelnék a vázolt képzési struktúrát és a szakok ebben elfoglalt helyét. Mindezek alapján október hónapban lényeges előrehaladás várható: a két szakbizottság e széles körű munkálat eredményeit áttekintheti, rendszerezheti, egységes keretbe állíthatja.

Az előterjesztett koncepció szerint a bölcsészettudományi képzési szakág két jellegzetessége rajzolódik ki. Egyrészt – s ez így lesz feltehetően más tudományegyetemi területeken is – *nehéz* meghatározni a képzés első ciklusában szerzett végzettséghez kapcsolódó speciális feladatok ellátására szóló *képesítéseket*. (A helyzet jellemzéséhez hozzátartozik, hogy a mai képesítési követelmények szerint sem tartalmaz többet és mást a teljes egyetemi diploma, mint hogy XY valamely szakos „bölcsész" lett.) A másik specifikum az, hogy a szakági képzés *alapvetően kétszakos*, vagy annak kellene lennie. Ezt tekintetbe véve

---

[1] A bölcsészettudományi és a pedagógusképzési MRK szakbizottságok feljegyzése Fésüs László professzornak, az MRK Bologna Bizottság elnökének.

kell kialakítani a képzési ciklusok kapcsolódását, egymásra építését, amely a szó szigorú értelmében teljesen lineáris valószínűleg nem lehet. Egy-egy szakon belül természetesen világosan elkülöníthető ciklusok egymásra építésére van lehetőség, erre meg is találjuk a módot a rendszer kiépítésekor. Más esetben viszont egész szakok viszonyát kell a két ciklusban újragondolni és elrendezni, amire egyébként a mai képesítési követelményekben szereplő „társult szak" kategóriája ad bizonyos kiindulópontot és eligazítást.

A tanárképzés vonatkozásában a koncepció és a bölcsészdékánok zöme arra hajlik, hogy a tanárképzés volumenének csökkenését a képzés minőségének javításával kapcsoljuk össze, tehát a tanárképzés alapvetően legyen *kétszakos* és 5–6 éves időtartamú, egységesen *M végzettséggel* záruljon. Ezt az igényes megoldást a természettudományi képzési szakág megjelent képviselője is kifejezetten támogatta, ami azonban nem veszi elejét a szélesebb körben, a pedagógusképző főiskolák képviselőinek bevonásával zajló további vitának.

3. A PEDAGÓGUSKÉPZÉS A CIKLUSOS RENDSZERBEN: NÉGY TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA ÁLLÁSFOGLALÁSA, 2003. 10. 09.

Az EU-hoz való csatlakozás jó alkalmat teremt a pedagógusképzés megújítására, a közoktatás-fejlesztés és a pedagógusképzés harmonizációjának megteremtésére.

A közoktatás átalakításából, az ezzel összefüggő társadalmi visszajelzésekből, valamint a nemzetközi tapasztalatokból következően elengedhetetlenné vált a pedagógusképzés olyan rendszerszerű kialakítása, amely illeszkedik a lineáris képzési szerkezetbe.

Ennek megvalósítása akkor talál széles körű egyetértésre, ha megőrizzük a jelenlegi képzésben lévő, az új rendszerbe átvihető tartalmi értékeket, tekintetbe véve a képzést folytató intézményrendszereket és képzési szinteket is.

Be kell látnunk, hogy a szaktudományos képzés és a pedagogikum követelményeinek kialakításában a közoktatás igényeinek kell eleget tenni, nem pedig a képzést folytató intézmények igényeinek és elképzeléseinek.

Ezt a paradigmaváltást fejezi ki a négy tanárképzéssel is foglalkozó főiskola, főiskolai kar – a Berzsenyi Dániel Főiskola, az Eszterházy Károly Főiskola, a Nyíregyházi Főiskola és a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar – közös álláspontja. Ennek kialakítása a CSEFT 5. változatának ismeretében történt.

Bemenet a reformtervezet szerinti tudományterületi, illetve szakmacsoport rendszerben. Az első szemeszterben általános értelmiségi modul (10 kredit) és szakcsoport-specifikus értelmiségi modul (20 kredit), míg a másodikban az ún. orientációs modul (30 kredit). A tanár szakot csak az első, de inkább a második szemeszter után, meghatározott kritériumok, illetve teljesítmények után lehet felvenni.

1. Nem tanári szak választása esetén tovább halad a tudományterület, illetve szakmacsoport valamelyik – intézményi belső kínálat – ágán. Megfontolandó annak megteremtése – a vitaanyag megkerüli –, hogy FSz irányba további egy évvel kilépjen.
2. A többciklusú felsőoktatás rendszerében okleveles szaktanári diploma csak M szinten szerezhető, mely egyrészt a szaktudományi, másrészt a tanári modul elvégzését jelenti. Ezek továbbfejlesztésével – további hat szemeszterben – teljesíthető az eduM szint (240 kredit). Megfontolandó a kilépés lehetősége – tanári ágon – 180 kredit teljesítése után B szinten (nem szaktanári pedagógiai jellegű munkakör). Nem beszélnénk „rezidens”

ciklusrészről, miközben azonosulunk ennek „jelentős mértékű szakmai gyakorlat” szándékával.

3. A tanári végzettséghez bizonyos szempontból más, a közoktatás igényeinek megfelelő – kompetenciaalapú – tudás kell. Ennek a kívánalomnak ma inkább a főiskolai szintű tanárképzés szakmai követelményei felelnek meg, de indokolt a továbbfejlesztése. Ez könnyen igazolható a NAT és a jelenleg tanárképes szakok képesítési követelményeinek összehasonlító elemzésével. Különösen igaz ez, ha figyelembe vesszük a közoktatás átalakítását, miszerint 18 éves korig tart az általános tankötelezettség. (*A „tudós tanár” eszményt meg kell tartani úgy, hogy az M [300 kredit] szintű szaktudományos diploma mellé tanári modult lehessen teljesíteni.*)
4. A két szak – egy szak kérdésében be kell látnunk, hogy a minőségi előrelépés – EU és mobilitás! – preferálása esetén nem célozható meg a teljes két szak. Javaslatunk a műveltségterületi szaktanár + egy szaktárgyi – közoktatási igény! – képesítési követelmény tejesítése. Keresni kell az idegen nyelv és informatika nagyfokú „horizontális” szabadságát a szakválasztásban.
5. Továbblépési lehetőségek: M ciklusba a szaktudományi területen, M, illetve D ciklusba pedagógiai területen. (*Szakirányú továbbképzés, szakvizsga, illetve általában a pedagógus-továbbképzés eredményeire alapozottan megújítva.*)

A fentiek az alábbiak szerint értelmezhetők:

Az első évre belépő hallgató szakmacsoport szerint vesz részt alapozó képzésben két szemeszterben.

1. év: 1. szemeszter: Általános értelmiségi modul (10 kredit) Szakcsoport-specifikus értelmiségi modul (20 kredit) 2. szemeszter: Orientációs modul (30 kredit) **(60 kredit)**
2–3. év: 3–6. szemeszter: Tanító és tanár alapképzés a NAT-modulok szerint (120 kredit) **BSc-VÉGZETTSÉG (180 kredit)**
4. év: 7–8. szemeszter: Tanító és tanár rezidensképzés (60 kredit) **BSc-SZAKKÉPZETTSÉG (240 kredit)** **(tanító 1–6. osztály; tanár 5–8. osztály)**
5. év: 9–10. szemeszter: **MSc-VÉGZETTSÉG ÉS -SZAKKÉPZETTSÉG (300 kredit)** **(5–12. osztály)**
3 év – 6 szemeszter: PhD-képzés **PhD-FOKOZAT**

A pedagógusképzés az alábbiak szerint illeszthető a lineáris képzés 3 + 2 + 3 szerkezetébe.

A három év után megszerezhető BSc lezárásával felsőfokú végzettség szerezhető, amely feljogosít a továbblépésre a kétéves MSc-képzésben is, valamint munkavállalásra is (pl. oktatásszervező, szabadidő-szervező, iskolatitkár, segédkönyvtáros stb.).

A negyedik év rezidensképzésében a BSc lezárásával szakképzettséget is szerezhet, amivel a tanító taníthat az 1–6. osztályban, illetve a tanár az 5–8. osztályban. Ezzel az oklevéllel is beléphet az MSc-képzésbe és egy év után megszerezheti az MSc-oklevelet.

Minden más tudományterületen megszerzett BSc-vel szakmacsoportok szerint (tudományterület, tudományág) beléphet a tanárképzésbe (akár párhuzamosan is) rezidensként, és MSc tanári oklevelet is szerezhet, ha teljesíti a feltételeket.

Minden képzési formát az arra akkreditált intézmények folytathatnak, kivéve a PhD-képzést.

Záradék: A pedagógusképzés tanító- és óvóképző vonatkozásaival kapcsolatban részleteiben nem foglalunk állást. Ugyanakkor támogatjuk azt a törekvést, hogy ezek a képzések közös külön bemeneten induljanak, majd egy év után szakosodjanak. Az óvóképzés három év alatt (180 kredit) teljesüljön (B), míg a tanítóképzés négy évben (240 kredit) a vitaanyag rezidens ciklusának – gyakorlatorientáltság fokozott prioritása – logikája mentén. Az utóbbi esetben a végzettség szintje megfontolandó, mivel a „bolognai” ajánlások B, illetve (edu)M esetre is teljesülnek.

4. GALAMBOS GÁBOR – HOMOR GÉZA: JAVASLAT A TANÁRKÉPZÉS LINEÁRIS MODELLJÉNEK EGY LEHETSÉGES VÁLTOZATÁRA, 2004. 05. 03.

A *Magyar Felsőoktatásban* megjelenő cikkünk egyik – általunk is elismert – hibája, hogy nem ad konstruktív javaslatot a kétciklusú tanárképzés problémájának megoldására. Az elmúlt időszakban megismertük a TTK-k szakalapításra előkészített anyagait. Ennek során az a meggyőződésünk alakult ki, hogy a szakalapítási kérelmekben a feltüntetett tanári szakirányok az aszimmetrikus előrehaladás és az alapképzési időszakban kötelezően megjelenő 7. félév miatt mindazokat a hiányosságokat tartalmazzák, amelyeket a fenti cikkben részletesen is tárgyalunk. Ezért a szakokon belül a tanári szakirány javasolt formában történő akkreditálása komoly problémákat jelentene a felsőoktatás számára. Emellett az sem látszik világosan, hogy az akkreditálásban feltüntetett képzések hogyan birkóznak meg azzal a két egymásnak ellentmondó elvárással, hogy a képzésnek kétszakosnak kell lenni, és a kreditarányokban teljesítenie kell a „bolognai elvárásokat" is. Ebben a javaslatunkban egy olyan képzési struktúrát ismertetünk, amely – véleményünk szerint – jobban megfelel ezeknek az elvárásoknak, és nagyobb mozgásteret ad a hallgatók számára is. Elöljáróban annyit mindenképpen le kell szögeznünk, hogy a két fenti feltételnek maradéktalanul nem lehet megfelelni, hiszen a legtöbb EU-s államban a tanárképzés az alapszakaszban egy szakon folyik, és ebből fakadóan a „szakos kreditek" elvárt száma a kétszakos képzés során nem teljesíthető.

A javaslat lényegi pontjai a következők:

- A hallgató egyszerre lép be az általa megjelölt két szakra. (Csak az egyikből tesz felvételi vizsgát.)
- A 6. félév végén vagy folytatja tanulmányait az általa választott mesterképzési szakpáron, vagy az általa választott szakképzésnek megfelelő kurzusokat végez el 30 kreditpont értékben. Ez utóbbi esetben a 7. félév elvégzése után kötelezően elhagyja a rendszert. (Ez nem zárja ki, hogy a későbbiek során – esetleg nem támogatott formában – ismét visszatérjen, és valamilyen mesterszakot elvégezzen.)
- A mesterszak 4 félévig tart, amelynek végén egyenlő számú kreditekkel rendelkezik a hallgató a két választott szakon. Itt kap tanári diplomát.
- Érdemes esetleg megfontolni, hogy a mesterszakasz végén előírjunk-e egy

kötelező gyakorlati félévet, amely lényegében iskolai gyakorlatnak felelne meg a táblázatban megjelölt kreditekkel. (Erre azért lehet szükség, mert a diploma két iskolatípusra jogosít, és ezek szakmódszertanának elsajátítására több időre van szükség.)

A tervezet kreditstruktúráját az alábbi táblázat mutatja:

AM	PM	Szakdolgozat	Szak1	Szak2		Össz kredit	
		I. felsőoktatási ciklus					+30, ha kilép
10	20	10	70	70		180	
		II. felsőoktatási ciklus					
5	30	15	35	35		120	ha M tanárin végez
15	50	25	105	105		300	
	10		10	10	+	30	
15	60			255		330	

AM: Általánosan művelő tárgyak.
PM: Pedagógusmesterség.

A javaslat előnyei:

- Nem igényel szakszerkezeti módosítást. A bemeneti szakok a csillaggal jelölt tanárképes szakok.[1] Ezekből jelöl meg kettőt az, aki elhatározottan tanári felkészülést választ. (A határozatlanok választhatják az egyszakos bemenetet.)
- Mivel már belépéskor ismert a cél (csak az jelöl meg két szakot, aki elhatározott erre), nincs szükség „tájékozódó” kurzusokra, célirányosan vehetők fel a két szakot építő kurzusok.
- Lehetőséget ad a szakpárosítások – kívánatos – széles skálájára, megtartva a jelenleg is népszerű „vegyes” szakpárokat (pl. angol–számítástechnika), valamint ezeknek készség szakos kombinációit.
- Alaphelyzetben (MSc felé tovább) nem igényel 7. félévet, nincs keresztféléves kényszer.
- A második ciklusra lépésnél nem kell speciális MSc. Természetes a továbblépés azon a két tanári szakon, amely a BSc tartalmából adódik. Ezeknek szintén megengedett minden csillagos szakos kombinációja.
- Szükség esetén 300 kreditből megoldható, ami szakonként 25 kredittel több a jelenlegi főiskolai képzéseknél, de a tanári felkészítés két iskolatípusra csak kényszerből fér el 50 kreditben.

[1] Itt a szaklistát nem közöljük.

Viszony más képzésekhez:

- A javasolt struktúra a szakos BSc-k alternatívája. Ezen képzések tanári szakiránya helyett van, annak kényszerű másik szakos kiegészítőjét váltja ki.
- A két képzéstípus között az átjárás (helyesen kialakított szerkezet mellett) folyamatos lehet. Azok a hallgatók, akik hibásan választottak a belépéskor, mindkét irányban mozoghatnak az első 3 szemeszterben, mert ez alatt az idő alatt nem „szakosodnak" visszafordíthatatlanul. Tanári kétszakosról szakos BSc felé bármikor megengedett lehet az átmenet, ha a szakos MSc ún. „befogadó" típusú.

30 gyakorlati kredit (finanszírozott vagy önköltséges):

- A BSc végén csak azoknak szükséges, akik nem mennek M szintre. A szakképzettség megszerzését teszi lehetővé. Szép gesztus lenne, ha ezt támogatottan tehetnék, de diákhitellel is lehetséges. Ezek a képzések ott vannak a szakos BSc-k szerkezetében. Ahol nincs ilyen képzés, csak szimmetrikus kétszakos, ott ki kell alakítani ezek kínálatát.
- Az MSc tanári képzések kiegészítése 30 kredittel megoldás lenne egyrészt a tanári modul megerősítéséhez, másrészt nem lenne túl nagy ár az EU-kompatibilis szakos kreditszám eléréséért. Az olcsósága abban van, hogy nem a BSc-tömegnek kellene finanszírozni. A 7. félév a képzés végén már nem okozna jelentős szervezési problémát, csak a relatíve kisszámú PhD-s esetén.

A megvalósíthatóság feltétele:

A csillaggal jelölt, tehát tanárképes szakos BSc szerkezetét a kétszakos BSc anyagára tekintettel kellene kialakítani. Ez a jelenleg már kidolgozás alatt lévő természettudományos szakoknál több esetben megvalósult. Tervezetten kellene úgy felépíteni a szakos szerkezeteket, hogy törzsanyaguknak legyen a kétszakos képzéssel megegyező része jól azonosítható, legjobb esetben azonos, hogy az átjárhatóság biztosítható legyen mindkét szak felé, és viszont.

Ez a modell feltételezi azt, hogy a kétszakos tanárképzés minden szakpárban azonos kreditszerkezetben történik. Ennek összehangolása kétségtelenül országos egyeztetést igényel, de úgy gondoljuk, hogy a tanárképzés ügye megéri ezt a munkát.

A kapcsolódó MSc-képzések egy lehetséges felépítése:

A szakos MSc-k bemeneti feltételei írjanak elő olyan szakos általános törzsanyagot, hogy nem célirányos BSc-k végzettjei is pályázhassanak. Praktikusan ez a törzsanyag lehet a kétszakos képzések 70 törzskreditje. (Jelenleg is 65–105 törzskredittel számolnak BSc-tervezetek.) Ebben az esetben az általános átjárhatósági elv teljesülésén túl, a tanári irányultság ellenére szakos MSc-k felé is biztosított lenne a kimenet.

5. A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÁTALAKÍTÁSÁNAK ELVI KÉRDÉSEI ÉS SZERKEZETE: MRK-FFK ALBIZOTTSÁGI VÉLEMÉNY, 2003. 10. 29.[1]

Az ülés színhelye az ELTE PPK Kazinczy utcai kari tanácsterme. Az ülésen megjelentek a Pedagógusképzési Albizottság felkért tagjai, valamint Szabó József rektorhelyettes, a Bologna Bizottság Természettudományi Albizottságának vezetője. A Bologna Bizottság Bölcsészettudományi Albizottságának vezetője, Manherz Károly dékán úr Hunyady Györgyöt bízta meg a képzési szakág elgondolásainak ismertetésével.

Az Albizottság a magyar pedagógusképzés átalakításának elvi kérdéseiben és a szerkezetére vonatkozó javaslatban egyetértésre jutott, néhány pontban kijelölve bizonytalan, további mérlegelést igénylő részleteket is. Egyetértésre jutott a tekintetben, hogy

1. A bolognai szisztéma egymásra épülő egyetemi ciklusainak gondolata érvényesíthető és érvényesítendő a pedagógusképzés területén is. Ez azonban nem mechanikusan valósítandó meg, tehát nem kell, hogy minden képzési ág (szak) rendelkezzen mindkét ciklussal, hanem a pedagógusképzés *egyes területei csak BA/BEd kimenettel*, *mások csak MA/MSc/MEd kimenettel* jelennek majd meg.
2. A pedagógusképzés természetes összefüggése, tartalmi érintkezése, útjainak átjárhatósága mellett *két alapvetően eltérő ággal* rendelkezik:

   2.1 Ezek egyike a külön bemenettel rendelkező *tanító- és óvóképzés*, amelynek lehet közös bevezető tájékozódó szakasza is, és négyéves tanulmányi idő után BA/BEd végzettséget és képesítést biztosít. Ezen az ágon a pedagógia és diszciplináris stúdiumok közül az első a hangsúlyos, a pedagógushivatásra való felkészítés közvetlenül célirányos és gyakorlatias.
   Az átalakuló feladatok nyomán az óvóképzés időtartamának, kreditmennyiségének háromról négy évre emelése is indokolható. Ez egyszersmind könnyítené a két képzési ág közötti átjárhatóságot is. Ezzel a fejlesztéssel kapcsolatban ugyanakkor felmerülnek fenntartások is,

[1] Emlékeztető az MRK-FFK Tanárképzési Kollégium és a Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának 2003. október 29-i együttes üléséről.

hangsúlyozva a műveltségterületi felkészítést is nyújtó tanítóképzés relatív többletfeladatait és többletterheit.

2.2 A pedagógusképzés másik ága a *tanárképzés*, amelyben a pedagogikum és a diszciplináris stúdiumok markánsan eltérő aránya valósul meg. A tanárképzés nélkülözhetetlen összetevője (legalább) egy szakterület *diszciplináris ismeretanyagának* elsajátítása BA/BSc szinten. Ezért is a tanári hivatásra felkészülők bemenete a felsőoktatásban valamely természettudományos vagy bölcsészettudományi területen képzelendő el, megengedve, sőt megkívánva, hogy a tanári pályára készülők egyetemi tanulmányaiknak már első ciklusában folytassanak pedagógiai-pszichológiai stúdiumokat, valamint hogy ezek mellett (a linearitás szigorú elvét megtörve) másik diszciplináris vagy interdiszciplináris ágon (szakon) is viszonylag korán megkezdjék tanulmányaikat. Tanári képesítést szerezni mindazonáltal *egyöntetűen és kizárólag MA/MSc/MEd szinten* lehet.
Felmerülhet olyan ellenvetés, hogy a teljes egyetemi szinten kiképzett pedagógusok nem lesznek-e bizonyos értelemben túlképzettek, s kaphatók lesznek-e arra, hogy az általános iskolai oktatásban, esetleg földrajzilag periferikus területeken tanári szerepre vállalkozzanak. A szükséges pedagógusok számának csökkenése a pályaválasztáskor bekövetkező erősebb belső-külső szelekció, valamint a hazai munkaerőpiac helyzete ezeket az aggályokat azonban csökkenti: a magasabb minőségi követelmények érvényesítésére a szűkebb kibocsátás-alkalmazás keretei között van biztató lehetőség.

3. A bolognai folyamat előrehaladása lehetőséget kínálhat arra, hogy a természettudományok és a bölcsészettudományok ma meglehetősen különböző képzési *szerkezete kifejezetten közel kerüljön* egymáshoz. A Pedagógusképzési Albizottság becslése szerint mindkét területen minimálisan 10–10 képzési bemenet szükséges, amelyeken bejutva a hallgatók különböző, szaporodó számú ágra/szakra specializálódhatnak. A tanári hivatásra való felkészülés e *belső specializálódás* eredményeként várható, és az elmondottak szerint a második képzési ciklusban teljesedik ki.
4. A tanárképzésnek reagálnia kell a közoktatás tartalmi szabályozásában megjelenő *műveltségterületi perspektívára*, ezért a diszciplináris jellegű képzési ág/szak mellé másodikként ki kell dolgozni és be kell vezetni úgymond műveltségterületi szakokat is (lásd ember és társadalom, ember a természetben, környezettan és így tovább). Ez ne jelentse annak kizárását, hogy *két diszciplináris* szak is társítható legyen a tanári képesítés megszerzésének céljának. A tanári képzés tipikusan (a fentieknek megfelelően) *kétszakos*, ugyanakkor nem zárható és zárandó ki a tudós

tanár felkészítése sem egy ágon/szakon, amikor is az MA/MSc végzettséget egészíti ki a pedagogikum.

5. A Pedagógusképzési Albizottság a különböző reformtervek pozitívan értékelendő elemének tartja a *„rezidens” gondolat* megjelenését, amennyiben ez a pedagógusképzés gyakorlati orientációját képviseli, erősíti fel, a heterogén társadalmi terepen való tapasztalatgyűjtést mozdítja elő. Ugyanakkor ez egyáltalán nem teszi feleslegessé a nevelési modellhelyzeteket kínáló gyakorlóiskolákat, a minőségi kritériumok szerint kiválasztott vezetőtanárok közreműködését a pedagógusképzésben, és *elfogadhatatlan* lenne, ha arra vezetne, hogy a pedagógusjelöltek képesítővizsgáját ne a képzés elméletet és gyakorlatot ötvöző egész folyamatát felelősen gondozó felsőoktatási intézmény bonyolítsa le, s ne ez adja magát a képesítést.
6. A pedagógusképzés szétváló két ága (a tanító-, óvó-, illetve tanári felkészítés) külön-külön indul, de *konvergál a képzés magasabb szintjein*. A tanítók és óvópedagógusok képzése sem lehet zsákutcás, a magasabb képzési szinten, MA kimenettel a *pedagógia szakos stúdiumok* kínálják a továbbhaladás lehetőségét, nota bene a PhD-képzés irányába is. Nem kizárt a művelődésterület ismeretekkel rendelkező tanítók továbbhaladása szakmódszertani irányban, aminek azonban együtt kell járnia annak biztosításával, hogy a tanárképzés szakmai, szakmódszertani ismereteit megszerzik. Magának a tanári munkát megalapozó szakmódszertannak a tudományos utánpótlását is biztosítani kell a pedagógiai PhD-képzés kereteiben. Mindezek együtt – kiegészítve a gyógypedagógiai képzési terület belépési és kimenti feltételeinek vizsgálatával – a mai alapképzési pedagógia szak, illetve pedagógiai doktori képzés helyének, tartalmának, működésmódjának újragondolását kívánják meg.

HOZZÁSZÓLÁS[2]

Az emlékeztető az ülésen elhangzottak tekintetében világosan és tényszerűen fogalmaz. Ha jól értem, akkor ez az emlékeztető első – egyetértésre jutottunk – része. Tehát a mérlegelést igénylő vonatkozások később érkeznek. Észrevételeimmel így lehet, hogy nyitott ajtókat „döngetek”, de az idő rövidségére (is) tekintettel ezt mégis megteszem. Véleményem(ünk) továbbra is egy hosszú idő alatt kiérlelt – az Albizottságnak tegnap (október 29.) átadott – állásfoglalás alapján teszem meg ismételten írásban.

Az emlékeztető 2.2 pontjával alapvetően egyetértünk. A jelenlegi képzés logikájára (alapozó, törzs, majd szakosodás, illetve specializáció) is hivatkozva mondjuk, hogy aki tanári sávon halad tovább: műveltségterület, majd diszcip-

[2] A testületi hozzájárulást Hauser Zoltán öntötte formába.

lína azzal, hogy ez már az első ciklusban is párhuzamosan megjelenjen. Ha a műveltségterületeket végiggondoljuk, igen differenciált a kép.

- Kettőt ki kell emelni: a matematika, illetve a magyar nyelv és irodalom. Mindkettő egyben diszciplína, de mondjuk ki: szaktárgy is. Fontos további különbség: a teljes közoktatási vertikumban (8, illetve12 év!) van jelen. A magyar nyelv és irodalom inkább két szak (Ladányi), sőt! A matematika esetében ez nem mondható el, de vannak életkori sajátosságok a 12 év alatt, no és talán szaktudományos különbség is. Továbbra állítjuk: a matematikus és a matematikatanár – ez legyen elsősorban példa! – alapvetően nem ugyanaz. A tudásbázis – miközben kizárni nem kell a tudós tanárt, sőt: gondoljunk csak a középfok emelt „szintjére"– és a pályaorientáció is eltérő.
- Az élő idegen nyelv esetében – talán tegnap sem volt nyelvbotlás a nyelvtanár, s nem a nyelv és irodalom szakos tanár – a mi információink szerint a bölcsész (egyetemi!) terület is szorgalmazza újraéleszteni ezt a képzést. Ez „válasz" a kis szakok-kis nyelvek nem tanárképes (legalábbis nem eduM) problémáira.
- A differenciálódás jegyében további terület a művészetek és a testnevelés (sport). Meggyőződésünk, hogy ebben az eduM (240 kredit) elégséges képzési idő! Ebben a tanárképzéssel foglalkozó főiskolák professziója egyértelmű, jelentős mértékű szerepvállalásuk a jövőben még az integrált egyetemek létrejötte után sem lehet kérdés.
- Az informatika egy új „helyzet", amibe nem bonyolódnék bele – miközben a legszívesebben tenném –, de alapvetően nem szaktárgyi probléma a lénye-ge. Ez döntően módszertani, de mondhatnám, hogy „kulturális" kérdés is a tanulás és tanítás bonyolult viszonyrendszerében.
- Az igazi kihívás a NAT-műveltségterületekben az ember és társadalom, az ember és természet, illetve a Földünk és környezetünk. Elsősorban a természettudományos területet „rázta" meg igazán ez a kihívás. Indokolt lehetne a természettudományos képzés problémáit taglalni, de most nem ezt a kérdést kell megválaszolni. Különösen nem a NAT néhány napja újrafogalmazott élete után. A megrendelést kell kielégíteni a közoktatás felé. Meggyőződésünk, hogy itt az interdiszciplináris környezetbe – műveltségterületbe – ágyazott diszciplináris – szaktárgyi – tanárképzésre van szükség. A diszciplináris (eduM) tudás – természetesen más B-M ágon is – tovább emelhető MSc szintre. Megjegyzem, a TTK már korábban – részben kényszerből – differenciálta képesítési követelményét tanári diszciplínára (a jelenlegi főiskolaihoz erősen közelítően) és „kutató/elméleti" tartalomra. Kívánatos ez – s talán meg sem kerülhető a két ciklus miatt – a BTK-nál is.

A 3. pontban: minimum 10–10 bemenet egyaránt a BTK–TTK esetben talán megfontolandó. A BTK-minimum 10 talán képviselhető, a TTK-maximum 10 is csak nehezen. (Kormányrendelet és MAB tudományági! besorolás is 10 alatt van!) Természetesen a kimenet TTK első ciklusban is 10 felett lesz/lehet.

A többi pontban leírtak támogatását – tekintettel a 4. pontra vonatkozó fenti észrevételekre – szeretném jelezni. Csak erősíteni tudjuk a 6. pontban leírt elképzelést, benne a pedagógia szak M-re vonatkozó fejlesztésével.

A „rezidens” (gondolat) gyakorlatra vonatkozó érvelését messzemenően támogatjuk. Joggal féltjük a jól működő (akkreditált!) gyakorlóiskolai hálózatot úgy is, mint sajátos és speciális tanárképzési nemzeti értéket.

Fontosnak tartjuk továbbá kimondani, hogy tudományágban feltétlenül, tudományterületen esetleg megszorításokkal biztosítani kell – a létszámkorlátot elismerve – a két ciklus közötti vertikális átjárhatóságot és kreditbeszámítást intézménytől függetlenül. Ehhez jogszabályi garancia szükséges.

A főiskolai tanárképzési kollégium javaslatában az eduM (240 kredit) nemzetközi összehasonlító elemzések után született meg. Meggyőződésünk, hogy a mobilitás, illetve az európai térségben lévő – és lehetséges – kapcsolatok fejlesztéséhez ez az illeszkedőbb megoldás. Ugyanakkor működőképes alternatíva lehet – bár nem progresszív a megoldás – az eduB (240 kredit) is, ha az végzettségen túl tanári képesítést is nyújt.

2003. október 31.

KSZ-FFK Tanárképzési Kollégium

6. A PEDAGÓGUSKÉPZÉS RENDSZERE A BOLOGNAI FOLYAMAT NYOMÁN, 2003. 11. 05.[1]

A bolognai elveken alapuló felsőoktatási reform nem kerülheti meg a ***pedagógusképzés rendszerét***, ami az egyik leglényegesebb meghatározó tényezője a tudományegyetemek képzési struktúrájának, valamint az egyetemi-főiskolai kapcsolatok alakulásának. Az MRK-FFK Bologna Bizottságnak a pedagógusképzés átalakítására létrehozott intézményközi szakértői albizottsága hosszabb előtörténet és többirányú egyeztetés nyomán néhány fundamentális elvből indult ki:

– A pedagógusképzést is értelemszerűen az egyetemi képzés bolognai szerkezetének megfelelően, az ***egymásra épülő képzési ciklusok jegyében*** kell átalakítani. Az átalakítás egy áttekinthető, belső átáramlási lehetőségeket és többféle kimenetet biztosító, egyszerre rugalmas és funkcionális rendszert vesz célba.
– A kiemelt célok között előkelő helyen szerepel a pedagógusképzés ***gyakorlati orientációjának***, a gyakorlatban kamatozó hatékonyságának növelése. A közoktatás tartalmi szabályozásának megújított (NAT) alapdokumentumára is tekintettel kell a pedagógusképzés ágait és útjait kijelölni s kell a kompetenciafejlesztés módszertanára figyelmet és kereteket biztosítani.
– Mindemellett minimalizálni kell az átalakítás veszteségeit, arra törekedve, hogy a felsőoktatás és a közoktatás hagyományos és mai szakmai értékei ne essenek áldozatul, ellenkezőleg – a meghirdetett oktatáspolitikai hívószavakkal összhangban –, gyarapodjanak. Ha változtatásra van szükség a pedagógusképzésben közreműködő intézményekben, főiskolákon és egyetemeken, akkor ezek ***fejlesztési erőfeszítéseket*** igényeljenek és eredményük ***színvonal-emelkedés*** legyen.
– A gyermekszámmal együtt a pedagóguslétszám-igények csökkenésével kell számolni a képzés volumenének meghatározásakor, de számolni lehet azzal a lehetőséggel is, hogy lényegében ***stagnáló állami ráfordítás mellett előrelépést*** tegyünk a pedagógusképzés terén. Felkészítsük a leendő pedagógusokat mind a társadalmi okokból fakadó nevelési problémák leküzdésére, mind a tudomány korszerű természet- és társadalomképének közvetítésére.

---

[1] A Magyar Rektori Konferencia és a Főiskolai Főigazgatói Konferencia közös bizottsági rendszerének keretében született előterjesztés.

Ezen elvek alapján az Albizottság – minden széthúzó intézményi szempont és esetenként eltérő szakmai megfontolás ellenére – érdeme szerint konszenzussal terjeszt elő a pedagógusképzés rendszerére vonatkozó javaslatot. Ezen elgondolásnak természetesen vannak gondolati elágazási pontjai, amit az alábbiakban – szintén érintőlegesen – jelzünk.

1. KIMENET A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBŐL

Tekintetbe véve az elmúlt másfél évtized felsőoktatási reformfolyamatainak tapasztalatait és a meghirdetett oktatáspolitikai célkitűzéseket is, a pedagógusképzés tagolt rendszerét vázoljuk fel.

A *tanítók és óvópedagógusok* elméletet és gyakorlatot ötvöző képzése bevált, alkalmas arra, hogy végzettséget és képesítést egyaránt nyújtó B szinten záruljon (BA vagy az angol nyelvterületen szintén ismert BEd megjelöléssel). E terület szétváló képzési ágai külön adnak diplomát, másra képesítenek. A négyéves tanítóképzés meghonosításának egyik legfőbb érve eleve az volt, hogy alkalmassá tesz az 5. és 6. osztályban adódó kompetenciafejlesztési feladatok megoldására is.

A *szakos és a műveltségterületi tanárok* felkészítésének színvonala és volumene megkívánja a teljes, kétciklusú egyetemi képzést, ezért is egységesen záruljon M szinten (esetleg szakterület szerinti MA, MSc vagy inkább egyetemlegesen MEd megjelöléssel). Az iskolatípusok változatossága, a tanárokkal kapcsolatos igények széles skálája az 5. osztálytól az emelt szintű érettségire való felkészítésig, valamint a műveltségterületi oktatásnak a szó igényes értelmében vett interdiszciplináris jellege rendre mind megkívánja az egyetemi szakmai kapacitás és a minimum ötéves képzési idő kiaknázását a tanárképzésben. A közismereti tanári képesítés megszerzésének általános *előfeltétele két végzettség* megszerzése (két szak egy-egy ciklusán, vagy kivételesen egy szak két ciklusán). Ha a tanári képesítésre törekvő hallgató e kettős előfeltételnek nem tesz eleget, vagy ha ezenfelül a tanári képzés *pedagógiai-pszichológiai-gyakorlati stúdiumaira* nem nyer felvételt, illetve ha azokban nem végez sikerrel, akkor is szerezhet az általa látogatott szakokon vagy szakon egyetemi BA-, BSc-, kivételként akár MA-, MSc-végzettséget.

Egyik pedagógusképzési ág sem lehet zsákutcás. Nem zárható ki teljesen még az oldalirányú átmenet sem a tanítók műveltségterületi felkészítése és a diszciplináris alapozást megkövetelő műveltségterületi tanárképzés között: ez a megszerzett módszertani kreditek elismerésében juthat elsősorban kifejezésre. A pedagógusok szakmai továbbhaladásának közös útja azonban alapvetően *a második ciklusú (MA) pedagógia szakon, illetve a pedagógia szakterületi PhD* irányába vezet tovább, s ezekben konvergál. A tanítók és az óvópedagógusok zökkenőmentesen léphetnek a második képzési ciklusba az előtanulmányokra ráépülő pedagógia MA terén. A tanárok számára értelemszerűen nyitva áll

a pedagógia MA – akár mint – szaktársítási lehetőség, de nyitott a tanári MEd-ről való továbblépés a pedagógia PhD-lépcsőfokára is.

A második ciklusú (MA) pedagógia szak és a pedagógia PhD-képzés – tartalmilag megújítva – sajátos boltívet képezhet más pedagógiai érdekű alaptanulmányokat folytató BEd-, BA-végzettségűek szakmai összeterelésében, összefogásában, tudományos továbbvitelében is. Így ez lehet a továbbhaladás tanulmányi útja BEd-végzettségű gyógypedagógusok, illetve BA-végzettséggel rendelkező, pedagógiai irányba szakosodó pszichológusok számára is.

2. BEMENET A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBE

A szakok számának limitálása és a felsőoktatási bemenetek józan szélesbítése összefügg egymással és a pedagógusképzés terén is érvényesítendő tendencia. El kell azonban kerülni, hogy ez a kettős törekvés diszfunkcionális legyen, tanulmányi időt oktalanul kössön le s ezt elvesztegetve a pedagógusképzési ágak célirányos összefogottságát, szakmai eredményességét lerontsa.

A pedagógusképzés két alapvető ága bemenet tekintetében is különbözik egymástól. A közoktatásból *közvetlen és közös bemenet* nyitható a tanító- és óvópedagógus-képzés számára. E képzési területen alsó fokú pedagógusképesítés megszerzésére irányuló, megfelelő motivációt elővételező, célirányos felkészítés folyik. Vannak kredittel elismerhető közös stúdiumai. E terület képzési ágainak szétválása intézményi hatáskörbe is utalható tantervi és oktatásszervezési kérdés.

A közismereti tanárképzésbe való belépés előfeltétele valamely *tudományegyetemi diszciplináris képzésre való felvétel*, az azon sikerrel végzett (legalább megkezdett) tanulmányok sora. Ezen diszciplínák meghatározása nyilvánvalóan összefügg a bölcsészettudományi és természettudományos képzés rendszerével és bemeneteivel. A formálódó elképzelések megengedik, hogy e vonatkozásban gondoljunk 10–15 (közoktatási előzménnyel rendelkező) bemenetre. Ilyen lehet a világnyelveknek megfelelő több filológiai bemenet, a magyar, a történelem, a társadalomismereti (szociológiai), emberismereti (pszichológiai) felvétel, valamint a fizika, kémia, biológia, földrajz és környezetismeret, és a matematika bemenet. Az egyetemen belüli kreditértékű tantárgyválasztás lehetővé teszi, hogy a jelölt egy további, a tanári diploma megszerzéséhez *megkívánt második szakon* is előrehaladjon tanulmányaiban és sikerrel végezzen. Két (két első ciklusú, vagy egy első és egy második ciklusú szakon szerzett) végzettség szükséges, de nem elégséges feltétele a tanári képesítés (MEd) megszerzésének. Ehhez ugyanis felvételt kell nyerni a tanárképzés *pedagógiai-pszichológiai-gyakorlati stúdiumaira* és a képesítővizsgán eredménnyel kell lezárni azokat.

A közismereti tanárképzés kivételes útja, ha a jelölt *egyazon képzési ágon* szerez első és második ciklusú (MA, illetve MSc) végzettséget és ezt egészíti ki

a pedagógiai-pszichológiai-gyakorlati stúdiumokra való felvétel és ezek eredményes elvégzése. A szakmai és művészeti tanárok képzésében ezen szerkezettel összhangzóan a műszaki, közgazdasági, művészeti végzettség megszerzését egészíti ki az egységes követelményeknek megfelelő pedagogikum.

3. A MŰVELTSÉGTERÜLETI OKTATÁSRA VALÓ FELKÉSZÍTÉS A KÉTSZAKOS KÖZISMERETI TANÁRKÉPZÉSBEN

A közismereti tanárképzés tipikus útja – a fentiek szerint – kétszakos. A tudományegyetemek képzési rendszere várhatóan olyan, hogy a szakok viszonylag széles diszciplináris bemenetek után a tanulmányok során válnak szét egymástól, illetve válnak a hallgatók számára hozzáférhetővé és kombinálhatóvá. Ily módon – már az egyetemen belül – lehetőség nyílik a hallgató számára arra, hogy azon diszciplínán túlmenően, amelyre felvételt nyert, látogasson és felvegyen egy továbbit: azaz bekapcsolódjon egy másik első ciklusú képzésbe, vagy második ciklusú képzésbe. (Bölcsész-tanári példát véve: valaki angol szakon felvételt nyer, s emellé bent felveszi a történelem [BA] vagy a kommunikáció [MA] szakot.)

Az M szinten elnyerhető tanári képesítés tipikus jellemzője – az elgondolás szerint –, hogy a hallgató két diszciplináris szakon halad előre és végez eredményesen. A gyakorlatban természetesen adódik két nyelvszak látogatása, vagy viszonylag gyakori a humán tudományterületen belül a történelem és magyar kombinálása, de okkal várható tudományterületek között a történelem és a földrajz stúdiumok társítása. Maga a *két diszciplináris szak* esetenként kiváló *alapot teremt egy közoktatási műveltségterület tanítására* (a történelem és szociológia kombináció az ember és társadalom oktatásához, a biológia és kémia az ember és természet oktatásához). Az ún. szakmódszertan a megújult NAT-ra való tekintettel sajátos többletszerephez jut, amennyiben az egyes diszciplínákban elmélyülő hallgatók számára rátekintést ad a határos társtudományok tanítására is, illetve hozzásegít az egymással társítható diszciplináris szakok kombinációjában rejlő oktatási lehetőségek kiaknázásához.

Mindemellett a két képzési ciklusban kiteljesedő tanárképzés fejlesztése során mód nyílik arra, hogy diszciplináris szakja mellé, amelyen egyetemi tanulmányai kezdetén elindult, a hallgató *kifejezetten műveltségterületi szakot* válasszon és társítson. A tanárképzés egyetemi szintjét az tükrözi és garantálja, hogy e műveltségterületi szak valóban *interdiszciplináris jellegű*, amennyiben épít legalább egy diszciplína ismeretanyagára, jellegzetes logikájának elsajátítására és ennek alapján, ennek határain túltekintve nyújt célirányosan integrált képet határos tudományágakról is. Nem tesz eleget az egyetemi képzés igénynívójának az olyan műveltségterületi szak, amely diszciplináris alapszak elvégzésének követelménye nélkül kínálja több tudományágból származó ismeretek mixtúráját.

A műveltségterületi oktatásra való felkészítés megvalósulhat az egyetemi alapképzésen belül, de a reform más elemeinek érvényesítésével együtt meg kell, hogy jelenjen a pedagógusok rendszeres továbbképzésének formájában is. A diszciplináris értelemben kétszakos tanár posztgraduális felkészítése *szakirányú továbbképzésként* tartalmazhatja az interdiszciplináris műveltségterületi stúdiumokat.

4. AZ ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI FELKÉSZÍTÉS VISZONYA A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FOLYAMATÁBAN

Az óvópedagógusok és tanítók mai felkészítésének megőrzendő értéke az elméleti és gyakorlati stúdiumok összekapcsolása, szerves folyamata. Helyes – a rendezett intézményközi kapcsolatokat, többletráfordítást igénylő – *gyakorlati képzés több fázisának beiktatása* a képzés folyamatába, oly módon, hogy ennek tapasztalataira az elméleti formájú felkészítés építhessen és reflektáljon.

A terepen végzett, felsőoktatási intézmény által szervezett és minőségbiztosított gyakorlat hosszabb fázisát *nevezhetjük rezidensképzésnek* is. Sem e tanítóképzés, sem a tanárképzés terén nem támogatható a rezidensképzésnek azon végletes formája, amely lezárja és kiiktatja a felsőoktatási képzőintézményt a pedagógusképzés gyakorlati terepmunkájából, ad absurdum a képesítővizsga lebonyolításából, a képesítés kiadásából.

A tanárképzésnek – a korábbiakban már hangsúlyozott – szilárd diszciplináris felkészítésen kell nyugodnia. A pedagógiai-pszichológiai stúdiumok és különösen a szakmódszertani tanulmányok természetesen szintén igénylik a terepen végzett, felsőoktatási intézmény által szervezett és minőségbiztosított gyakorlatot. A tanári képesítés követelményeit egységesen meghatározó *111/1997. sz. kormányrendelet alapvetően helyes* irányba terelte az egyetemi és főiskolai tanárképzés fejlesztését, számba vette és arányosította ennek összetevőit. Ezen (anyagi forrásokkal kellően sajnálatos módon nem támogatott) fejlesztési irány megőrzésével a képzés *gyakorlati karakterét*, a gyakorlatok volumenét és a terepen végzett munka folyamatosságát lehet és kívánatos növelni.

Az elméleti és gyakorlati stúdiumok összerendezése, a terepen végzett gyakorlatok szervezettsége és minőségbiztosítása, a képesítés lebonyolítása, valamint a minderre folyamatosan és célirányosan ráépítendő továbbképzés a felsőoktatási intézmények bázisán megkívánja, hogy a tanárképzésre vállalkozó intézményekben legyen *a tanárképzésnek intézeti vagy kari szintű szervezeti reprezentációja*, felelőse, a közoktatásnak mint megrendelőnek válaszra és együttműködésre kész partnere.

5. FEJLESZTÉSI ALTERNATÍVÁK ÉS FELADATOK A PEDAGÓGUSKÉPZÉSI REFORM SORÁN

A pedagógus alapképzés és továbbképzés alakításának tükröznie és szolgálnia kell a *közoktatásban végbemenő változásokat*. Ugyanakkor a bolognai folyamat jegyében a pedagógusképzésben végbemenő fejlesztés nem szükséges, hogy szakítson az értékeket hordozó reformhagyományokkal a tanítóképzésben és a hatályos 111/1997-es kormányrendelet által kijelölt iránnyal a tanárképzésben. Folytonosságát is őrizni kell, miközben közvetlenül érintik a felsőoktatás egészén végigvonuló *reform általános elvei* és a közvetlenül kapcsolódó tudományegyetem (bölcsészettudományi és természettudományos) *képzési területek szerkezeti változásai*. A vázolt pedagógusképzési koncepció például feltételezi a bölcsészképzés bemeneti, első ciklusú és ráépülő, második ciklusú alapképzési szakjainak megkülönböztetését, valamint a két ciklus szétválasztását az alapvető természettudományos szakokon.

A jelen elgondolás minőségelvű és fejlesztő célzatú. Eszerint a tanárképzés diszciplináris alapjának, tartalmának, összetevőjének mindenképpen el kell érnie a valóban *egyetemi színvonalú, igényes BA, BSc szintjét*, s ez nem oldható fel, bontható le sem az oktatási-gyakorlati orientáció, sem a tágító műveltségterületi látókör jelszavával. Mindkét törekvés a diszciplináris alapok biztosítása után, ezeken túlmenően érvényesítendő. Ez különböző fejlesztési feladatokat ró a főiskolákra (ahol a diszciplináris képzésnek el kell érnie az akkreditált BA, BSc szintet) és az egyetemekre (ahol fel kell erősíteni a tanárképzés gyakorlati jellegét), s mindkettőre együtt az igényes műveltségterületi felkészítés többféle formájának kikísérletezésében és bevezetésében.

A tanárképzés az egyetemen *bent*, elsődlegesen az első képzési fázis idején *választható*.

Kompromisszumok és kivételek megengedésével a *kétszakosságot* és az ennek keretében kumulatív, pedagogikummal kiteljesített M szintet tekintjük a tanárképzés jellemző kimeneti formájának. A második szak változatossága nagy, itt számolunk az igényes műveltségterületi tanári szakok megjelenésével és működtetésével.

Az óvópedagógusok *képzési idejének* a tanítóképzéssel szinkronba hozatala évekkel támogatható, ugyanakkor vitakérdés. A kétszakos M kimenetelű tanárképzés kibocsátási volumene nyilvánvalóan szűkül a korábbi tanárképzési létszámokhoz képest, így a képzés tartalmára és kreditben kifejezhető menynyiségére tekintettel az öt és fél, hat év képzési idő finanszírozása nyers anyagi megfontolásokból sem zárható ki.

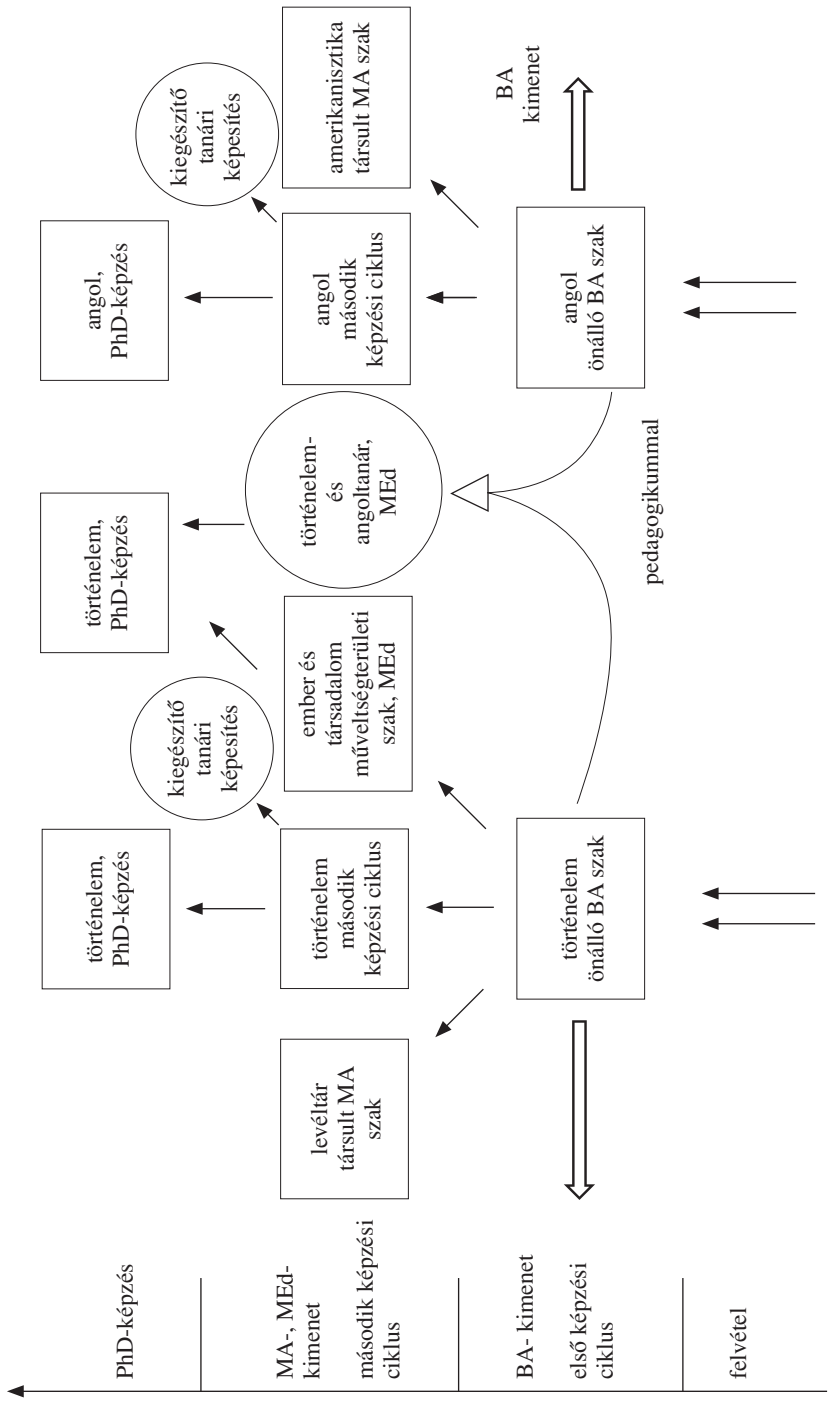
Az óvópedagógusok, tanítók, diszciplináris és műveltségterületi tanárok szakmai továbbhaladásában a tartalmában és funkciójában megújítandó *második ciklusú pedagógia szakos (MA) képzés*, valamint a *pedagógia PhD-képzés* szerepe tesz szert új jelentésre és jelentőségre.

A pedagógusképzés az európai csatlakozás időszakában nemzeti szempontból is kiemelt fontosságú terület, amelyen nem lehet, nem szabad az átalakítást a gazdasági restrikciókkal társítani, vagy épp ezek nyomása alatt lebonyolítani. A *gyakorlati képzés feltételeinek biztosítására* (a gyakorlóiskolák formájában is és az ezeken túlmenő terepgyakorlat formájában is) az e téren a fenntartó és a megrendelő kettős szerepét betöltő oktatási tárcának kiemelten törekednie kell. Meghökkentő lenne továbbá, ha a 2003-ban bevezetett *tanárképzési normatívát* 2004-ben és a rákövetkező években ugyanezen oktatási kormányzat elejtené. A pedagógusképzés pedagógiai-pszichológiai tartalmainak megújítása, műveltségterületi oktatást célzó szakmódszertanának és önálló szakjainak kifejlesztése, a kreditelvű pedagógia szak és doktori képzés kidolgozása *fejlesztési projektek* versenyeztetését, támogatását, akkreditálását igényli.

Az akkreditáció egész rendszere feltehetően változik, ennek során azonban egy tartalmilag orientált pedagógusképzés-fejlesztés megkülönböztetett figyelmet, körültekintő megítélést kíván, melynek szervezeti és kompetens személyi feltételeit a *felsőoktatási akkreditációs rendszer keretei között* biztosítani kell.

Budapest, 2003. november 5.

Hunyady György



1. ábra A pedagógusképzési rendszer vázlata

7. FELJEGYZÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉNEK STRATÉGIAI KÉRDÉSEIRŐL, 2003. 10. 09.

A pedagógusképzés fejlesztése tárgyában 2003. október 2-án tartott megbeszélésen Miniszter Úr felkérte és meghatalmazta a jelenlévőket, hogy a vitakérdésekkel kapcsolatos álláspontjukat, illetve a megoldásra vonatkozó javaslataikat küldjék meg a további (10 nap után esedékes) egyeztetés céljából. A magam részéről a problémákat és a javaslatokat az alábbiakban foglalom össze:

1. Felmerült problémák

Korábbiakban meghirdetett célként és megoldásra váró feladatként az „egységes egyetemi tanárképzés" szerepelt. Ehhez képest az immár két változatban is közkézre bocsátott CSEFT-munkaanyag – a bolognai elvekre hivatkozva – a tanárképzés vonatkozásában is két képzési ciklust tervez. Az első ciklusban, három év alatt lezárulna a leendő tanár diszciplináris felkészítése, s ezt követné elkülönülten a tanári hivatásra való gyakorlati felkészítés. Egy szelektáltan szűkebb kör beléphetne egy második képzési ciklusba, ahol kifejezetten pedagógiai stúdiumok révén jutna el az MA, MSc végzettséghez. Ezzel kapcsolatban kérdéses:

1.1 A tanárképzés volumene

A bolognai folyamat azon mechanikus értelmezésén kívül, hogy mindenfajta képzésnek két kimenete legyen, vajon mi indokolja, hogy a tanári pályára való egyetemi/elméleti felkészítés három év legyen? Ez új és jobb *minőséget* bizonyosan *nem* ígérhet, legfeljebb takarékosnak mondható, és rövidebb a tanárképzés minden eddigi formájánál (eltekintve a hároméves nyelvoktatóképzés kényszermegoldásától). Minthogy most kevés tanár felkészítésére van szükség, igazán itt az alkalom az „egységes egyetemi szintű tanárképzés" céljának valóra váltására. Ugyanezen okból még az is megfontolható, hogy a (kétszakos) tanárképzés feltétlenül beleférjen-e az ötéves idői keretbe (hiszen volumene már ma is 330 kreditre rúg).

1.2 A tanárképzés diszciplináris/interdiszciplináris tartalma

Alapkérdés, hogy a tanárnak el kell-e sajátítania (a gyakorlati orientációjú pedagógián kívül) bármely *diszciplína* fogalom- és műveletrendszerét, logikáját.

Minden tapasztalatom és meggyőződésem szerint *igen*, ez ugyanis a pedagógiai hatékonyság egyik alapvető tényezője, de ez az alapja annak is, hogy a tanár a szó eredeti és rangos értelmében interdiszciplináris „*műveltségterületi*” felkészültségre tegyen szert. A felvételt nyert hallgató bizonytalan tájékozódása vagy innen-onnan szemelgetett heterogén és strukturálatlan felkészülése nem kielégítő alapvetés a műveltségterületi tanárságra.

A mai tanárképzés kétszakos formája, vagy az egyszakos bölcsészek esetében is előírt kitekintés más ismeretkörökre (4 év alatt, összesen 240 kredit értékkel) lényegesen meghaladja a tervezett diszciplináris tanulmányok volumenét. E tekintetben tehát a CSEFT minőségrontónak látszik.

1.3 A tanárképzés pedagógiai-gyakorlati tartalma

Az előterjesztés pozitívuma, hogy növelni kívánja a *pedagógiai gyakorlati terepmunka* súlyát és szerepét. Problematikus azonban, hogy ez mennyiben szakítható és szakítandó el az elméleti képzés folyamatától, akár *időben*, akár *szervezetileg*. A CSEFT nem zárja ki azt a lehetőséget, hogy a terepmunka és a képesítővizsga gazdája ne az egyetem, illetőleg ennek a tanárképzésért felelőssé tett, jól azonosítható részlege legyen. Ez veszélyt jelent a tanárképzés felelős gondozása és hatékonysága szempontjából.

Az lenne kívánatos, hogy a tanárképzésnek legyen a képzőintézményekben felelős gazdája, legyen az e területen megrendelőként is szereplő OM-nek szakmai partnere. A *tanító- és óvóképzés* esetében sem lenne helyes az elméleti és gyakorlati képzés szétszakítása, szakaszokra bontása, a jelenlegi egységes négyéves felkészítés szétbontása. Itt egyébként ugyancsak a bolognai folyamat mechanikus értelmezésének tűnik, ha sajátosan a tanító- és óvóképzés második, MA ciklusát is tervbe vennénk, a jelenlegi egységes négyéves tanítóképzésből jó bemenet nyílhat MA szintű pedagógiai tanulmányokba.

1.4 A tanárképzés és fejlesztésének finanszírozása

Ez egy rendkívüli reform, amennyiben nem többletforrást ígér, hanem még a tartalmi koncepció kimunkálása előtt, a képzés első három évében *támogatáselvonással jár*. Az ismert finanszírozási elképzelésekben a pedagógusképzés minden formája hátrányosan szerepel, a tanárképzéssel kapcsolatban külön is aggasztó, hogy a 2003-ban végre megjelenő *tanárképzési normatíva* a 2004-es költségvetési év ismert tervezéséből eltűnt. Ehhez képest fontos előrelépés lenne, ha a megrendelőként is szereplő OM a tanárképzés számára elkülönített pluszforrást tudna biztosítani, ahogy ezt Miniszter Úr kilátásba helyezte.

A bolognai folyamat előkészítése során megnyíló azon lehetőség, hogy *kísérleti stúdiumokat és szakokat* lehet indítani, és ehhez az OM támogatást biztosít, a pedagógusképzés területe számára gyakorlatilag elvész. A szoros határidőn belül ugyanis – épp az átfogó és meggyőző koncepció hiányában –

nem lehet tudni, hogy a „műveltségterületi tanár” felkészítésére szolgáló szakok az első ciklusra esnek-e (ahogy a CSEFT-munkaanyag sugallja), vagy a diszciplináris szakos képzésre támaszkodva a második ciklusban jelentkeznek (ahogy ezt Báthory Zoltán mellékletben csatolt tanulmánya, illetőleg az alábbiakban bemutatott modell igényelné).

2. A megoldás javasolt (ELTE, tudományegyetemi) módja

A tudományegyetemi képzési rendszert és a tanári felkészítést áttekinthető módon össze kell építeni. Egyelőre a bölcsészettudományi szakág példáit mutatva:

1.1 Felvétel és első képzési ciklus

A belépés néhány, közoktatási előzménnyel rendelkező, széles bemenetű (*önálló*) szakon történik. Ezek a nagy világnyelvek, magyar, történelem, szociológia és pszichológia. Az első képzési ciklus a kreditben meghatározott képesítési követelmények szintjén három év. (Ez megfelel a mai egyszakos képzés szűk értelemben vett szaktudományi volumenének.) Ezek kimenete egyszakos BA, speciális funkcióra való képesítés nélkül.

1.2 Kitekintés és átáramlás

Különösen az első (két) évben a hallgató egyetemszerte tájékozódhat és meghatározott körben szakok társítására, nota bene cseréjére jogosult. Két szak látogatása értelemszerűen megemeli az elvégzendő kreditek volumenét, a képzési időt.

Társíthatóak a) egymással az *önálló* BA szakok, b) az önálló BA szak és valamely, a mai képesítési követelményekben elkülönített *társult* szak. Ez utóbbiak a bölcsészettudományi területen meglehetősen szerteágazóak, így a történelemhez egyaránt társítható például a közeleső levéltár, a magában is nagysúlyú művészettörténet, vagy a távolabbi kommunikáció.

1.3 A második képzési ciklus és az MA-végzettség

A *társult szakok* csak MA-diplomát adnak, amelynek előfeltétele egy önálló BA szak eredményes elvégzése. A bölcsészettudományi képzési ág sajátossága, hogy az önálló és a társult szakon folytatott tanulmányok *részint párhuzamosan* folyhatnak, nem szigorúan lineárisak.

Az önálló BA szak *folytatásaként* is lehet – természetesen szűrés után – MA diplomát szerezni. Így történelemből vagy pszichológiából. Ez esetben a hároméves első ciklusra *lineárisan* épül rá egy (a szakok zöménél még ki nem fejlesztett) második képzési szakasz.

1.4 A tanári végzettség megszerzése

Alapvetően két úton képzelhető el. Az egyik lehetőség az egymással *társított* önálló BA szakok (pl. angol és történelem) *kiteljesítése* tanárképzési stúdiumokkal (melyek gyakorlatorientáltak, volumenük a jelenleg hatályos kormányrendeletnek megfelelő). A két szak elvégzésének előfeltételéhez kötött tanárképzési stúdiumok szintemelőek, MA- vagy MEd-kimenettel zárulnak.

Az ún. önálló szakon vagy szaktársítással szerzett MA-hez is járulhat *kiegészítő* jelleggel tanárképzési stúdium és végzettség. Ez a második lehetőség nyilván a ritkább és speciálisabb út.

A tanárképzés területének sajátos – kifejlesztendő – lehetősége az egy önálló BA szak elvégzésére ráépülő, valóban interdiszciplináris jellegű és igényű *műveltségterületi szak* a második képzési ciklusban, MA-kimenettel (történelem + ember és társadalom).

A tanári stúdiumok sem szigorúan a második képzési ciklusban torlódnak, hanem a felvétel utáni első-második évben már kezdetüket vehetik, önkéntes vállalást és gyakorlati karakterű alkalmassági szűrést követően, bevégzésük pedig a BA, illetve MA-végzettségek előfeltételéhez kötött.

A fentiek **háttéranyagaként két kiadványt** mellékelek: az egyik a CSEFT-munkaanyag ELTE-n lebonyolított vitáját, az ebben megjelenő álláspontokat tartalmazza, a másik pedig a Pedagógusképzési Munkabizottság által inspirált tanulmányokat közli, többek között Báthory Zoltán fent idézett tanulmányát.

Budapest, 2003. október 9.

Hunyady György

8. A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÁTALAKÍTÁSA: A PERDÖNTŐ EGYEZTETÉS

8.1 Vitapontok a pedagógusképzéssel kapcsolatban, 2003. 11. 13.[1]

Amiben nézetkülönbségek és gondolati elágazások vannak:

1. Mennyire legyen egységes a pedagógusképzés?
   – Alapvetően egy
   – Lényegében két ága van: tanító/tanár
   – Tanárból is van, legyen többfajta
   – Közismereti tanárból is legyen többféle szerkezetben képzett, többfajta

2. Milyen tanárt kíván a megújuló közoktatás?
   – Hagyományos szakos
   – Műveltségterületi
   – Kötelezően kombináltan a kettő
   – Szabadon e kettő is kombinálható

3. Lehet-e valaki műveltségterületi tanár diszciplináris alap/szak/ nélkül?
   – Igen
   – Nem

4. Hány szakos legyen a közismereti tanár?
   – Kettő
   – Legalább másfél
   – Lehet akár egy

5. Tanári kimenet/képesítés hol legyen, hány legyen a bolognai rendszerben?
   – Egy, M
   – B is és M is

6. Meddig, mivel közös a tanárképzés, ebből a folyamatból lehet-e még más (pedagógiai jellegű vagy nemtanári) kimenet?

---

[1] Előkészítő anyag a 2003. november 13-án az oktatási miniszter által megtartott szakértői egyeztetéshez.

– FSz
– B nemtanári diszciplináris
– B nemtanári pedagógiai

7. Érvényesíthető-e a szigorú linearitás a tanárképzésben?
– Igen
– Nem

8. Mekkora a tanárképzés volumene/időtartama/kreditmennyisége?
– 180 + 60
– 300 tipikusan
– 360 maximum

9. Mikor, hol lép be a tanárképzésbe az erre pályázó jelölt?
– Eleve így lép be a felsőoktatásba
– Tanulmányai során választja/engedik be alkalmassága alapján

10. Általában hogyan, hová lép be a felsőoktatásba az erre pályázó jelölt?
– Erősen limitált számú képzési területre
– Közoktatási háttérrel rendelkező, tágas szakokra
– Speciális szakok sokaságára

11. Mennyiben párhuzamos, mennyiben különböző a képzőintézmények típusainak szerepe?
– Tanárképzés csak egyetemen
– Tanárképzés csak főiskolán
– Mindkettőn az akkreditált szakok függvényében

12. Lehet-e átfogó képzési reform gazdasági restrikció, a rendszerből való pénzkivonás idején?

8.2 Derényi András előkészítő áttekintése, 2003. 11. 11.

A következő kérdésekben vannak lényegi **véleménykülönbségek:**

Szerkezet:

B után csak M szintű és fokozatot adó tanárképzés	vs.	B-vel akár párhuzamosan, vagy utána felvehető pedagógusképzési modul
Szakmacsoportos belépés	vs.	Szakos belépés min. 20 területen + óvó és tanító
Szakmacsoportos közös alapozó képzés után szakképzés	vs.	Szakos képzés külön ágakon

Tartalmi tagolódás:

Kötelező kétszakosság M-ben (és ezt megalapozóan a B-ben is)	vs.	NAT-műveltségterületek szerinti képzés B-ben
B az M megalapozása	vs.	B-ben egységes pedagógusképzés, M szinten szaktantárgyi/szaktudományi és pedagógiai szakosodás

Képesítés kiadása/Kimenet:

B fokozattal el lehessen helyezkedni pedagóguspályán	vs.	Csak B fokozat utáni valamilyen képzés (rezidens, pedagógiai program, masterprogram) elvégzése esetén lehessen okleveles pedagógus (szaktanár) szakképesítést szerezni és pedagóguspályán elhelyezkedni
	vagy	B fokozattal csak korlátozottan lehessen elhelyezkedni (nemszaktanári pedagógiai munkakörökben [pl. oktatásszervező, szabadidő-szervező, iskolatitkár, segédkönyvtáros]) vagy
	vagy	Emelt szintű érettségire való felkészítést, iskolai vezetésben részvételt, illetve szakcsoport/tantárgyi csoportvezetést, szakértői munkát nem vállalhat B fokozatú tanár.
Óvó- és tanítóképzésben négyéves B-program végén lehet pedagógusi oklevelet szerezni		Három év B-képzést követően (vagy azzal részben párhuzamosan végezhető) összesen négyéves képzésben lehessen óvó és tanító diplomát szerezni (1–6 évig)

Kompromisszumok lehetősége:

Szerkezet:
- Bölcsész és természettudományi szakcsoportok által kialakított bemenetek a pedagógusképzésben + óvó- és tanítóképzés közös önálló bemenettel.
- Kialakult belépési pontokon 1-2 szemeszternyi közös alapozó képzés (orientáció, szintrehozás, értelmiségi műveltségi modul stb.).
- A B képzés összesen max. 3–3,5 éves, B-végzettséget és valamilyen – nem szaktanári – pedagógiai munkakörre való szakképesítést nyújt.
- B fokozat birtokában
  a) folytatható/megkezdhető óvó- és tanítópedagógusi program (B-vel együtt összesen négy év [1–6. évfolyamra képesít]);
  b) folytatható/megkezdhető tanárképzési program (B-vel együtt összesen max. öt év, M fokozatot nem ad [5–12. évfolyamra képesít egységesen]);
  c) nempedagógusi pedagógiai M fokozatot nyújtó program.
- M fokozat birtokában megkezdhető D-képzés.

Tartalmi tagolódás:
- Kialakult belépési pontokon közös alapozó képzésben szakmai orientáció, szintrehozás, értelmiségi műveltségi modul stb.
- B további szakaszában cél a laza kétszakosság (másfél szakosság/major-minor), ahol a főszak és a mellékszak egyaránt lehet szaktudományi, illetve NAT-műveltségterület szerinti program (kiv. tanító- és óvópedagógus-képzés), de megengedhető az egyszakosság (ahol az egy szak egyaránt lehet szaktudományi, illetve NAT-műveltségterület szerinti program), illetve a kétszakosság (ahol mindkét szak szaktudományi program).
- A harmadik szemesztertől felvehető/megkezdhető a tanárképzési pedagógiai program (de az B fokozat megszerzése után is felvehető/megkezdhető).
- B utáni tanárképzés keretében már szoros kétszakosság, ahol szaktudományos vagy tantárgyi rendszerekre jellemző, illetve pedagógiai szakterületre történő szakosodás történik (újabb szakok is megjelenhetnek [pl. ember és társadalom, művészetek területén]; [pedagógiai szakterületek pl.: alternatív pedagógiai szakértő, családpedagógus, diáktanácsadó, Don Bosco-pedagógus, erdei iskola pedagógusa, EU-pedagógus, felzárkóztató pedagógus, honismeret és néprajz szakos pedagógus, intézményfejlesztő pedagógus, játékpedagógus, konfliktuskezelő pedagógus, pedagógiai szakújságíró]).
- Óvó- és pedagógusképzésben is közös alapozás, majd a pedagógiai program úgy halad előre, hogy a távozni szándékozók számára lehetőség nyíljon nem szaktanári pedagógiai munkakörökre szakképesítés megszerzésére. A képzés pedagógiai tartalmát nagymértékben össze kell hangolni a tanárképzési program B szintjére vonatkozó pedagógiai tartalmával.

Képesítés kiadása/kilépés:

– A pedagógusi képesítést erre irányuló (képesítő) vizsga nyomán lehessen megszerezni.
– A képesítővizsgát és az arra való felkészítést a képző felsőoktatási intézmény szervezi. A vizsga megkezdésének feltétele a pedagógiai gyakorlati képzési elemek sikeres teljesítése.
– A képesítővizsga bizottságába külsőst is meg kell hívni tagnak.
– Óvó- és tanítóképzésben a B fokozattal + hozzá társuló, összesen legalább négyéves képzés nyomán megszerzett pedagógusi képesítéssel lehessen pedagógiai pályán elhelyezkedni, ennek hiányában valamely nem szaktanári pedagógiai munkakörben.
– A többi tanárképzésben csak összesen öt évnek megfelelő program (B fokozat + tanárképzési pedagógiai program) nyomán szerzett pedagógus képesítéssel lehessen pedagógusi pályára lépni.

Ha a tanárképzésben a program nem éri el az öt évet (B fokozat + tanárképzési pedagógiai program pl. csak 4–4,5 éves), akkor csak korlátozásokkal lehessen pedagógiai pályára lépni (határozott időre, ami alatt el kell végezni kiegészítő képzést, nem lehet részt venni emelt szintű érettségire való felkészítésben, iskola vezetésében, illetve szakcsoport/tantárgyi csoport vezetését, szakértői munkát nem lehet vállalni).

Alapelvek	BÁ	BZ	ZSJ	NBB PA	HGY	MB
A pedagógusképzés egységesítendő			+			
Illeszkedjen a lineáris képzési szerkezetbe/ ne legyen zsákutcás	+	+	+	R	+	+
A jelenlegi képzésben lévő, az új rendszerbe átvihető tartalmi értékek megőrzése	+	+	+		+	
A meglévő képzési szintek figyelembevétele	+	+				
A NAT-ra (is) tekintettel kell a pedagógusképzés ágait és útjait kijelölni	+	+	+		+	
A kompetenciaorientált fejlesztés módszertanának követése	+	+	+		+	+
A szaktud. képzés és a pedagogikum követelm. kialakításában a közoktatás igényeinek kell eleget tenni	+	+	+			+

Alapelvek	BÁ	BZ	ZSJ	NBB PA	HGY	MB
A szaktud. képzés és a pedagogikum követelm. kialakításában a képzést folytató intézmények igényeinek és elképzeléseinek kell eleget tenni	–	–				
A szakmai gyakorlat mértékét/arányát emelni kell a jelenlegihez képest		+			+	+
A pedagógusképzés gyakorlatában közrem. szakemberek f.o.-pedagógiai továbbképzése			+			
Szerkezet						
Szakmacsoportos belépés	+	+				
Számos bemenet (TTK/BTK 10–10)				+		
Óvó- és tanítóképzés külön közös bemeneten	–	+		+		
Szakmacsoportos alapozó képzés két szemeszterben	+	+	+			
Tanár szakot csak az 1. v. 2. szemeszter után lehet felvenni		+				+
Bachelor szakképzés 4 szemeszterben	+	+	+			
3. év végén B végz. és szakképzettség (nem szaktanári pedagógiai munkakörökre, pl. oktatásszervező, szabadidő-szervező, iskolatitkár, segédkönyvtáros)	+	+				
Óvó- és tanítóképzés 4 éves B-ben				+	+	
Rezidensképzés 2 szemeszterben	+	–	és/vagy			
Bachelor után vagy masterképzés vagy rezidensképzés	+			+		
Rezidensképzésből továbblépés masterbe	+					
Más tudományterületen megszerzett B-ral szakmacsoport szerint beléphet a tanárképzésbe	+					
Pedagógusképzési B-vel átléphet nempedagógiai M-be			+			
Master után PhD-képzés	+	+				
Masterképzés 4 szemeszterben (vagy rezidens + 2 szemeszterben)	+					
Doktori képzés 6 szemeszterben	+	+				
Tartalmi tagolódás						
Értelmiségi modul	+	+				
Orientációs modul szakcsoportban	+	+				

Alapelvek	BÁ	BZ	ZSJ	NBB PA	HGY	MB
Szakképzés NAT-modulok szerint (4 szemeszter)	+			–		
Kétszakosság		–	+ M	+ B/M	+	
Egyszakosság					kiv.	
Műveltségterületi tanár				–		
B-ben műveltségterület + egy szaktárgy (major – minor)		+	+	+	+	
Idegen nyelv és informatika nagyfokú horizontális szabadsága a szakválasztásban		+				
B-ben, M-ben tudományági képzés is		+		+	+	
B-ben tanári szakképzés NAT-területeken		+		–	–	+
M-ben szaktanári + pedagogikum		+		+		
Masterben tantárgyi rendszerekre jellemző szakosodás			+			
M-ben újabb szakok is megjelenhetnek (pl. ember és társadalom, művészetek területén)			+			
M-ben szaktárgyi, illetve interdiszciplináris, illetve szűkebb pedagógiai szakterület			+			
Intézményrendszer						
Minden képzési formát az arra akkreditált intézmények folytathatnak, kivéve a PhD-képzést	+					
A közoktatás igényeinek megfelelő – kompetenciaalapú – tudásbiztosítás kívánalmának ma inkább a főiskolai szintű tanárképzés szakmai követelményei felelnek meg		+				
A képzést folytató intézményrendszer értékeinek megőrzése	+	+				
A pedagógusképzés profiltisztítása, önálló képzési területté minősítése, diploma-kibocsátó joggal való felruházása – azaz leválasztása a BTK-s és a TTK-s szakemberképzésről			+		+	
Képesítés kiadása/megszerzése						
B-on a végzettség mellé nem szaktanári pedagógiai munkakörökre szakképzettség (pl. oktatásszervező, szabadidő-szervező, iskolatitkár, segédkönyvtáros)	+	+				

Alapelvek	BÁ	BZ	ZSJ	NBB PA	HGY	MB
B végzettséggel el lehet helyezkedni pedagóguspályán is			+	–		+
Rezidensképzésben tanító (1–6) vagy tanár (5–8) szakképesítés	+					
Okleveles szaktanári diploma csak M szinten		+		+	+	
Masterben tanári szakképesítés (5–12)	+					
M-ben diplomás pedagógus			+	+		
Legalább 4 féléves, szakirányú továbbképzés után gyak.vez-i szakvizsgával lehet valaki vezetőoktató			+			
Tanári képesítővizsgával lehet a szakképesítést megszerezni					+	

8.3 Emlékeztető a szakértői egyeztetésről, 2003. 11. 13.

(Az OM-ben 2003.11.13-án megtartott szakértői egyeztetésen körvonalazódott álláspont)

Résztvevők voltak (betűrendben): Balogh Árpád, Báthori Zoltán, Bazsa György, Derényi András, Gönczi Éva, Hunyady György, Magyar Bálint, Zsolnai József

(1) A felsőoktatásban az Európai Felsőoktatási Térséghez történő csatlakozás érdekében új törvény megalkotásával bevezetni tervezett átfogó reform érinti a pedagógusképzést is. A pedagógusképzés átalakításával kapcsolatos fontosabb, a résztvevők által osztott **alapelvek**:

– a pedagógusképzés új rendje illeszkedjen a lineáris képzési szerkezetbe, ne legyen zsákutcás;
– a pedagógusképzésben is nyerjen teret a kompetenciaorientált fejlesztés módszertanának követése;
– a szakmai (intézményi) gyakorlati munka mértékét, arányát a jelenlegihez képest növelni szükséges;
– a pedagógusképzés jelenlegi és az új rendszerbe átvihető tartalmi értékei megőrzendők;
– az átalakuló pedagógusképzés ágait és útjait a NAT-ra (is) tekintettel szükséges kijelölni;
– a pedagógusképzésben a szaktudományos képzés és a pedagogikum követelményeinek kialakításakor a közoktatás igényeinek eleget kell tenni.

(2) Az alapelvek figyelembevételével **a pedagógusképzés szerkezete** illeszkedik a bolognai folyamat szerint kialakuló magyar képzési szerkezethez, azaz a pedagógusképzés is lineáris felépítésű lesz, a felsőfokú alapképzést (első ciklus) sikeresen elvégzők léphetnek tovább a mesterképzésbe (második ciklus), majd a mester fokozatot elnyerők léphetnek tovább doktori képzésbe. A felvétel és beiskolázás rendje a pedagógusképzés területén is az országos szabályozás alá tartozik.

(3) **Tartalmi tagolódás** alapján két ágra bomlik a pedagógusképzés: az óvó- és tanítóképzés külön közös bemenetet képez („képzési ág”), a közismereti tanárképzés a Nemzeti Bologna Bizottság által, a szakterületek javaslatainak figyelembevételével, szaktudományos szempontok alapján kialakított képzési területekbe fogva, képzési ágakban folyik, az adott intézményben megtalálható képzési programok szerint.

(3.1) Az **óvó- és tanítóképzésben** közös alapozó modulra történik a jelentkezők felvétele. Az alapozás után válik ketté a képzés, és összesen négy év

után (240 kredit teljesítésével) lehet majd felsőoktatási alapfokozatot (óvópedagógusi vagy tanítói képzettséget) szerezni. Azaz az óvó- és tanítóképzés megreformált változatának felülvizsgálatára nem kerül sor. A képzőintézményeknek ugyanakkor biztosítaniuk kell a műveltségterületi szakosodás lehetőségét a hallgatók számára, valamint azt, hogy azok a hallgatók, akik a képzés során úgy döntenek, nem kívánnak óvópedagógusi vagy tanítói oklevelet szerezni, a harmadik év végén felsőfokú alapképzéssel és valamely szakképzettséggel kiléphessenek a képzésből a munkaerőpiacra (vagy akár egy másik területen bekapcsolódhassanak a mesterképzésbe). A négyéves óvó- és tanítóképzés azonban nem lesz zsákutcás képzés, a továbbhaladás lehetőségét az óvópedagógusi vagy tanítói oklevéllel rendelkezők számára a pedagógia területén létrejövő mesterszakok biztosítják (ami tipikus tanulmányi útvonal lesz pl. a gyógypedagógus kiképzést megcélzók számára).

(3.2.1) A **közismereti tanárok képzése** felsőfokú alapképzésben kezdődik közös, a szakterületek által kialakított képzési ágakon; ezekre történik a jelentkezők felvétele, és az adott képzési ágban szakmacsoportos alapozó képzés kezdődik 1–2 szemeszterben (elsősorban *alapozó, értelmiségi pályára* és a választott *diszciplína művelésére szocializáló* funkcióval). A képzés ezután alapszakokon (alapszakok valamely kombinációjában) folyik tovább a felsőoktatási alapfokozat megszerzéséig, amely a végzettség mellett valamilyen nem szaktanári pedagógiai munkakörben (pl. oktatásszervező, szabadidő-szervező, iskolatitkár, segédkönyvtáros stb.) történő elhelyezkedést biztosító szakképzettséget is nyújt.

(3.2.1.1) A közismereti tanárok képzése a felsőoktatási alapképzésben legalább „másfél szakos” (a terminológiára javasolt a *főszak* és *mellékszak* használata), de lehetőség van kétszakos (azaz két alapszakon) tanulmányokat is folytatni. A hallgatók által felveendő/számukra biztosítandó fő- és mellékszakok körében egyaránt megjelenhetnek szaktudományos irányú, az adott intézmény nem tanár hallgatói számára rendelkezésre álló alapszakok, illetve a NAT műveltségterületeinek megfelelő szakosodást/specializálódást biztosító képzési programok. Ebben a keretben mód nyílik arra, hogy a tanárképzésben részt vevőknek legyen olyan diszciplináris alapszakja, amely a tudományos gondolkodás kompetenciájával ruházza fel őket (*tudományegyetemi nézőpont*), és ami egyben alapot jelent a műveltségterületi szakosodás felé, ugyanakkor megjeleníthető az ún. műveltségterületi tanárok kialakítandó specializációja is (*a közoktatás igénye*).

(3.2.1.2) Lehetőséget kell adni arra, hogy a pedagogikum már az alapképzésben megjelenhessen, annak érdekében, hogy a tanárképzésbe bekapcsolódni szándékozó hallgatók szelekciója a tanulmányok folytatása során mehessen végbe. Az alapképzés végén alapfokú végzettség nyerhető a választott fő- és mellékszaknak megfelelően, valamint valamilyen nem szaktanári pedagógiai munkakörben (pl. oktatásszervező, szabadidő-szervező, iskolatitkár, segédkönyvtáros stb.) történő elhelyezkedést biztosító szakképzettség

szerezhető. (Természetesen nemtanári minőségben is lehet alapfokú végzettséget és valamilyen szakképzettséget szerezni.)

(3.2.2) A lineáris képzés második ciklusában (mesterképzés) tanárképzésbe felvételt nyert hallgatók a mesterképzés végén szerezhetnek mesterfokozatot és tanári szakképzettséget, amely a közoktatás 5–12. évfolyamára képesít. Azaz tanári képesítést csak mesterképzésben, minimum 300 kredit megszerzésével lehet szerezni. Mesterképzésben tanárképzésbe jelentkezhetnek az alapfokozattal rendelkező hallgatók. Tekintettel arra, hogy cél a tanárképzésbe minden arra elhivatottságot érző jelentkező felvétele és széles szakmai kompetenciákkal rendelkező tanárok képzése, számos alapszakról lehet tanárképzési mesterprogramba jelentkezni (így a bölcsész, társadalomtudományi, természettudományi területhez tartozó alapfokozatokon túl műszaki, művészeti, gazdasági, agrár stb. területekről is; ezáltal lesz alkalmas a szerkezet szakmai tanárok kiképzésére is).

(3.2.2.1) A mesterciklusban folyó tanárképzésben az alapképzéshez hasonlóan legalább egy fő és egy mellék mesterszakon kell a hallgatóknak tanulmányaikat folytatniuk. A hallgató által választott/az intézmény által biztosítandó fő- és mellékszakok között megjelenhetnek szaktudományos irányú, illetve a NAT műveltségterületeinek megfelelő szakok, valamint szűkebb kompetenciákra felkészítő pedagógia szakok (amelyek olyan pedagógusfoglalkozásokra készítenek fel, amelyeknek több évszázados tradíciói vannak a magyar iskolázásban, vagy pedig mostanában különülnek el és válnak önálló pedagógiai foglalkozási területté [pl. drámapedagógia, bábpedagógia, kollégiumpedagógia stb.]).

(3.2.2.2) A mesterképzésben a szakok mellett hangsúlyosan jelenik meg a pedagogikum, amely a korábbiaknál jelentősebb mértékben tartalmaz (intézményi) gyakorlati képzést. (A pedagogikum programját úgy kell kialakítani, hogy azoknak a hallgatóknak a számára, akik már az alapképzésben szereztek pedagógiai krediteket, az ott szerzett kreditek beszámíthatóak legyenek.)

(3.2.3) Tekintettel arra, hogy a tanárképzés az itt ismertetett keretek között összességében ötéves, 300 kredites képzést jelent (azaz e tekintetben is beilleszkedik a hazai lineáris képzési szerkezetbe), néhány rendező elv kimondható a két képzési ciklusra együttesen is. Ezek közé tartozik, hogy a két képzési ciklusban a hallgató által választható (összesen négyféle: alapképzésben egy fő- és egy mellék-, mesterképzésben egy fő- és egy mellék-) szakok között mindenképpen kell lennie szaktudományos irányú szaknak és NAT-műveltségterületnek megfelelő szaknak is a képzés valamelyik ciklusában. Emellett bátorítani kell a hallgatókat lehetőség szerint egy szakpedagógiai szak elvégzésére is. Továbbá keresni kell a lehetőséget, hogy azon hallgatók számára, akik már az alapképzés időszakában elszánást mutatnak tanári mesteroklevél megszerzésére, minél korábban biztosítani lehessen a szakok mellett a pedagogikum (és azon belül gyakorlati képzések) megkezdését.

(3.2.4) A mesterképzésben megjelennek a pedagógia területén mesterszakok, amelyek a pedagógia különböző területeire specializálódva nyújtanak

kutatói, szakértői irányultságú mesterfokozatot. Lehetőség szerint úgy kell e szakokat megszervezni, hogy azok a tanárképzésben mesterfokozatot (és tanári szakképzettséget) szerzők, akik később pedagógiai mesterfokozatot is kívánnak szerezni, a pedagogikumban korábban megszerzett kreditjeik egy részének beszámítását sikerrel kérjék.

(3.2.5) A mesterfokozatra épül a pedagógiai doktori képzés, amelybe mind pedagógiai mesterfokozattal, mind tanári mesterfokozattal lehet jelentkezni (illetve más, a doktori iskola által nem kizárt területeken szerzett mesterfokozattal is). Hatékonyan elő kell segíteni, hogy a doktori iskolák szervezzenek programokat a tanári pályán megszerezhető egyetemi doktori fokozat érdekében.

(4) Az itt megfogalmazott átalakítás érdekében a most érvényes képesítési követelmények helyett – a hazai képzési szerkezet egészére kidolgozott – kimenetet szabályozó, kompetenciákra építő új *képesítési keret* óvó- és tanítóképzésre, illetve közismereti tanárképzésre történő kidolgozása és kibocsátása szükséges.

(5) A pedagógusképzés nem intézmény-, hanem programfüggő, azaz akkreditáció függvényében indíthatnak és folytathatnak különböző irányú (óvó- és tanító-, illetve közismereti tanár-) képzéseket különböző szinteken (alap, mester) a képzőintézmények, megengedve a stratégiaalakítás olyan megoldásait is, amelyek csak egy szegmensre, egy ciklusra koncentrálnak, illetőleg a másik végponton minden szegmensre és minden ciklusra kiterjednek.

A tanári továbbképzések és szakvizsga rendszerét a jelen tervezet és átalakítás nem érinti.

9. A LEFELÉ MENŐ SPIRÁL VÍZIÓJA, 2003. 11. 26.[1]

Előadásomban a pedagógusképzés helyzetével és jövőjével kapcsolatos viták logikájának és atmoszférájának elemzésére vállalkozom. Nevezzük e vitákat tudálékosan szociális diskurzusnak, melynek vizsgálata egy szociálpszichológus számára szép szakmai feladat. Mint a szociálpszichológusok oly gyakran, mímelem a diskurzuson kívülálló független elemző szerepét, noha mélyen érintve vagyok a pedagógusképzés megújításának tervében és a vitatásában egyaránt. Talán meg fogják érteni és bocsátani ezt az érintettséget, hiszen jószerivel így vagyunk ezzel pró *vagy* kontra, esetenként pró *és* kontra a teremben lévők, valamennyien.

Egy átfogó és nagyléptékű oktatási reform – a pszichologika szerint – a köz- és felsőoktatás drámai és dramatizált helyzet- és jövőképéből indul ki. S valóban, a szakértők önmagában értő és csendesen intő figyelmeztetése összességében a magyar oktatásügy siratókórusaként zendül fel. A PISA-vizsgálatba bevont magyar tanulók előnytelen szereplése a kompetenciák egyfajta próbáján feledteti a magyar diákok magas teljesítményét az ismeretek szintjének sokféle korábbi összehasonlító mérésében, vagy a szellemi olimpiák élő versenyében. A kompetenciák feletti nemzeti gyászt súlyosbítja az az ezer napi megfigyelés, hogy mindemellett mennyire túlterheltek az iskolai tanulók. Itt csatlakozik a kritika duzzadó folyamába három különnemű, de egybecsengő érvelés. Egyrészt az iskolások elhúzódó érlelődésére, kitolódó fejlődésére vonatkozó felismerés, mely szerint a régi emberi és tanulmányi követelmények ma nem tarthatóak, teljesítésük elnapolódik. Másrészt az iskola megváltozott, az ismeretközvetítésben bizonyos értelemben lefokozott szerepének tudatosítása az elektronikus tömegkommunikáció, az internet és az általa hozzáférhetővé tett adatbázisok társadalmában. Harmadrészt az oktatásszociológiai gondolatsor, miszerint a közoktatás eltömegesedett, sőt a tömeges beáramlás immár alámosta a felsőoktatás gátjait is, ami a szűrt elitek képzésének igényeit, elveit, módszertanát immár mind időszerűtlenné teszi. Mindez logikusan vezet el egy olyan következtetésig, hogy a magyar iskola és az annak személyi utánpótlását biztosító pedagógusképzés nem maradhat a régi; amennyiben a régi marad, akkor diszfunkcionális lesz, s ha nem okul a jó nemzetközi példákból, akkor ez versenyhátrányra is vezethet az európaivá szélesedő munkaerőpiacon.

Mi tartozik, mi következik mindebből a pedagógusképzésre? Sok húron játszanak a reformerek, radikalizmusuk nagyban különbözik, de kiindulópontjuk-

---

[1] Hunyady György előadása az ELTE II. Pedagógusképzési Napján, 2003. november 26-án.

ban és irányvételükben sok a közös. **A jelen helyzet kritikája** – amennyiben reprodukálni tudom – a következő öt pontban csúcsosodik ki:

1. A pedagógusjelölteket ma ismeretközvetítésre készítjük fel, s nem a gyermeki személyiség fejlesztésére.

Ma az iskola tudáselemeket plántál be, egyoldalúan a tanulmányi teljesítményt követeli ki és értékeli, közönyt tanúsít ezen ismeretek életszerű hasznosíthatósága és a követelményekkel megfeszített személyiség harmóniája iránt. Az eltömegesedett iskola csak felerősíti ezen tendenciákat, durván szólva nagyüzemi selejtgyártást folytat, minthogy meggyötri a felnövekvő generációkat és ugyanakkor nem ruházza fel őket az életben jól használható kompetenciákkal, egészséges realitásérzékkel és önismerettel. A pedagógusjelölt is ebbe a rossz körbe keveredett, innen jön, így és ezt tanulja, ezt is származtatja tovább. A pedagógusképzés ma szem a láncban, de ki kell tépni onnan. Kapjon új erőre a reformpedagógia sok évtizedes alapgondolata, hogy a nevelő figyelmének, munkájának, hatásainak centrumába a gyermeket kell állítani, a maga igényeivel, megoldandó problémáival, problémamegoldó készségeivel.

2. A tudományok elméleti rendszere és intézményi erőviszonyai képeződnek le a pedagógusképzésben, amely ezért sem célirányos és nem is jól szervezett.

Az iskola reménytelen versenyfutást folytat, ha a tudomány szédítően szaporodó eredményeit – ha csak érintőlegesen, elvont terminusok és illusztráló példák formájában is, de – be kívánja gyömöszölni a tananyagba. A tudományhoz, sőt a felsőoktatásban intézményesedett tudományágakhoz tapadt pedagógusképzés nem jól látja el a maga feladatát, nem szolgálja kellőképpen a közoktatás – nota bene a gyermek – fejlődési igényeit. Saját lábára kell állnia, saját logikáját kell érvényesítenie, ily módon bizonyítva, hogy az emberformálás maga is összetett és rangos tudomány. E gondolat radikális szószólói hirdetik, hogy önmagába záruló pedagógusképzésre van szükség, saját bemenettel, belső útelágazásokkal, bedolgozó társtudományokkal.

A gyermeki világkép és életgyakorlat alakítását megcélozva ún. műveltségterületi oktatást kell folytatni az iskolában, ennek megfelelően oktatási és tanulmányi energiák minden további pocsékolása nélkül elsődlegesen vagy kizárólagosan műveltségterületi felkészítést kell adni a jövő pedagógusainak.

3. A pedagógusképzés ma rossz értelemben elméleti, amennyiben nem gyakorlati. Gyakorlata, ha van, életidegen.

A pedagógusképzés és közoktatás kapcsolata ma távoli, esetleges, nem elég termékeny. Nemcsak a diszciplináris felkészítés diktál sok, az iskolában hasznosíthatatlan tananyagot, de a pedagógiai-pszichológiai stúdiumok is üresjáratú általánosságokban mozognak, ha nem a gyermekcsoportokkal való iskolai tapasztalatból nőnek ki és nem arra támaszkodnak. Az előírt gyakorlatok volumene szegényes, formái mesterkéltek, terepe – különösen a mintának kínálkozó

gyakorlóiskolákban – társadalmilag életidegen. Ehhez képest a pedagógusképzésben – már a pedagógusjelöltek kiválasztásában – meg kell növelni a gyakorlat súlyát és terét. Az ismeretközvetítésen túllépve meg kell újítani tartalmát, és életszerűbbé és változatosabbá kell tenni terepét, hogy a leendő pedagógus felkészüljön az élő társadalmi közegben jelentkező problémák tömegére, a társadalmi egyenlőtlenségekkel való birkózásra, az egyéni fejlődéskülönbségek kezelésére az iskola integráló kereteiben.

4. Az európai pedagógusképzés távolodik tőlünk, helyben maradva főiskolai és egyetemi duális rendszerünk nem lesz kompatibilis és átlátható.

A demokrácia és a piacgazdaság társadalmi viszonyai között szükségessé válik az oktatás egész rendszerének felülvizsgálata, benne a pedagógusok képzésének megújítása. Nem lehet eltekinteni attól, hogy a CSEFT-anyag nevében is hordozott európai térségben az oktatás hasonló problémáira választ kereső – ám előttünk haladó – társadalmak milyen szellemi áramlatokat, intézményi sémákat, fejlesztési stratégiákat választanak. E tekintetben perdöntő a bolognai folyamatba, az egymásra épülő, többciklusú képzés rendszerébe való bekapcsolódás, ami nem külső kényszer, hanem az egymást váltó kormányok által jól felismert belső érdek.

5. A pedagógusképzés intézményei és közreműködői bennrekedtek mai helyzetükben, erővel kell új struktúrába helyezni őket, új perspektívát adni nekik.

A mai helyzet bírálata – a CSEFT-munkaanyag korai változataiban – abban teljesedett ki, hogy a reformmal kapcsolatban nem lehet szakmai egyetértésre számítani a pedagógusképzés közreműködői között. Ez a keserű felismerés feltehetően abból – a CSEFT készítői számára ritka – tapasztalatból adódott, hogy munkabizottsági keretben kikérték a pedagógusképzésben részt vevők véleményét, mégpedig merőben különböző intézményi háttérrel és szakmai attitűddel rendelkező szakemberek számára adtak fórumot. Meglehet, hogy sok más képzési területen is hasonló konfliktuózus eredményre vezetett volna vagy vezetne a kompetens közreműködők meghallgatása, de a bologna bizottságok hierarchiájának mélyebb rétegeiből nem hangzik fel az ő békétlenségük távoli moraja.

A nézőpontok változatossága a hatalmas időnyomás alatt kétségtelenül bosszantó, a CSEFT-készítők – a drive redukciós elméletek ékes példájaként – ezen kellemetlen feszültségből erőt merítettek, lendületet vettek annak kinyilvánításához, hogy a pedagógusképzés újrarendezése olyan bonyolult dolog, hogy ahhoz nem szakértőkre, hanem szakpolitikusokra, nem szétfutó érvekre, hanem célratörő döntésekre van szükség.

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.

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

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

A legfőbb – hivatkozott – aggodalom az értékek és értékes célok feladásával kapcsolatos. Kár lenne megbontani a hosszas és módszeres előkészületek után a kilencvenes évek elején kialakított négyéves tanítóképzést, mint ahogy hiba lenne feladni az ötéves egységes tanárképzés (váltakozó kormányok által egyként vállalt) célkitűzését is.

7. Külső – esetenként leegyszerűsített vagy félreértett – példák követése önmagában még nem fejlesztés, nem hatékonyságnövelő.

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

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

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

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

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

9. Nem fejleszthető önmagában – ismeretanyag nélkül, tartalommentesen – 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 információdarabkák átadása és visszakövetelése legyen az alapmechanizmus és alapélmény. Ugyanakkor anyagtalan gondolkodás, motiválatlan problémakezelés, követelmény nélküli fejlesztés külön-külön is, együtt is pszichológiailag meddő gondolati játék. A közoktatás tartalmi szabályozásának alapdokumentuma, a NAT kompetenciafogalma maga is további összehasonlító elemzést, a kerettantervek konkrétumaiban tartalmi kibontást igényel, sőt követel. Ha ez így van, akkor a pedagógusképző műhelyeknek ez nem külső orientációs pontja, hanem munkaterepe és gondolati nyersanyaga.

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

Kérdéses az olyan beállítás, hogy a felsőoktatás egészében vagy egy-egy kitüntetett területén a reform sikeréhez akarat kell és nem szakmai konszenzus.

Természetesen szükség van nemzetközi kitekintéssel megáldott, tanulmányutakon próbált, tanfolyamokon edzett menedzserekre, de vajon elegendőek lesznek-e ők a reformok kigondolására és végigvitelére?

Tisztelt szakmai értekezlet! Mindeddig két gondolatsorról beszéltem, amelyek – ha nem is megszólalásig így, de – egymással perelve jelen vannak a pedagógusképzés hazai mérlegelésekor. Az egyik a helyzet kritikája, a másik a reform kritikája. Választhatunk köztük, mindkettőben lehet igazság. A valóban nagy baj azonban akkor támad, ha mindkettő igaznak bizonyul. Gondoljunk csak bele, ekkor szembesülünk *a lefelé futó spirál riasztó víziójával*, ha egyszerre igaz, hogy a jelen iskola és pedagógusképzés tarthatatlan és hogy a megújítás terve és lépései elhibázottak.

Nem az lenne-e a legrosszabb,

– ha ma nincs kellő gyakorlat a pedagógusképzésben, de ennek pótlása holnap az elméleti, különösen a diszciplináris felkészítés rovására megy;
– ha ma csak ismeretközvetítésre készítjük fel a pedagógusjelölteket, de holnap már – ismeretanyag híján – arra sem;
– ha ma nem bánunk gazdaságosan a pedagógusképzés szellemi és anyagi erőforrásaival, de holnapra még annyi erőforrás sem elérhető, amennyivel ma gazdálkodhatnánk;
– ha ma a pedagógusképzés művelői önszántukból nem képesek a képzés rendszerét megújítani, de a szakpolitikus rendszerújítók holnapra nem találnak velük, velünk közösséget, hozzáértő együttműködést;
– ha ma úgy érezzük, elszakadunk a pedagógusképzés Európában terjedő módjától, s holnap azt tapasztaljuk, hogy leszakadtunk a pedagógusképzés és vele az iskolai oktatás európai színvonalától?

S ezen a ponton érkeztem, tisztelt hallgatóim, mondanivalóm lényegéhez. Megítélésem szerint ugyanis a lefelé futó spirál víziója *nemcsak riasztó, de félrevezető*. Szerintem mind a pedagógusképzés helyzetének kritikája, mind a reformjának kritikája csak részigazságot tartalmaz. Engedjék meg, hogy ezen **derülátó véleményemet** – kissé talán sarkítva is – szintén öt pontban vázoljam.

11. A tömegek be- és szétáramlása az oktatás minden szintjén a demokrácia természetes folyománya, s nem jár vele szükségképpen a köz- és felsőoktatás elsivárosodása.

A jelen állapotok és a közeljövő viszonyainak megítélése egyoldalú, ha a középiskolai tanulmányok általánossá válását s a felsőoktatási stúdiumok kiszélesedését csupán csak drámai minőségvesztésnek fogjuk fel. Egyrészt ez nem pusztán semleges időtöltés a felnövekvő nemzedékek számára, hanem egész rétegek társadalmi és intellektuális felemelkedésének útja. Nincs a képességek eloszlásának olyan vastörvénye, mely szerint azok nagy vagy nagyobb része, kik így jutnak az iskolázás magasabb szintjére, ne látnák ennek hasznát, vagy megjelenésükkel ne gazdagítanák akár a tudományos utánpótlás merítési bázisát.

Másrészt a magyar középiskola oktatási hatékonysága ha részlegesen csökkenne is, ez nem egyetemes és nem szükségképp hosszú távú tendencia. Az iskolán belüli áramlás és az iskolák közötti verseny ezzel ellentétes hatást is kifejthet, ki is fejt. Az eltömegesedéssel egyidejűleg – ha jó ez, ha rossz – a piacgazdaság küzdőszellemét és teljesítményelvét is kitermeli a magyar középiskola.

Épp ezért nincs okunk és nincs jogunk gondolatban arra a rossz körforgásra berendezkedni, hogy a leendő pedagógus bizonytalan tudással lép a felsőoktatásba, hogy tanulmányai első ciklusában maga is ismeretei hiánypótlására szorul és diszciplináris szakválasztása szükségképp kitolódik, valamint hogy jövőbeni munkahelye az iskolában már nem is igényel tőle tudományokon edzett felkészültséget, csak a világkép és az életvitel formálásának jóakaratú emberi és pedagógiai alapállását. Bizton mondhatjuk, hogy a pedagóguspálya – új egyensúlyban – mind a diszciplináris alapozást, mind a pedagógiai attitűdöt igényli.

12. Volt és van kezdeményezőkedv és erő a felsőoktatási intézmények, jelesül a pedagógusképzők szakmai köreiben.

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

Más, boldogabb országok felsőoktatása ennyi változást ennyi idő alatt nem él meg s nem biztos, hogy túlélne. Sok mindenre emlékeztet ez, de mocsarasodó állóvízre nem, amelyben ásítozó krokodilként hevernek el a nehezen mozgó és mozdítható vezetőoktatók 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.

13. A bolognai irány – amelyet a magyar kormányok magukra, magunkra vállaltak – belátható, sőt előre látható volt, meghonosítására nyitott a magyar felsőoktatás.

A hely szellemében idézem azt a legszemélyesebb tapasztalatomat, hogy az ELTE-n, annak is Bölcsészettudományi Karán 1990 és 1992 között egy olyan reformot kezdeményeztünk, amely minden ízében megfelelt a ma oly sűrűn emlegetett bolognai elveknek. Többszintű képzés koncepcióját alakítottuk ki, s búcsút mondva a kötött tanterveknek a tanulmányi munka (kreditelvű) rugalmas

szervezését vezettük be. A tanárképzést önállósítottuk és választhatóvá tettük, ezáltal megváltoztattuk presztízsét és motivációját, megnöveltük célszerűségét és hatékonyságát. E kezdeményezéseket megszűrte az akkori oktatási kormányzat ellenállása, fontos elemei viszont elterjedtek a magyar bölcsészképzésben.

Ez a jól dokumentált reformkezdemény nem a budapesti (és szegedi) bölcsészek különleges éleselméjűségét tükrözi, hanem azt a szolid tényt, hogy józanul előrelátható volt az Európai Közösség felsőoktatás-fejlesztési stratégiája. Az Egyesült Államokkal való együttműködést átszínező versengésnek Európa nemcsak a gazdaság terén, hanem generálisan azt a módját választotta, hogy felölti az USA működésformáit. Már a kilencvenes évek fordulóján látható volt – nem a mi ízlésünktől függően – a stilizált amerikai modell közeledte. A kérdés – amit akkoriban nyilvánosan is feltettünk – csak az volt, hogy szakmai előnyeinket konzerválva elébe vágunk ennek az európai fejlesztésnek, vagy kivárjuk, amíg a határainkhoz közeli utolsó osztrák felsőoktatási intézmények is ráfordulnak erre a fejlődésirányra. Kivártuk.

Ennek oka azonban – mint erre már utaltam – nem elsősorban az individuális intézmények nehézkedése volt. A hektikus sorsú oktatási kormányzat sokféle aktuális erőhatás kereszttüzében szerkezeti változtatásokat csak ritkán – nagy elhatározások idején – kezdeményezett. Egy ilyen irányú és léptékű kezdeményezésnek – példa szerint is – lett volna és minden jel tanúsága szerint lesz is együttműködő közege a magyar felsőoktatásban. A kérdés ma azonban az, hogy a hosszú pangás után hihetetlen sebességre felpörgő oktatáspolitikai intézkedéssor meghozatalakor jut-e minimális idő a felsőoktatási partnerekkel való érdemi egyeztetésre, szakmai szempontjaik mérlegelésére és befogadására.

14. A reformok célegyenesében egyaránt van szükség és lehetőség a szakmai álláspontok megvallására, ütköztetésére, egyeztetésére. Erre épp a pedagógusképzési koncepció alakulása kínál most reménynél többet, jó példát.

Idézhetem az ELTE első pedagógusképzési vitaülését. Ennek megrendezésekor a magunk koncepciójának alapvonalait jelöltük ki és határoltuk be. Lényeges pontokon különbözött felfogásunk a CSEFT sorjázó írásos változataitól. A népes, de ekkor még belterjes megbeszélés azonban meghozta gyümölcsét: kikristályosodott és nyilvánosságot kapott az ország legnagyobb és legdifferenciáltabb pedagógusképző intézményének szakmai álláspontja.

A tárca vezetése a pedagógusképzés szerkezeti kérdéseit elég fontosnak ítélte ahhoz, hogy kiemelje az individuális képzési területek azon problémakörei közül, melyekkel a szövevényes bologna bizottságrendszer foglalkozik. Az úgymond kerekasztal-beszélgetéseken megütközhettek merőben különböző nézetek: nekilendült reformgondolatok és a tárgyszerű kompromisszumkeresés, a közoktatás felismerni vélt igényei és az akadémikusok értékőrző kívánalmai, a képzőintézmények különböző típusainak tapasztalatokon nyugvó, érdekekkel átszőtt javaslatai. E pedagógusképzési kerekasztal résztvevői zömmel mai

nyilvános ülésünknek is meghívott vendégei és szereplői. Az ő szavaikból is nyilván kitetszik, hogy a pedagógusképzés alakításának újragondolásakor mit képviseltek, mit tartanak eredménynek, s ezzel mennyiben tudnak azonosulni.

Az ELTE nézőpontjából tökéletesen vállalható három konklúzió: Egyrészt a bolognai folyamatban is őriznünk kell – előremutató értékeivel – a négyéves tanítóképzést, alakítsuk ki helyét az első képzési ciklusban, biztosítva végzettjeinek a szakmai továbbhaladás útját a pedagógia mesterszakján. Másrészt érjük el, hogy a tanárképzés egységes követelményeket támasztva mesterdiplomával 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.

15. A konfliktusok konstruktív megoldásának titka abban van, hogy a restrikció elkerülésével fejlesztési feladatokat kell vállalnunk, a fejlesztés terheiben kell osztoznunk.

Az átfogó reform talán legfőbb dilemmája, hogy a ráfordítások – akár időszakos – korlátozása mellett milyen jellegű és léptékű szerkezeti átalakításra lehet egyáltalán vállalkozni a magyar felsőoktatásban. Nyilván elképzelhetetlen lenne lényeges előrelépés például a tanárképzés területén, ha a 2003-ban legalább nevesített tanárképzési normatíva nyomtalanul eltűnne a következő év költségvetéséből. De ennél többről van szó, a pedagógusképzés tartalmi megújítására akkor kerülhet csak sor, ha a közoktatás és felsőoktatás e határterületén közös érdekű projektek szerveződnek, a fejlesztés meghatározott céljával. Fejlesztési tennivaló bőven áll előttünk, itt csak példaként említek néhány jellegzetes típust:

– ki kell munkálnunk, próbálnunk, bevezetnünk műveltségterületi programokat, mellékszakokat, mesterkurzusokat;
– a tanárképzésben új kereteket, tartalmat, szerepet kell adni a gyakorlati felkészítésnek;
– biztosítani kell a diszciplináris alap- és mesterképzés és a tanárképzés változatos illeszkedési lehetőségeit;
– a pedagógiai mesterszak és PhD-képzés új útjait, moduljait, tudományos perspektíváit kell megnyitni a tanítók, tanárok, szakmódszertani szakemberek előtt.

A fejlesztési elgondolásoknak természetesen vannak anyagi előfeltételei. De minden szemérmetlen demagógia és szemérmes érzelmesség nélkül elmondható, hogy a pedagógusképzés fejlesztésében sokakat, sokunkat egy mélyebb motívum is elkötelezetté tesz.

Ma, amikor – kitérők után, mondhatnám csodák csodájára – előttünk is kitárul a történeti-kulturális Európa, Magyarország vajmi keveset adhat a nagy kalandba induló fiainak és lányainak. Maradt a kor nyelvén szólva az intel-

lektuális tőke, vagy ahogy hagyományosan kifejeznénk, a tudás és talentum, a képzettségben gyökerező lelemény. Ennek szintje nagyrészt, talán nagyobbrészt az iskolán, a ma és a jövő pedagógusán múlik. Ezt tudnunk kell, és ezt tudjuk is, valamennyien.

10. A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN ÉRINTETT KAROK DÉKÁNI KOLLÉGIUMAINAK FELJEGYZÉSE, 2003. 12. 09.

Tisztelt Helyettes Államtitkár Úr!

A hazai egyetemek bölcsész- és természettudományi karainak dékánjai 2003. december 4-én és december 9-én megbeszélést folytattak a bolognai folyamattal összhangban az egyetemi tanárképzés átalakításáról.

A megbeszélés során az alábbi közös álláspontot alakították ki:

1. A tanárképzésben érintett karok dékáni kollégiumai az alábbi feltételek teljesülése esetén látják lehetségesnek a tanárképzés beillesztését a kétciklusú képzési rendszerbe:

– a képzés legalább a mai szakmai szinten folytatódik;
– az átalakulás a szaktanárképzés modernizációjával jár együtt;
– az OM tevékenyen támogatja, hogy a képzések új rendszerbe formálása minden pedagógusképzésre kiterjedjen;
– a munkaerőpiac hiteles tájékoztatást kap, beleértve a végzettek kompetenciáit, szakképzéseit is.

2. A dékánok az ***egységes, kétszakos*** szaktanárképzés koncepciója mellett kötelezték el magukat. Az a határozott vélemény alakult ki, hogy a tanárképzésnek ***diszciplináris alapúnak*** kell lennie, s ennek mind a B, mind az M szinten érvényesülnie kell.

3. A NAT műveltségterület interdiszciplináris szemléletmódjára felkészítő szakok alapítását, indítását ***szakirányú továbbképzési szakok*** keretében javasoljuk megvalósítani. Erre – sajátosan a tanárképzés céljaira és a közoktatás igényeinek megfelelően – intézményeink készen állnak.

4. Ezek alapján kezdeményezzük, hogy a kormány-előterjesztésbe a „tanárképzés legalább másfél szakon folyik” helyett a „tanárképzés két szakon folyik” kerüljön. A kutató szakok tanári szakkal történő párosítására azonban egyszakos tanári kimenettel továbbra is lehetőséget látunk.

5. A tanárképzés és a nemtanár szakos képzés ***közös rendszerben indítható***, erre modellvariációkat körvonalazott a tanácskozás.

6. Közös álláspont alakult ki abban is, hogy a pedagógiai képzést már a ***B szinten meg kell kezdeni***, a nemtanár bölcsész/TTK-s hallgató a B szint pedagógiai képzési idejét pl. az M előkészületre, vagy a szakképzésre fordíthatja. A tanári mesterségre történő felkészülés, a pedagogikum a 111/97-es rendeletnek megfelelően integrálható a diszciplináris képzési rendszerbe.

7. A tanári képesítés csak az M szint teljesítésével nyerhető el. Határozott álláspontunk szerint a főiskolák az új B, az egyetemek az új B és M szintre

kapnak kezdetben akkreditációt. Az egyes szintekre a későbbiekben a MAB ***hitelesítheti*** az intézményeket, így – az eddigiekhez hasonlóan – természetesen indulhat főiskolán is M képzés sikeres, az ***adott szint követelményeit teljesítő akkreditáció*** függvényében.

8. A gazdasági, műszaki és művésztanárok pedagógiai M elvégzése után kapjanak tanári jogosítványt.

9. Megfontolandónak tartjuk, hogy a hallgatók az M képzést követően a ***szakvizsgára történő felkészülés keretében*** gyakorlati rezidensképzést folytassanak, egyetemi felügyelettel, állami finanszírozással.

Kezdeményezzük, hogy a dékánok által megfogalmazott koncepció épüljön be az előkészítés alatt álló törvénymódosításba. Kérjük, hogy Államtitkár Úr tegye meg az ehhez szükséges lépéseket.

2003. december 9.

Dr. Bartha Elek, a DE BTK dékánja

Dr. Berta Árpád, az SZTE BTK dékánja

Dr. Bessenyei József, az ME BTK dékánja

Dr. Borbély György, a DE TTK dékánja

Dr. Font Márta, a PTE BTK dékánja

Dr. Földes Csaba, a VE TK dékánja

Dr. Frölich Ida, a PPKE BTK dékánja

Dr. Gábriel Róbert, a PTE TTK dékánja

Dr. Keszthelyi Tamás, a BME TTK dékánja

Dr. Láng Ferenc, az ELTE TTK dékánja

Dr. Manherz Károly, az ELTE BTK dékánja

Dr. Mezősi Gábor, az SZTE TTK dékánja

Dr. Raffay Ernő, a KGRE BTK dékánja

11. BÁTHORY ZOLTÁN: A NAT-HOZ ILLESZKEDŐ TANÁRKÉPZÉS MODELLJE, 2004. 11. 23.[1]

„A Nemzeti alaptanterv – tudomásul véve a korszerű műveltség integratív jellegét (mind tudományelméleti, mind didaktikai szempontból) – átfogó műveltségi területeket ír le. E műveltségi területek alkalmasak arra, hogy a rendszerükhöz igazodva önálló tantárgyak vagy integrált tantárgyak jöjjenek létre programokban, helyi tantervekben." (NAT 2003, OM 2004, 162.)

„A közoktatás és a szakmai igényesség szempontjainak megfelelően a tanári képzés lehetőleg két szakon történjék, amelyek egyike integrált (természettan, társadalomismeret) is lehet." (Bölcsészettudományi és Természettudományi Karok dékánjainak Állásfoglalása, 2004. november 6. Kézirat.)

E javaslat abból indul ki, hogy minden kezdeményezés a közoktatási reform útján való megjavításáért hiábavaló, ha azt nem előzi meg a pedagógusképzés radikális reformja – értve ezen a tanári szakok tartalmát, a szakok rendszerét, a tanárképzés intézményi szerkezetét és a pedagogikumot egyaránt. Bármint legyen, e lehetőségeiben nagyszabású reform egyik szelete a tanárképzés. Fontos, hogy a tanárképzés reformjához kedvező hátteret teremt a magyar felsőoktatás csatlakozása a Bologna-folyamathoz. Ez minden érdekeltet arra késztet, hogy újragondolja a működés feltételeit.

A javaslat lényege, hogy nem kerülhető meg többé a tanár szakok évek óta aktuális tartalmi revíziója. Nemcsak arról van szó, hogy a tudományosság szempontjának időről időre, szinte rutinszerűen kell megfelelni, hanem arról, hogy az egyes tanári szakok egymáshoz való viszonyát is fölülvizsgáljuk. Helyes-e például, hogy egy korban, amikor a természettudomány fontos társadalomalakító szerephez jutott, olyan természettudományos szakos tanárokat képezünk, akik jó esetben a természettudomány két szeletét jól ismerik, de járatlanok a természettudomány globális megközelítéseiben és a tudomány más aspektusaiban. De ugyanez állítható a társadalomtudományi tanár szakokról is. A történelemben járatos tanárok nem biztos, hogy hatékony tanári szerepet töltenek be, amikor a jelen társadalmi problémáiról vagy a demokrácia kérdéseiről kellene valami relevánst tanítaniuk érdeklődő tanítványaiknak. És sorolhatnánk a hasonló dilemmákat.

Az iskolai tanítási tartalom és a tartalmi szabályozás kérdésében az elmúlt évtizedben meghonosodott a **tartalmilag közel eső diszciplínák integrált szemléletmódja, vagy más szóval az interdiszciplináris megközelítés**. Ezt

---

[1] A munkadokumentum eredeti címe: *Javaslat a NAT-hoz illeszkedő tanárképzés modelljére és különböző modellekkel való összevető elemzése*.

a szemléletet megjelenítő dokumentumot hívjuk Nemzeti alaptantervnek (1995, 2003). A javaslatban most arra történik kísérlet, hogy az iskolai műveltségnek ezt a felfogásmódját a tanári szakok terén is érvényesítsük. A NAT-hoz „illesztés” azt fejezi ki, hogy az **iskolai műveltség tervezésében és a tanári szakok tartalmában azonos logika érvényesül.** Ennek egyik eszköze a tantárgyi integráció.

Az integrált tanár szakok létjogosultságát a természettudomány és a társadalomtudomány területén 2004 őszén két tekintélyes tudós kollektíva is elfogadta. Az egyik a Bölcsészettudományi és a Természettudományi Karok dékánjai (akiknek az állásfoglalásából a legfontosabb részt mottóként idéztük), a másik az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottság tagjainak november 9-i ülésén hozott ajánlása.

A NAT tíz műveltségi területe közül ötben (magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv, matematika, informatika, testnevelés és sport) a tantárgyi integráció szempontjainak érvényesítése nem látszik sürgetőnek. Az iskolai műveltség szempontjából talán nem túl nagy baj, ha ezeket a hagyományos tantárgyakat egyelőre nemintegráló szakoknak tekintjük, de biztos, hogy kreatív programfejlesztőink előbb-utóbb ezen a területen is integrációs lehetőségeket fognak feltárni.

Öt NAT műveltségi területen viszont a tantárgyi integráció sokféle lehetősége rejlik. Ezek többféle diszciplínára építenek és ennek megfelelően a tanárképzésben többféle alapképzési szak felől közelíthetők meg. A hazai és külföldi tantervfejlesztői gyakorlatban főleg ez az öt műveltségi terület a célpont. Ezek a következők:

– Ember és társadalom
– Ember a természetben
– Földünk – környezetünk
– Művészetek
– Életvitel és gyakorlati ismeretek

Természetesen ezzel a felsorolással nem szeretnénk kiiktatni azokat az interdiszciplináris megközelítéseket, amelyek három vagy több műveltségi terület között képzelhetők el, vagy azokat, amelyekre ma még nem is gondolunk. A kettőnél több, vagy annál komplexebb megközelítésekre sokszor idézik a Science-Technology-Society projektet vagy a környezet- és természetvédelemmel foglalkozó „zöld” tantárgyakat.

Eljutottunk elképzelésünk és javaslatunk racionális magjához. Az egyetemek hivatása, küldetése a tudomány fejlesztése. Ezt tiszteletben kell tartani a tanárképzésben is. Az aktuális társadalmi igényeket kielégítő iskolai műveltség azonban nem okvetlenül követi ezt a logikát. Az iskolában gyakorlatias, a tanulók érdeklődését felkeltő, a tanulók érdeklődése szerint differenciált, tanulási motivációjukat előhívó tartalomra és tanítási módszerekre lenne szükség. Más szóval, a **közoktatás azt igényli, hogy az egyetemről kikerülő, mesterfokoza-**

tú tanárok, ne csak a tudomány szempontjából legyenek felkészítve, hanem az iskolai műveltség pragmatikus közegében is otthonosan mozogjanak.

Lehetőség mutatkozik e kétféle igény együttes érvényesítésére. Arra kellene törekedni, hogy a hallgatók az alapképzésben vegyenek fel két szakot (A, B), egyet relatíve sok kredittel (100–120), és egy másikat kevesebb számú kredittel (50–70). A mesterképzési szinten az egyik alapképzési szak mindenképpen folytatódjon, a másik esetében is legyen a folytatásra lehetőség, de legyen mód arra is, hogy ez utóbbi helyén egy integrált (NAT) szakon folytassa tanulmányait a tanárjelölt. Ily módon mindenképpen biztosítva lenne a tanári mesterképzés kétszakossága, de nyitnánk egy új választási lehetőséget: a tanári felkészítés hagyományos (diszciplináris) két szakon, vagy egy hagyományos és egy interdiszciplináris integráló szakon folytatódhat. A tanárképzés tartalmi és szemléleti változása nemcsak ebben a választási lehetőségben nyilvánulna meg, hanem abban is, hogy a tanári mesterszak (akár egy szakon, akár kettőn kötődik diszciplínához, ha pedig NAT-szak, akkor különösképpen) kifejezetten és célzottan a tanári mesterség iskolai gyakorlására készít elő, az ismereteket az e célból kialakítandó kompetenciákra tekintettel válogatja, rendezi össze és teljesíti ki a tananyag közvetítésére vonatkozó (szakmódszertani) tudással.

Ez az elgondolás a korábban felmerült tanárképzési modelleket (*1. ábra*) kiválthatja, ezek előnyeit egyesítheti. Mint valamennyi felmerült modellben, ebben is megjelennek (a korábbiakhoz hasonló volumenben) erősítendő gyakorlati jelleggel a pedagógiai és pszichológiai stúdiumok. Ezeknek a 111/1997-es kormányrendeletben rögzített szerkezete lényegében fenntartandó, a kreditrendeletben erősen leszorított kreditmennyisége szerény mértékben azáltal nő, hogy a szakmódszertani tanulmányok nem ebben a 40 kredites keretben szerepelnek. A javasolt kompromisszumos modell bevezeti az integráló (NAT) szakot, ezáltal megnyit egy eddig nélkülözött fejlesztési irányt, de ez a lényeges változás józan keretek között marad. Egyfelől a tanári mesterképzés kétszakos marad, tehát a tanárjelöltnek mindenképpen lesz egy hagyományosabb szakja is, valószínűleg az a célszerű, hogy ez az alapdiplomát adó (major) felkészítés folytatása legyen. Másfelől az integráló (NAT) szak egy felkínált lehetőség, amely mellett fennáll az alapképzésben, alapvonalaiban megismert kisebb volumenű szak (a mai főiskolai tanári szintre történő) kiegészítése, folytatása is. Ez az újszerű és rugalmas modell mindenképpen tartalmaz két fontos vonást: egyfelől, hogy a tanári felkészítés mesterszinten kifejezetten pedagógiai karakterű lesz, másfelől hogy akár hagyományosabb, akár NAT-szakról van szó, a mesterszintű felkészítés mindenképpen tartalmaz interdiszciplináris kitekintést, műveltségterületi nyitást.

Az elmondottakat vázolja fel az itt javasolt *2. ábra*. Ebben a hagyományos szakok „indexelése" a közvetített diszciplináris ismeretanyag és szakmódszertan pedagógiai karakterére utal. A hagyományosabb kétszakos tanári mesterképzés esetén is a célzott iskolai, gyakorlati karakter kialakítására van szükség, és mesterszinten nem lehet és nem is szükséges a második (B) szakos alapo-

zás „diszciplináris kipótlására” vállalkozni. Ebből az okból mesterszinten a két szak között mennyiségi különbséget nem kell előírni. Ha a tanárjelölt az alapdiplomájának tanári kiteljesítse mellett (A’) ahhoz illeszkedő NAT-szakot választ (N), akkor a szűkebb értelemben vett szakos felkészítés műveltségterületi elemei a NAT-szakba is beleszövődhetnek, annak kreditmennyiségét megnövelhetik (lásd a szaggatott vonallal kimetszett 10 kreditnyi részt a *2. ábrán*).

Az elmondottak megkövetelik, hogy újragondoljuk, végigelemezzük az eddigi tanár szakok rendszerét. A műveltségterületi integrált mesterszakok tartalmi struktúráját – mind a hazai, mind a külföldi tapasztalatok alapján – gondos elemzés után lehet megszerkeszteni. Nem lenne lehetetlen ezt a munkát 2005-ben elkezdeni és 2008-tól fokozatosan bevezetni a tanárképzés mesterszintjén.

Az iskolai műveltség és a tanári szakok koherens rendszerben történő tervezésének kulcsfogalma tehát: a tartalmi, tantárgyi integráció, más megközelítésben az interdiszciplináris szemlélet. A következőkben három műveltségi területen felsorolunk néhány lehetséges szakpárosítást, ahol az alapfokon két szakot tanítanak, a mesterszinten pedig szintén kettőt, de az egyik ezek közül integrált (NAT-hoz illeszkedő) mesterszintű tanári szak.

Ember és társadalom (példa):

Alapfok:
történelem (A) – idegen nyelv (B)
Mesterszint:
történelem (A) – társadalomismeret (NAT)

Ember a természetben (példa):

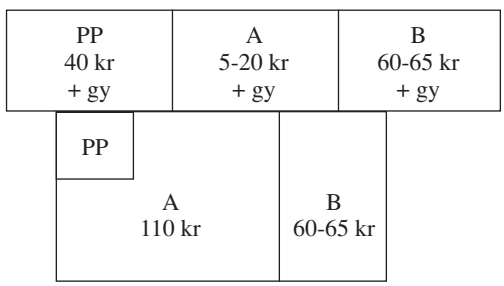
Alapfok:
biológia (A) – kémia (B)
Mesterszint:
biológia (A) – természettan (NAT)

Földünk – környezetünk (példa):

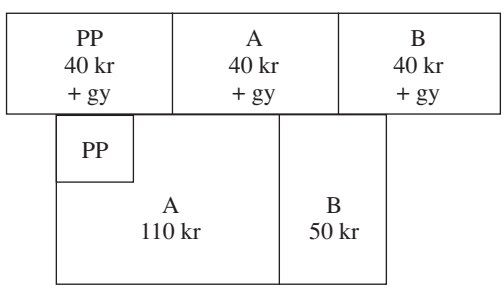
Alapfok:
földrajz (A) – történelem (B)
Mesterszint:
földrajz (A) – környezetvédelem (NAT)

Végezetül újra hangsúlyozni szükséges, hogy az integrált szakos tanárok iránti közoktatási igény nem jelenti azt, hogy az egyetemeken 2-2 hagyományos szakkal rendelkező tanárok **ne** végezzenek. Így kétféle kétszakos tanár képzelhető el: (a) olyan tanárok, akik egy integrált szakkal és egy hagyományos szakkal rendelkeznek (pl. ember és társadalom – történelem), és (b) olyan tanárok, akik két hagyományos szak tanítására kapnak diplomát (pl. magyar–történelem). Ez utóbbi esetben kívánatos, hogy az alapképzésben nagy kreditszámmal felvett szak folytatódjon a mesterszinten (az ábrán ilyen az „A" szak). De ez a körülmény azért nem zárja ki, hogy a „B" szak is folytatódhasson – ha a hallgató ezt választja. A rendszer rugalmasságát éppen a választások lehetősége és nagy száma garantálja.

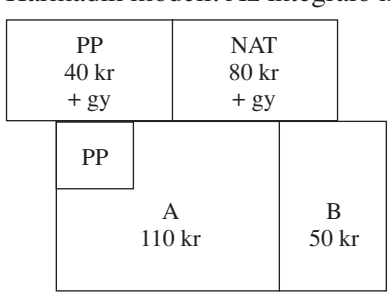
Első modell: Az alapképzési rendelet keretei közé szorított TTK-s elképzelés



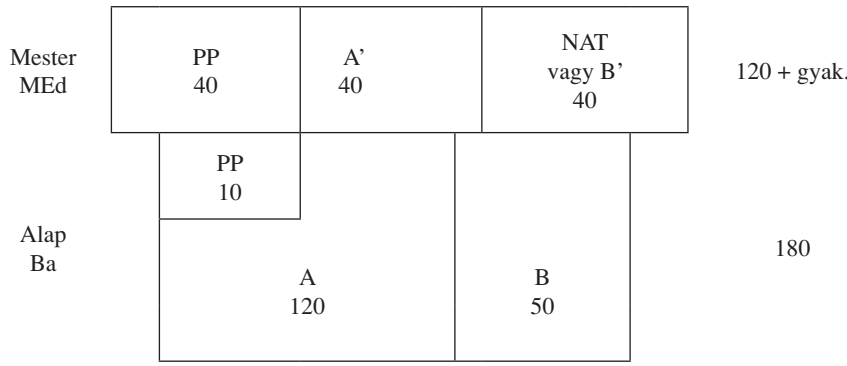
Második modell: A BTK-k képzési rendszerére építve



Harmadik modell: Az integráló műveltségterületi képzéssel



1. ábra. Korábban felmerült tanárképzési modellek



A: alapdiplomát adó szak
B: tanári specializációhoz tartozó minor szak
A’: szakos tanári felkészítés
B’: szakos tanári felkészítés
PP: pedagógia–pszichológia stúdiumok
NAT: műveltségterületi, integráló szak

2. ábra. Kétszakos (hagyományos és integrált szakos) mesterszintű tanár

III. AZ NBB ALBIZOTTSÁG MEGALAKULÁSA ÉS MŰKÖDÉSÉNEK ELSŐ ÉVE

A pedagógusképzés bolognai reformjának tevékeny szereplője volt a ***Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottsága****, amelyet a reform irányának meghatározása után tulajdonképpen az országos szakmai koordináció feladatára hívott létre a tárca. Munkáját* ***viták és megegyezések*** *kísérték a különböző társszervezetekkel vagy a különleges miniszteri szakértővel. Összességében elmondható, hogy kezdeményezően ösztönözni tudta a reformfolyamatot, kibontotta annak koncepcióját, segítette a központi szabályozás kidolgozását, természetszerűen* ***viselve ennek szakmai felelősségét****. Ugyanakkor már az indítás évében, 2003–2004-ben előtérbe került a természettudományos tanárképzési területnek az a legyűrhetetlen ambíciója, hogy a tanári felkészítés a szó legszigorúbb értelmében* ***kétszakos*** *legyen,* ***lényegében egyenlő kreditelosztásban****, a tanárképzéshez elvben nem sorolható alapképzésben és a kétciklusú képzés teljes volumenében egyaránt. Ilyen módon a természettudományos terület a saját képzési tradícióihoz erősen kötődött, formálisnak tekintette a ciklusok különállását, még akkor is, amikor átmeneti kompromisszumként el tudta fogadni azt a megegyezést, hogy a tanári mesterképzés keretében kerüljön sor az alapképzés két szak közötti aránytalanságainak részleges kompenzációjára.*

1. AZ NBB ALBIZOTTSÁG MEGALAKULÁSA, 2004. 03. 11.

1.1 Az Albizottság feladata

A bolognai folyamat magyarországi megvalósítása során a sokágú és többszintű pedagógusképzés – a közoktatás reformjára is tekintettel – kiemelt koncepcionális előkészítő munkát és összehangolt kezdeményezéseket igényel. A Nemzeti Bologna Bizottság égisze alatt ezek végzésére albizottság létesül.

A Pedagógusképzési Albizottság feladatai mindenekelőtt:

– ajánlások kidolgozása a mesterszinten kiteljesedő közismereti tanárképzés szakos rendszerére, beleértve az ún. NAT-szakok volumenét és helyét is;
– az óvodapedagógus-, a tanító-, a gyógypedagógus-, a közismereti és szakmai tanárképzés kimeneti elvárásainak, kereteinek meghatározása;
– a közoktatásban foglalkoztatott szakoktatók, pedagógiai asszisztensek és egyéb közreműködők pedagógiai felkészítésének szabályozása;
– a pedagógia mesterszak és posztgraduális doktori képzés funkcióinak kijelölése a pedagógusképzés rendszerén belül, a bölcsészeti képzési terület szabályozásának keretei között;
– az európai dimenzió érvényesítése a pedagógusképzés rendszerének kialakítása során;
– a Nemzeti Universitas Programba illeszkedő jogszabályalkotás segítése sajátosan a pedagógusképzés szervezésére, rendezésére vonatkozó ajánlásokkal.

A Pedagógusképzési Albizottság elnöke és képviselője az irányító testületben Hunyady György, tagjai Balogh Árpád, Báthory Zoltán, Bollókné Panyik Ilona, Derényi András, Mihály Ottó, Nahalka István, Radó Péter, Visy Csaba. Az Albizottság szakértők bevonásával, ad hoc munkacsoportok alakításával végzi tevékenységét.

A 2004. március 11-i egyeztető megbeszélés alapján készítette Hunyady György.

1.2 Emlékeztető az alakuló ülésről

A Pedagógusképző Albizottság alakuló ülésén megjelent Balogh Árpád, Báthory Zoltán, Bollókné Panyik Ilona, Derényi András, Gönczi Éva, Hunyady György (elnök), Radó Péter, Visy Csaba, kimentését kérte Mihály Ottó, Nahalka István. A testület megtárgyalta és a maga részéről elfogadta azt az **általános feladattervet**, amely az Albizottság tennivalóit (nyilvánvalóan magának a Nemzeti Bologna Bizottságnak a jogi státusától függően) a többágú és -szintű pedagógusképzési terület fejlesztésének koordinációjában és jogszabályi javaslatok megtételében határozza meg. A feladatrendszer véglegesítését egyfelől a miniszteri felkérés, másfelől az időbontást tartalmazó munkaterv jelenti.

A testület első tennivalójának **a képzési szerkezetre** vonatkozó előterjesztések és észrevételek áttekintését, véleményezését és az átformálást segítő konkrét javaslatok megfogalmazását tekinti. Az intézményi észrevételeket Gönczi Éva miniszteri főtanácsadó asszony összegezve közvetítette.

A testület egyöntetűen **állást foglalt** *Az alapszakok képzési szerkezete* című munkaanyag közkézre bocsátott 9. változatához kapcsolódva az alábbiak szerint:

– Az Albizottság elfogadja és működésének koncepcionális alapjaként fogja fel, hogy a pedagógusképzés két ága szétválik egymástól: míg az óvó- és tanítóképzés alapszakként realizálódik, addig a tanárképzés mesterszakok keretében különül el és nyújt képesítést.
– A tanítóképzés megújítása nem csökkentheti e képzés volumenét, azaz a 240 kreditmennyiséget. – Ezzel számolva lesz célszerű a végzett tanítók továbbhaladását szolgáló pedagógia mesterszak volumenét – sajátosan – meghatározni.
– Az okkal együtt kezelt óvó- és tanítóképzés mellé, ezekkel egy kategóriába indokolt sorolni – elsődlegesen a közoktatást szolgáló szerepében, az inkluzív pedagógia szellemében – a velük gyakorlatban összenőtt konduktorképzést, valamint a gyógypedagógia egészét. (Ez értelemszerűen nem zárja ki, hogy a gyógypedagógiának legyen nemtanári, „terapeuta” kimenete is.)
– A képzési terület „pedagógia” megjelölése nem különösen szerencsés, míg maga a pedagógia szakos képzés a jelen elrendezésben a bölcsészettudomány képzési ágainak egyikéhez kötődik, ottani alapszak. – A két képzési terület egymásrautaltsága és megkülönböztetése egyaránt belátható és indokolt.
– A tanárképzésnek az alapszakok szerkezetében képzési ágként való feltüntetése félreérthető lehet, kerülendő. Ugyanakkor már az alapszakokról szólva érzékeltetni kell a tanári mesterszakra való továbbhaladás lehetőségét és – ennek előfeltételeként – meghatározott szakmai és pedagógiai előtanulmá-

nyok elvégzésének szükségét. Az erre való utalás az alapszak megjelöléséhez kapcsolt lábjegyzettel megoldható. (Ez egyszersmind megmutatja, hogy hol – pl. az informatika területén – van még szükség a tanári képzés alapjául szolgáló szak azonosítására.)

– A tanárképzés egységes rendszerének bevezetése kizárja azt – a sporttudomány területén jelentkező – ambíciót, hogy alapképzési ciklusban kerüljön sor és záruljon szaktanárképzés. Erre itt és a nem jelölt művészeti képzési területen (az ének és rajz oktatóinak felkészítésekor) is csak ráépülő jelleggel, mesterszakon kerülhet sor. Ugyanezen megfontolás alapján a mérnöktanári képzés modelljét kell alkalmazni a műszaki tanárok felkészítésében is.
– A különböző (műszaki, agrár, közgazdasági) képzési területeket érintő ún. szakoktatóképzés esetében a mesterszak és kimenet követelménye nem érvényesítendő, de az alapképzés (BSc) ciklusában rendszerszerűen egységes elveket kell alkalmazni.
– A másfél-kétszakos tanár képzésének elhatározott terve nem teszi megkerülhetővé, hogy a két ciklus átgondolására és összerendezésére a (pályázattal is támogatott) fejlesztőmunkálatok kezdetétől sor kerüljön. Az alapszakok szakmai tartalmának, kreditarányainak lehetővé kell tenni a leendő tanár másfél-két szakját.
– A tanárképzésnek a második ciklusban való kiteljesedése azt vonja magával, hogy a – különösen gyakorlati képzési összetevőkkel gyarapítandó – pedagógiai stúdiumok a mestertanulmányokban alapvető szerephez jutnak. E képzési ciklusban a tanári szakoknak közoktatási nézőpontból célzottan a közoktatási igények kielégítésére kell szolgálni.

A fentiekben való egyetértés alapján a testület a továbbiakban (így a 2004. április 2-án déli 12 órakor az OM épületében tartandó ülésén) visszatér néhány megvitatandó és részletezendő kérdésre. Így:

– az egy kategóriába sorolt óvó- és tanítóképzés azonos képzési volument, azaz 240 kreditmennyiséget igényel-e;
– a hagyományos tanár szakokon kívül milyen területeken kíván a közoktatás (fejlesztése) elmélyült diszciplináris tanulmányokra alapozott integratív jellegű szakokat. Mit értünk másfél szakosságon, kis és nagy szakokon;
– a pedagógusképzés körvonalazandó rendszere és az ezt követő gyakorlati munka, posztgraduális tanulmányok, szakvizsga, hogyan illeszkednek egymáshoz és a pedagógus-életpálya perspektívájába.

1.3 Az OM pedagógusképzéssel foglalkozó testületeinek párhuzamossága, 2004. 11. 07.[1]

Kedves Államtitkár Úr!

Megkaptam szíves értesítését az **Ideiglenes Pedagógusképzési Munkabizottság** kialakításáról, ennek első üléséről, valamint megérkeztek hozzám az ülés írásos háttéranyagai is. Alkalmam volt a mai napon a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságával e fejleményekről és rendezvényről röviden értekezni, és e megbeszélés alapján foglalom össze az alábbiakban személyes észrevételeimet.

Csak üdvözölni lehet, hogy a **közoktatási felügyeleti terület** – hosszabb kiesés után – lépéseket tesz a pedagógusképzéssel és -továbbképzéssel kapcsolatos igényeinek megfogalmazására, valamint aktív szerepet vállal az e célra tartalékolt pályázati források elosztásában. Magam megtisztelőnek tartom, hogy Államtitkár Úr saját hatáskörében olyan közoktatási érdekű munkabizottságot hoz létre, amelynek összetétele évekkel előbbi közös munkánkat idézi, és amelybe tagként ma is befogad. Amióta Miniszter Úr az **NBB Pedagógusképzési Albizottságát** megalakította, mi feladataink megoldásában folyamatosan igyekeztünk és igyekszünk a közoktatási terület prominens képviselőinek részvételére, szakvéleményére, amint ezt tükrözi a testület összetétele és meghívottjainak névsora is. Örülünk, hogyha ez az érdeklődés kölcsönösnek bizonyul, és magunk is tovább keressük az együttműködés megfelelő formáit.

Mindemellett most meglepetésszerűen ért az Ideiglenes Munkabizottság feladatainak a miénkkel tisztázatlanul átfedő megfogalmazása, a december 10-ére tervezett ülésünket közvetlenül követő egész napos értekezlet, amelynek dokumentumai között ott találjuk saját előterjesztéseinket. Még ennél is meghökkentőbb konkrétan **a kiírandó pályázattal kapcsolatos dokumentum, amely a pedagógusképzést reformálhatatlannak, a felsőoktatás ebben érintett szektorát kiiktatandónak állítja be**, és az e tárgyban született (és az Alkotmánybíróság által remélhetőleg csak átmenetileg semmisnek nyilvánított) **szabályozástól szögesen eltérő álláspontnak ad hangot**. Az Albizottság tagjainak többségével egyetértésben a magam részéről súlyosan kifogásolom, ha a megfontolt koncepcióalkotásban és kommunikációban oktalanul bármi zavar támad. Ezen a területen sem volt könnyű – akár csak átmenetileg – túljutni a kiélezett konfliktusokon, és változatos szempontokat képviselő Albizottságunkban olyan kooperatív szellemet kialakítani, amely az alapképzési szak-

[1]Levél Sipos János közoktatási helyettes államtitkárnak.

struktúra kiformálása után a tanári mesterképzés koncepciójának kialakítását és jogi szabályozásának előkészítését ígéri.

Kérem, hogy miután majd megestek a december 10-i és 13-i ülésnapok, a tárca vezetése térjen vissza **a különböző pedagógusképzési testületek közötti munkamegosztásra és a felelősségi körök megvonására**. A fentiekből talán kitűnik, hogy nem a pályázati pénzelosztás aktuális kérdéseiről, vagy a pedagógus-továbbképzés bevételeinek intézményközi megoszlásáról szeretnék vitát nyitni, de a képzési és intézményrendszer végiggondolásában és szabályozásában – megbízatásunk visszavonásáig – fenn kívánom tartani az NBB Pedagógusképzési Albizottság kompetenciáját.

Üdvözlettel, Hunyady György

2. EMLÉKEZTETŐ A 2004. 04. 30-I ÜLÉSRŐL

Az Albizottság ülésén megjelent Báthory Zoltán, Derényi András, Gönczi Éva, Hunyady György, Mihály Ottó, Nahalka István, Soósné Faragó Magdolna. Visy Csaba távollétében is írásos megjegyzéseket fűzött az előterjesztésekhez. A testület (1) megtárgyalta az alapképzési szakszerkezet Nemzeti Bologna Bizottság elé bocsátott 13. változatát és az annak előző napi vitájából adódó kérdéseket és következményeket, napirendjére tűzte továbbá (2) a NAT-műveltségterületekre tekintettel a major/minor tanár szakok rendszerére Báthory professzor által kidolgozott, Miniszter Úr megjegyzéseivel ellátott javaslatot, melynek a pedagóguskarrierre vonatkozó (Radó Péter által benyújtott és később tárgyalandó) elemzés ez alkalommal a háttéranyagát képezte.

(1) Az Albizottság konstatálta, hogy az alapképzési szakstruktúra 13. változata tükrözi a Pedagógusképzési képzési területre, illetve ennek a Bölcsészettudományi képzési terület Pedagógiai és pszichológiai képzési ággal való kapcsolatára vonatkozó javaslatait. Tudomásul veszi a gyógypedagógiai képzési ág képviselőitől érkező jelzéseket a szakterület finanszírozási igényeire vonatkozóan, ugyanakkor fenntartja érvelő álláspontját azzal kapcsolatban, hogy e képzési ág a pedagógusképzés integráns része. A pedagógia alapképzési szak szakirányaként – a testület álláspontja szerint – indokolt lenne megőrizni a szociálpedagógiát, és e szak – a pszichológiához hasonlóan – kínálhat specializációt az ember és társadalom műveltségterület tanárainak is.

A szakszerkezet táblázatos leírása rendszerszerűen tartalmazza és jelöli a pedagógusképzés részét képező szakoktató alapszakokat, és a masterszintű szakmai tanárképzés, valamint a szakos közismereti tanárképzés csatlakozási pontjait. Soósné Faragó Magdolna részleteiben áttekintette és egyes elemeiben korrigálta a jelöléseket.

Az Albizottság a Nemzeti Bologna Bizottság előtt is kifogást emelt és emel a sporttudományi képzési terület azon javaslatával szemben, amely alapképzési szinten tartana fenn tanár szakokat, ahelyett, hogy ezeket (szakedző, illetve rekreáció és életmód) alapszakokra a második ciklusban építené rá. Hasonló törekvések elkerülésére mielőbb célszerű lenne javaslatba hozni a művészeti képzési terület struktúráját.

(2) Az Albizottság elengedhetetlennek érzi és saját sürgető feladatának tartja a tanári masterképzés szerepének és jellegének meghatározását, rendszerbe foglalását, minthogy ez követelményeket támaszt az alapképzési szakokkal, belső strukturálódásukkal szemben. Ehhez érdemi inspirációt jelentett a táblázatos előterjesztés, amelyet a testület újragondolt.

Az Albizottság a pedagógusképzéssel kapcsolatos korábbi vitákon és megállapodásokon okulva a következő elvekből indul ki:

a) a tanárképzésnek a tudományos gondolkodás iskoláját nyújtó, az egyetemi tradíciók mércéjén megálló diszciplináris felkészítésre kell épülnie;
b) a tanárképzés a második képzési ciklusban teljesedik ki, és egységesen masterdiplomát ad;
c) a tanárképzés feleljen meg a közoktatás azon igényének, hogy a tanár képes két szaktárgy, illetve egy szélesebb műveltségterület oktatására;
d) az alapképzés ciklusában a tanári felkészítés előfeltételeként (a pedagógiai-pszichológiai stúdiumokkal, és egy második, minorszak alapjaival való ismerkedés) specializációját biztosítani kell;
e) a két képzési ciklusban együttesen erősödnie kell (a 111/1997. sz. és az ezen nyugvó kormányrendeletekben foglaltakhoz képest) a tanárképzés pedagógiai jellegének és közoktatási-gyakorlati orientációjának.

Mindezek alapján a testület a következő – továbbiakban kibontandó – állásfoglalásra jutott:

(2.1) A tanári masterképzés sajátos minőségét az szabja meg, hogy célzottan és teljes egészében a közoktatás igényeinek kielégítésére szolgál. Ennek jegyében alakít ki a) a tanári mesterség által megkövetelt pedagógiai-pszichológiai kompetenciákat, b) sajátos szaktárgy és/vagy műveltségterület oktatásához szükséges szakmódszertani kompetenciákat, és c) az alapképzést a tanári munka kritériumai szerint teljesíti ki diszciplináris és/vagy integrált tudományos ismeretekkel.

(2.2) A közoktatás igényeit kielégítő közismereti tanárképzés kétszakos olyan értelemben, hogy két szaktárgy, vagy egy szaktárgy és egy műveltségterület oktatására készít fel.

(2.3) A közismereti tanárképzés – elmélyült és válaszutat biztosító – alapképzési szakokra épül. A tanárképzésre való hivatkozás nem szolgálhat alapul az alapszak szakmai karakterének (tudományos elmélyültségének, a többirányú továbbhaladást biztosító színvonalának) korlátozásához. Az alapképzési szak kreditmennyiségének 2/3 része egyértelműen a névadó diszciplínához tartozzon, s minden belső specializálódás mellett képezze annak törzsanyagát. Ugyanakkor a kétszakos tanárképzés irányába való továbbhaladás érdekében előnyös, ha az alapképzési szak kreditmennyiségének 1/3-a a specializálódó hallgatók számára bevezetést biztosít a pedagógiai-pszichológiai ismeretekbe és gyakorlatba (legalább 10 kredit), valamint egy második diszciplináris szak alapjaiba (legalább 40 kredit).

(2.4) A közismereti tanárok képzésének keretében a masterhallgató felkészül az alapképzési diszciplínájának oktatására (major szak), és egy másik, az alapképzésben bevezető szinten megismert diszciplína oktatására. Ez utóbbi minor szak – a köteles akkreditációs eljárás eredményeként – lehet a szóban forgó diszciplínákat felölelő és a műveltségterületet átfogó program is.

Az előbbiekkel szervesen összetartozó – egyelőre nyitott – kérdés, hogy

a) jogi szabályozás milyen felelősségi viszonyokkal, szervezeti formákkal garantálja a közoktatási szempontok érvényesítését a masterszintű tanárképzésben;
b) az alapképzési szakszerkezetben általánosan hogyan biztosítható a 2.3 pontban jellemzett tanárképzési specializáció és annak józan mértéke;
c) mely képzési területeken, illetve területek között van szükség és lehetőség műveltségterületi tanár szakok létesítésére, és milyen szűkre vagy tágra vonhatóak ezek bemeneti követelményei;
d) a mai, egyetemi szintű, kétszakos tanárképzés 330 kreditnyi mennyisége hogyan őrizhető meg, biztosítható-e ebből 150 kredit a tanári masterképzés elméleti és gyakorlati stúdiumaira, s hogyan történjék ennek arányos elosztása a pedagógiai-pszichológiai stúdiumok és kifejezetten a tanárképzés irányába mutató szaktudományi és szakmódszertani stúdiumokat felölelő major és minor szak(irány)ok között.

A jelen emlékeztető azon észrevételek figyelembevételével készült, amelyeket Derényi András a 2.3 pontban jellemzett specializáció tartalmi megkötésének mérséklésére, illetőleg Visy Csaba a tanári mesterképzés szaktudományi tartalmának jelzése és a műveltségterületi minorszak helyének keresése érdekében tett. Soósné Faragó Magdolna a körvonalazódó koncepció részleteinek kidolgozására tett már kísérletet, ami értelemszerűen a következő ülés tárgya.

Budapest, 2004. május 12.

Hunyady György

3. EMLÉKEZTETŐ A 2004. 05. 14-I ÜLÉSRŐL

A testület ülésén megjelent Balogh Árpád, Báthory Zoltán, Bollókné Panyik Ilona, Derényi András, Hunyady György, Mihály Ottó, Soósné Faragó Magdolna. Visy Csaba részletes írásos észrevételekkel járult hozzá a vitához, melynek háttéranyaga – a szakrendszerre vonatkozó Báthory- és a pedagóguspálya leírását nyújtó Radó-előterjesztésen túl – a Szegedi Egyetem Tanárképző Főiskolai Kar írásos javaslata, Faragó Magda képzési struktúrát érintő megfontolásai, valamint az alapképzési szakstruktúra bevezetését szolgáló kormányrendeletnek a tanárképzést érintő 10. §-a volt.

1. A Pedagógusképzési Albizottság fontos – s szerencsésen még időben bekövetkezett – fejleménynek tekinti, hogy az idézett paragrafus érdemben foglalkozik a *tanárképzésnek* a bolognai rendszer *első képzési ciklusában megjelenítendő előfeltételeivel*, és hogy (3) bekezdésének egy olyan egyszerűsített és számszerűsített változatát fogadta el a Nemzeti Bologna Bizottság, amely

– kifejezi, hogy a többszakos tanárképzés megalapozásához specializációs lehetőséget kell nyitni és felmutatni azok számára, akik a közismereti tanárság irányába kívánnak továbbhaladni;
– teszi ezt anélkül, hogy a szakos alapképzés szakmai karaktere elveszne, és így a tanári felkészülés diszciplináris elmélyülése csorbát szenvedne;
– s a specializációt úgy értelmezi és érzékelteti, hogy ez a második ciklus tanári mesterszakjainak nyilvánvaló, de nem kényszerű és kizárólagos megközelítési lehetősége.

2. A testület az alapképzési szakrendszer bevezetését szabályozó kormányrendeletbe felvenni javasol egy olyan – további – *paragrafust*, amely felhatalmazza és kötelezi az oktatási tárcát, hogy kidolgozza az átfogó törvényi rendezésének rendszeralakító összetevőjeként a *pedagógusképzés és -továbbképzés egész folyamatának jogi szabályozását*. A szabályozás térjen ki a képzés – egymásra épülő szakaszainak – kimeneti követelményeire, a ciklusok közötti átmenetre, a tanári mesterszakok rendszerére, típusaira, strukturális és bizonyos (a 111/1997-es kormányrendeletet kiváltó) tartalmi jellemzésére, az iskolai-gyakorlati felkészítés szerkezeti helyére és feltételeire, a képesítés stációira és felelősségi viszonyaira (beleértve a képesítő és a pedagógus-szakvizsgát), a folyamat egészének (az állam közoktatási megrendelő szerepével is számoló) minőségbiztosítására.

3. Ezzel is összefüggésben a testület figyelemre méltónak és szükségesnek minősítette a pedagóguspályára vonatkozó (Radó-féle) munkaanyag azon javaslati elemét, hogy *központi ügynökség* gondoskodjon a tanári képesítés,

a tanári felkészítés iskolai-gyakorlati összetevőjéről és győződjön meg a pedagógusképzés kimeneti követelményeinek teljesüléséről. A Pedagógusképzési Albizottság ugyanakkor arra hajlik, hogy az iskolai-gyakorlati felkészítés ne egy felsőoktatástól függetlenített és nagy ráfordítással különállóan létesített intézményi hálózat feladata legyen. Ez a felkészítés egész folyamatára visszahatóan lerontaná a felsőoktatási intézménynek a pedagógusképzésért viselt felelősségét és a pedagógusképzés státusát a felsőoktatási intézményben. Ehelyett az állami ügynökség a *felsőoktatási intézménnyel* (s ennek azonosítható pedagógus-, illetve tanárképzésért felelős szervezeti egységével) *szemben érvényesítse* a megrendelő szerepében támasztható követelményeket.

4. A testület vállalkozik a pedagógus- és sajátosan a mesterszintű tanárképzés *kimeneti, kompetencia követelményeinek* kidolgozására és leírására, kitekintve három megkülönböztethető összetevőre, melyek a) a diszciplináris ismeretanyagot, b) ennek pedagógiai transzformációját, illetve c) az oktatásnevelés nem tudományterületi-szakos, hanem generális követelményeit ölelik fel. Az Albizottság az előmunkálatok elvégzésére Mihály Ottót és Radó Pétert kéri fel tagjai sorából.

5. A tanárképzés kimenetére tekintettel gondolta tovább a testület a *közismereti tanári mesterszakok típusaira és ezek jellemzőire* vonatkozó szakmai kezdeményezéseket. A mesterszakok főbb típusait képezi egyfelől a hagyományos (két)szakos felkészítés, másfelől az új típusú műveltségterületi felkészítés. E kettőhöz egyaránt hozzátartozik egy olyan *pedagógiai-pszichológiai-gyakorlati modul*, amelynek (10 kredit volumenben) megvan az alapképzési ciklusba nyúló gyökere, és amely ugyanakkor (50 kredit volumennel) a mesterképzés ciklusában teljesedik ki.

5.1 A *szakos tanári felkészítés* az első képzési szakasz diszciplináris tanulmányait feltételezi, és azokon nyugszik. Az alapképzésnek a) a névadó és b) a specializált, társtudományi alkotóeleme, mint major (minimum 120 kredit) és minor (minimum 50 kredit) stúdium egymással aszimmetrikus. A mesterciklusban mindkettőhöz hozzájárul az ismeretanyag pedagógiai transzformációjára való felkészítés (ezen belül a szakmódszertan is), oly módon, hogy a kiképzés a major szakon garantáltan meghaladja a mai egyetemi, a minor szakon garantáltan elérje legalább a mai főiskolai szak volumenét és kimeneti kompetenciaszintjét. Képzési területi, intézményi és egyéni hallgatói megfontolások vezethetnek a két szak aszimmetriájának csökkentéséhez, szélső esetben kiegyenlítéséhez is.

5.2 A *műveltségterületi felkészítés* a közoktatás tervbe vett és működtetni kívánt tematikus szerkezeti egységeit veszi célba és azoknak megfelelő integratív tanulmányokat ígér. A műveltségterületi szakok a képzés második ciklusában jelentkeznek, közvetítendő ismeretanyaguk elasztikus olyan értelemben, hogy kettősen is reflektál az alapképzés előtanulmányaira, egyfelől az abban szerzett diszciplináris tudás pedagógiai transzformációját nyújtja, másfelől kiegészíti azt más tudományágak ismereteinek a tanári munkához szervezett és alakított

tartalmi elemeivel. A műveltségterületi felkészítés különösen érzékletessé teszi, hogy a tanárjelöltek szűrt köre számára *az egyetemi tanárképzés mai volumenét (330 kreditet) összességében biztosítani* szükséges, azaz a második képzési ciklusban a sztenderd pedagógiai-pszichológiai-gyakorlati modulon (50 kredit) túl az integrált tanulmányok számottevő kreditpontot követelnek meg.

A műveltségterületi tanári mesterszakoknak *markáns típusa* az ember és társadalom, az ember a természetben, valamint az életvitel és gyakorlati ismeretek terén jelentkezik, egyebekben (lásd magyar, idegen nyelv, matematika) egy domináns major és azt logikusan kiegészítő minor szak hagyományos kombinációja a célszerű felkészülés a műveltségterület tanítására. A markáns típus esetén több (kifejezetten a közismereti tanárság felé mutató, vagy legalábbis ma „tanárképesnek" minősített) alapképzési szak irányából lehet közelíteni a mesterciklusban folytatandó stúdiumokhoz. Az alapozó major és minor programok, valamint a mesterszintű tanárképzés kimeneteinek számbavételére, kapcsolódásaik átgondolására és rendszerezésére a testület Báthory Zoltánt és Soósné Faragó Magdolnát kéri fel tagjai sorából.

A többciklusú szakos rendszerrel kapcsolatos nyitott kérdések súlya és száma ma még nagy. Már érintett s a soron következő ülésen tárgyalandó probléma például a) a szakos és a pedagógiai előtanulmányok megkövetelésének (pótolhatóságának) módja és mértéke, b) a ma nemtanári, illetve tanárképesnek minősített, ám a közoktatás gyakorlatában csak műveltségterületi vetületben hasznosítható alapképzési szakok szerepe a tanári felkészítés rendszerében, különös tekintettel az egyszakosság kizárására (a diszciplináris mesterszakot végzettek pótlólagos tanári felkészítésének kivételével).

4. EMLÉKEZTETŐ A 2004. 06. 04-I ÜLÉSRŐL

Az ülésen részt vett Balogh Árpád, Báthory Zoltán, Bollókné Panyik Ilona, Gönczi Éva, Hunyady György, Soósné Faragó Magdolna, Visy Csaba. A tanárképzés során elsajátítandó kompetenciák leírásának hiányában, és az alapképzési és mesterképzési szakokra vonatkozó írásos és szóbeli előterjesztések bőségében három kérdéskör megvitatása került napirendre:

1. Teendők felmérése és kitűzése

A testület mérlegelte a bolognai folyamat előrehaladásában az alapképzési szakstruktúra bevezetésére vonatkozó kormányrendelet előkészítése után ***esedékes – saját feladataival összefüggő – lépéseket***. Jelentős és sürgős tennivalónak ítélte a tanári mesterszakok jellegére, irányaira vonatkozó munkálatokat, s ennek jegyében konzultációt kezdeményez a) a tanárokkal kapcsolatos ***közoktatási igények*** tisztázására (a június 11-re időzített ülésen), b) a tárca vezetőjével a ***stratégiai álláspontok és vitakérdések*** feltárására (a június 24-re tervezett ülésen). A testület a maga hatókörében fejlesztési elveket érintő kiemelt szakterületi problémakörként foglalkozik a) a ***természettudományi*** képzési terület tanárképzési kezdeményezéseivel (már jelen ülésén), b) a ***nyelvoktatás*** bölcsészettudományi képzési területen jelentkező kérdéseivel (soron következő ülésén). E problémakörök érdemi megtárgyalása érdekében Tasnádi Pétert és Szépe Györgyöt vonja be szakértőként a munkájába.

2. Rendeletmódosítási javaslat és a természettudományi tanárképzés elgondolt alternatívája

A Pedagógusképzési Albizottság tudomásul vette Visy Csaba professzor friss tájékoztatását a természettudományi karok dékáni kollégiumának (Mang Béla helyettes államtitkárhoz is eljuttatott) állásfoglalásáról, mely szerint a) a 300 kreditben limitált képzési volumenen belül az alapképzés ciklusára szakjaikon 180 kredit biztosítását igénylik (s nem 210-et, amint ezt korábban javaslatba hozták), b) s ezzel összefüggésben csökkenteni javasolják az alapképzési szakstruktúra bevezetésére tervezett kormányrendelet 11. §-ában megjelölt azon 120 kreditpontot, amelyet az induló alapszakon a tanárképzésre specializálódóknak is minimálisan meg kell szerezni. A dékáni kollégium és Visy Csaba személyes ***módosító javaslata*** az, hogy e ***szakos minimum az alapképzésnek fele legyen, a 80–100 kreditsávban***. A módosító javaslat indoklása szerint, hogy a természettudományos képzési területen az összkreditmennyiség csök-

kenése után csak ily módon érvényesíthető az az álláspont, hogy a) a természettudományi tanárképzés kétszakos, b) szakjai (bárhonnan is kezdje a hallgató, végkimenetben) teljesen paritásosak, c) a szakok (mint a múltban, a jövőben is) az első képesítés megszerzésekor diszciplináris jellegűek. A képzési terület nyitottságát az integrált jellegű tanári felkészítésre az képviseli, hogy az alapképzés diszciplínái között megjelenik a környezettudomány, illetve hogy továbbképzési szakirányok formájában az interdiszciplináris tanári stúdiumokkal való kísérletezést nem zárja ki.

A Pedagógusképzési Albizottság – mint a rendelettervezet szóban forgó bekezdésének előterjesztője – a módosítási javaslatot első megközelítésben ***nem támogatja***. A javaslat hátterében álló tanárképzési koncepció több problematikus kérdést vet fel:

A) A ***közoktatás*** gyakorlati igényeire és jogi újraszabályozására való ***tekintet nélkül*** ragaszkodik a természettudományos tanárképzés tradicionális formájához, elzárkózik olyan flexibilis új formáktól, mint a major/minor szakok bevezetése, s ezért sem találja meg a kétciklusú képzésen belül az interdiszciplináris tanári stúdiumok helyét.

B) A múlthoz való ragaszkodás jegyében csak ***teljesen formálisan különbözteti meg*** a bolognai képzési rendszerben ***egymásra épülő ciklusokat***, a szakok kreditmennyiségének egyenlőségére koncentrál és ezért egymással azonos minőségű és jellegű tanulmányokat kínál az alapképzési és mesterszinten. Ezáltal szem elől téveszti a bolognai rendszerű tanárképzés azon belső funkcionális felépítését, amelyet az Albizottság a korábbi koncepcionális megállapodások alapján kiindulópontul választott: a) az alapképzés nyújtson elmélyült szaktudományos alapozást a leendő tanároknak, b) a mesterképzés kifejezetten a tanármesterségre való felkészítést szolgálja.

C) Maga ***a bolognai értelemben vett alapképzési szak groteszk*** megvilágításba kerül a módosító javaslatban. Nem érthető és józanul nem képviselhető kifelé sem, hogy milyen pl. kémia alapszak az, amelynek fele vagy felénél több kreditjét nem a névadó diszciplínából tanulja a hallgató (mondjuk zömmel biológiai stúdiumokat folytat). Nyilvánvaló, hogy 80–100 kredit alapozással e hallgató esélytelen arra, hogy az alapképzésben 160–180 diszciplináris kreditet teljesítő társaival együtt kémia mesterszakon folytassa tanulmányait. Verbálisan nevezhetjük tanulmányait „kémia alapképzésnek kémia–biológia tanári specializációval", valójában azonban ez már nem specializáció, hanem az alapképzés elejére lehozott egészen ***korai és visszafordíthatatlan szakosodás***. (Ezt a gyanút csak megerősíti az a fajta informális érvelés, hogy a szakos mesterképzés megalapozására elégtelen az a fajta tartalom és logika, amire a tanárképzésnek szüksége és lehetősége van.)

D) A javasolt megoldás ***nem teljesíti*** a korábbi koncepcionális megállapodásoknak azt a fontos kikötését, hogy legalább egy területen ***egyetemi értelemben elmélyült diszciplináris alapozása*** legyen a tanári felkészítésnek, hiszen – a kétciklusú képzés egészében – szakonként tervbe vett 95–95 kredit mennyi-

sége gyakorlatilag annyi, amennyit a mai főiskolai tanárképzés biztosítani tud. A tanárképzés egészét – anyagi áldozatokkal – mesterszintre emelő kormányzati szándék itt tehát csődöt mond. Ezzel a természettudományi terület a bolognai rendszerben tovább éltetné a leendő tanárok ***kontraszelekciós*** kiszűrését (amelyhez a mai képzési gyakorlatban a pedagogikum sajnálatos háttérbe szorítása és elhanyagolása is társul). Egészen korán beszűkül a tanári specializáció merítési bázisa, míg a ténylegesen szakos alapképzésben részesülő hallgatónak elvész (és csak kiegészítő tanulmányokkal pótolható) a lehetősége a tanári képesítés megszerzésére.

E) A Pedagógusképzési Albizottságnak az a javaslata, hogy a tanárképes alapszakoknak rendre mind legyen egy 120 kredit volumenű általános törzsanyaga, kiküszöböli a fenti visszásságokat és egyszersmind megteremti a ***különböző tanári szakok kombinálásának kívánatos szabadságát***. A szakok alacsony kreditértéken kalkulált paritásos viszonya viszont lehet a természettudományi képzési területnek egy olyan specifikuma, amely a ***tanári szakos rendszer átjárhatóságát lehetetlenné*** teszi, vagy legalábbis nagyban korlátozza.

3. Az óvodapedagógus-képzés volumene

A testület tudomásul vette, hogy a korábbi elgondolásoktól eltérően az óvópedagógus-képzés idői kiterjesztésére nincs lehetőség. Fennmarad azonban a rendszerépítésnek az az elve, hogy a hároméves óvó- és a négyéves tanító alapképzésről pedagógiai mesterszakon lehet továbbhaladni.

4. A minor szak fogalma az alapképzésben és a tanári mesterképzésben

Az Albizottság Báthory Zoltán korábbi, és Soósné Faragó Magdolna zömmel a helyszínen megismert tanulmánya és az ezekhez csatlakozó táblázatok révén tárgyalta tovább a tanárképzés rendszerének új kulcsfogalma, a „minor szak” jelentését.

Miközben az alapképzés általában egyszakos, a közismereti tanárképzéssel szemben megállapodás szerint támasztott követelmény, hogy egynél több szakos legyen. Áthidaló megoldásként merült fel, hogy a „tanárképes” képzés specializációként már az első ciklusban kínáljon – a 10 kreditnyi bevezető pedagogikummal együtt – mintegy 50 kredit volumenben lehetőséget egy, a tanárok felkészítésében hasznos másik diszciplináris szakkal való rendszeres ismerkedésre. A tanári mesterképzés ***ennek nyomán is***, de ***önállóan is*** kínál stúdiumokat egy második, kifejezetten pedagógiai célzatú és jellegű szakon.

Soósné Faragó Magdolna releváns megfontolásaiból kiolvasható – többek között –, hogy a) ***valamennyi*** tanárképes ***alapképzési szak*** esetében – a kombinálhatóság érdekében – szükségesnek tartja az 50 kredites minor változat kidolgozását, b) a ma tanárképesnek minősülő diszciplináris szakok egy része

legfeljebb minor szakként tudja szolgálni a közismereti tanári felkészítést, c) a szaktárgy idegen nyelven való oktatására való felkészülés elfogadható mint második szak. Báthory Zoltán összeállítása a NAT rendszerét követve kettős értelemben vesz számba minor szakokat. Felsorol a) műveltségterületenként hasznosítható alapképzési stúdiumokat, b) közvetlenül a ***műveltségterület*** integrált oktatására felkészítő ***tanári mesterszakokat***. Hunyady György javasolja e kettő (az alapképzési minor és a műveltségterületi mesterszak) fogalmi elkülönítését. A tanári mesterképzés során számos lehetőség nyílik, így a) a hallgató major és minor alapképzési szakjainak tanítására készül, b) major és minor szakján inkorporáló műveltségterületi felkészítést kap, c) egyfelől major szakos tanári, másfelől minor szakját kiszélesítő műveltségterületi tanári tanulmányokat folytat. A ***szakos tanári képesítésnek*** nyilvánvalóan megvannak az egyértelműen meghatározott alapképzési előfeltételei, az előfeltételek tartalmi megkötése a ***műveltségterületi tanári képzés*** esetében viszont változó, s ennek tipizálására van szükség.

5. EMLÉKEZTETŐ A 2004. 06. 11-I ÜLÉSRŐL

Az ülésen részt vett: Balogh Árpád, B áthory Zoltán, Derényi András, Gönczi Éva, Hunyady György, Mihály Ottó, Nahalka István, Visy Csaba, felkért szakértőként Szépe György, meghívottként Sipos János helyettes államtitkár és Friss Péter főosztályvezető.

1. A **közoktatásnak a tanárképzéssel kapcsolatos igényeit** Sipos János helyettes államtitkár fejtette ki tételesen. A pedagógus ***megváltozott szerepét*** emelte ki, melynek alkalmazkodnia kell az iskolai tanulók új összetételéhez, ki kell terjednie társadalmi gyökerű, új típusú problémák pedagógiai kezelésére. ***Gyermekközpontú és gyakorlatorientált*** pedagógusokra van szükség. A tanítói kompetenciaterület az 5–6. osztályra is kiterjedt, az ***egységes tanárképzésnek*** az 5–12. osztály oktatás-nevelésére kell felkészítenie. ***Ne egyszakos*** legyen a tanár, több szakkal, illetve több területet a ***NAT szellemében integráló*** felkészültséggel az iskola nagyobb eséllyel foglalkoztatja. Bizonyos műveltségterületek pedagógus-ellátása jelenleg nem biztosított, egyes – a közoktatásban limitált keretekben mozgó – ismeretkörök oktatására a hagyományos felsőoktatási szerkezetben tanártúlképzés van. A tudásanyag szakszerű integrációjára felkészített és képes tanár hatékony szerepet játszhat például a természettudományok, illetve a társadalomismeret tanításában.

A testület elvi álláspontja, hogy a pedagógusképzés megújításakor a közoktatási igényeket kell alapul venni. Ezek részletes meghatározása további többlépcsős ***konzultációt igényel*** a közoktatási kormányzattal. Mihály Ottó markáns álláspontja szerint a közoktatásnak ***határozott megrendelőként*** kell fellépnie, és így elérheti az önkörébe zárt, diszciplináris logikát követő, szervezeti viszonyainak fenntartásában érdekelt felsőoktatás célirányos változását a tanárképzés területén. A testület több tagja felidézte a pedagógus pályatervezésnek szentelt OM-munkaanyag azon javaslatát, amely a közoktatási szempontot megfogalmazó és érvényesítő ***ügynökség*** felállítására vonatkozott. Ez szükségesnek tűnik a pedagógusképzés orientálása és kimeneti minőségbiztosítása szempontjából, ugyanakkor épp a funkcionális munkamegosztásra tekintettel nem lenne kívánatos, hogy az iskolai terepmunka szervezését vagy a pedagógusi képesítés kiadását elvonja a felsőoktatási intézményektől. A javaslat lényegének időszerűségét mi sem tükrözi jobban, mint hogy jelen mentalitásával és szerkezetében kérdéses ***a MAB alkalmassága*** a tanári mesterszakok kikísérletezésének és kiépítésének érdemi szakmai szűrésére, támogatására, ellenőrzésére.

2. A **természettudományi karok tanárképzési javaslatát** – a kibomló vitára is tekintettel – Visy Csaba professzor ismertette és képviselte (lásd az általa mellékelt táblázatot is). A természettudományi karok (a tudományegyetemi dékánok egy decemberi közös nyilatkozatára is hivatkozva) a szakos rendszer kialakításában azt tartják döntőnek, hogy a leendő tanár a) legyen kétszakos, b) végső soron (a mesterképzés végére) minimális kredit/mennyiségi különbség legyen a diszciplináris felkészítésben tanár szakjai között, c) ilyen módon a természettudományos tanár szakok, illetve általánossá tett szabályozással az összes közismereti tanár szak – mint egymással egyenértékűek – szabadon kombinálhatóak legyenek. E logika szerint a két szak egyenértékűségének kigazdálkodása kizárja, hogy az alapképzési ciklusban bármelyik szak 120 kredites minimumkövetelményt állítson (ez nem lehet több 105 szűk szakmai és 10 szabadon választható kreditnél), és az integrált „műveltségterületi" képzés bevezetése sem alapképzési, sem mesterciklusban nem kívánatos (ezt egyébként az új környezettudomány szak tulajdonképpen ki is váltja).

Megállapítható, hogy ez a **TTK-s modell** nem azonos a **szegedi főiskolai modellel**, amely kétszakos bemenettel, teljes szimmetriával, ciklusok nélkül őrizné meg a képzés mai rendjét, kiemelve azt a bolognai rendszerből. Ehhez képest a TTK-s modellben vannak képzési ciklusok, a szakos alapképzésben specializációként jelenik meg a kétszakos tanárképzés, a szakok a mesterképzésben egyenlítődnek ki (10–20% eltérést tűrve).

A TTK-s modellel kapcsolatban mindemellett több kérdés és kritikai észrevétel fogalmazódott meg:

– Biztosítja-e a szakos ***alapképzés egységes*** színvonalát, nem kíván-e túl korai és visszafordíthatatlan specializációt, garantálja-e a tanári specializációt választók továbbhaladási esélyét a diszciplináris mesterszakon?
– Miközben az egész gondolati építkezés fundamentuma, hogy az iskola kétszakos tanárt kíván, valójában ***az iskola igényeit*** (a megnövekedett pedagógiai kompetenciaszükségletet és a természettudományi ismeretanyag relatíve csökkenő arányát) e modell mennyiben veszi tekintetbe, amikor a tradicionális szakokhoz kötődik, és a műveltségterületek integrált oktatására való felkészülést (a környezettudományi forma kivételével) kizárja?
– Megengedhető-e, hogy a diszciplináris alapképzés és a tanári célzatú mesterképzés között ***minőségi különbséget (el) nem ismerve*** mindkét ciklusban ugyanazokat a szaktudományi krediteket írja elő, könyveli el, mindenekelőtt ezek számszaki közelítésére törekszik?
– Indokolt-e a rendelettervezet 11. § (2) bekezdésének a keményhangú elutasítása, ha a különbség csak abban áll, hogy a tanári specializációra a TTK-s modell ***nem 60 kreditet, hanem 65-öt*** kíván lehetőségként felkínálni, mégpedig azért, mert a TTK-s dékánok nem 10, hanem 15 kreditpontot szánnak épp a pedagogikummal való ismerkedésre? Van-e ok, amely indokolja, hogy egy korai közös elhatározásukhoz ragaszkodva a TTK-s dékáni kollégium diktálja a rendkívül széles tanárképzés egészének szerkezeti meghatározását?

A Pedagógusképzési Albizottság megállapítja, hogy e területen is az egyeztetési zavarok forrása lett, hogy a bolognai reformok egyelőre az alapképzési ciklusra koncentrálódnak, a tanárképzés esetében a mesterciklus körvonalazása különösen fontos lett volna és sürgető. Maga a testület az előmunkálatok folyamatába később kapcsolódott be, a CSEFT-anyag vitáit lezáró **kompromisszumra alapozza** javaslatait. **Modelljének** alapvonalai – a túlnyomó többségi álláspont szerint – a következők:

– A tanárképzés a mesterszinten teljesedik ki és alapvetően kétszakos.
– A bolognai rendszer a tanárképzés értékeinek megőrzése mellett két irányban kínál és ígér előrelépést. Az alapképzés ciklusában (legalább egy szakterületen) garantálja a tudományos elmélyedést, a leendő tanár iskolázott tudományos gondolkodását, a mesterképzés ciklusában a gyermek és az iskola gyakorlati munkájának igényeit célozza meg.
– Annak érdekében, hogy elkerüljük a szakmai kontraszelekciót és biztosítsuk a tanári hivatásválasztás érettségét és szabadságát, a leendő tanárok induló képzési területükön szakos társaikkal egyenértékű alapképzésben vesznek részt. Kínálni kell számukra és választaniuk lehet (más diszciplínára is kitekintő) tanári specializációt, de ez ne vezessen korai szakosodásra és kiesése esetén legyen pótolható. (Józan becslés szerint ezért ne haladja meg az alapképzés 1/3-át.)
– A hallgató választott tanulmányi pályájának függvényében ugyanazon szak szerepelhet major (az alapképzés szakos minimumát kielégítő) változatban és minor (az alapképzés szakos minimumát kiegészítő) változatban. A minor szak mesterciklusban való kiteljesítésének el kell érni és meg kell haladnia a mai főiskolai képzés volumenét.
– A mesterképzésben a diszciplináris ismeretanyag iskolai célra konvertált formáját, az ismeretközvetítés módszertanát és pedagógiai-pszichológiai stúdiumokat kell oktatni. Ez utóbbiak bevezető, tájékoztató és motiváló, bizonyos értelemben gyakorlati-szűrő funkcióval jelentkezzenek már az alapképzésben is. (E szerepkörben 2–3 tárgy, nem több mint 10 kreditpont javallható.)
– A tanárképzés nem egyetlen diszciplínához kötődik, az iskola munkaerőpiaci igényeinek megfelelően több szakterület oktatására képesít. A tanári mesterképzés ehhez több úton vezethet el: a) a tradicionális kétszakosság formájában, b) diszciplináris alapozásra építő műveltségterületi felkészítéssel, c) a tradicionális szakosság és a műveltségterületi felkészítés kombinációjával. A műveltségterületi felkészítés kikísérletezendő új felsőoktatási feladat, a diszciplináris alapozáshoz való (folytatólagos/kiegészítő) viszonyát differenciáltan lehet és kell majd szabályozni.
– A tanárképzés kiteljesedése a mesterciklusban gyakorlatigényes, megfontolandó, hogy ehhez a fázishoz 30 kredites szervezett, ellenőrzött és finanszírozott gyakorlat hozzárendelése (a beszűkített létszámú tanárképzés kivételesen 330 kredites kerete) nem indokolt-e. (Az ezzel kapcsolatos

kezdeményezések a közoktatás részéről támogatásra érdemesek, ha nem is abban a formában, hogy a gyakorlat szervezése és a képesítés kerüljön ki a felsőoktatási intézmények ható- és felelősségi köréből.)

3. A felkért szakértő, Szépe György professzor kidolgozandónak tart egy munkaanyagot, amely a hároméves nyelvoktatóképzés pedagógiai értékei megőrzésének lehetőségeit keresné a bolognai rendszerben. A hároméves nyelvoktatóképzés ma az ELTE bölcsészkarán, az angoloktatásban maradt fenn. A mesterszinten kiteljesedő tanárképzésben hasznosítandó egyedülálló oktatás-módszertani tapasztalati anyag. Bizonyos értelemben túlnyúlik azonban a testület kompetenciakörén, hogy a bölcsészettudományok alapképzési ciklusában – ha, akkor – milyen szakos, szakirányú formát ölthetne az angol nyelvoktatóképzés eredményes hároméves formája.

6. A TANÁRKÉPZÉS TTK-K ÁLTAL JAVASOLT MODELLJE[1]

Ha a mányrendelet 11. § (3) bekezdése 120 szakmai kreditminimumot írna elő:
Alapképzés során:

• Szakmai képzés:	90	Szakmai képzés:	90 helyett 120
• Szakdolgozat:	15	Szakdolgozat:	15
• Tanári mesterség:	15	Tanári mesterség:	15
• Szabadon választ:	15	Szabadon választ:	15

Mesterképzés során:

• M. szakmai:	15	M. szakmai:	15
• Tanári:	40	Tanári:	40
• Szakdolgozat:	15	Szakdolgozat:	15
• Összes 1. szakmai:	120	Összes 1. szakmai:	120 helyett 150

Így a második szakra juthat:
Alapképzésben:
• 2. szak: 50
A mesterképzési szakaszban:
• 2. szak: 50
Összes 2. szak: 100

2. szak alapképzési szakasz:	50 helyett 20
Mesterképzési szakasz:	50
Összesen:	100 helyett 70

• Az eredeti NBB-megállapodás szerint: legalább (≥) másfél szakos képzés a TTK-s javaslat szerint 120 – 100 közel egyenértékű – teljesül
• A rendelet 120 Kr megkötése esetén: 150–70, azaz legfeljebb (≤) másfél szakos. Ezzel a kétszakos tanárképzés kizárt!

A kormányrendelet tervezetébe foglalt egyetlen megkötés mögött meghúzódó kalkuláció H. Gy. szerint:

– Alapképzés bemeneti szakja, szakdolgozat és a minden szakos számára megengedett választás együtt 120 kredit.
– Az alapképzésben felkínált tanári specializáció 60 kredit (melyből második szak 50, pedagogikum 10).

[1] Albizottsági összefoglaló arról, hogy a kiadás előtt álló kormányrendelt és a természettudományi karok álláspontja a két tanári szakképzettségre való felkészítés tekintetében mennyiben tér el egymástól. A keretes részben Hunyady György észrevételei.

A közoktatás igénye: a tanár legyen alkalmas a műveltségterületi, integrált szemléletű tanításra. A közoktatásihelyettes államtitkár szerint ennek többféle úton történő megvalósítása mindenképpen szakmai kérdés. A TTK-s megoldás: a megújított tartalmú környezettan szak, amelynek tanári mesterképzése során ennek és másik szakjuk módszertanában a hallgatók a tudományterületbe való beágyazódás szemléletét is elsajátítják.

– A tanári mesterképzés többféleképpen alakulhat, a tradicionális kétszakosság esetében például *egy lehetőség:* az első szak iskolára konvertált ismeretanyaga és szakdolgozat 40 kredit, második szak iskolára konvertált ismeretanyaga 40 kredit, pedagógiai és pszichológiai stúdiumok 40 kredit és remény szerint további 30 kredit tanári gyakorlat.

7. A SZEGEDI FÓRUM EMLÉKEZTETŐJE, 2004. 06. 15.[1]

Az ülés időpontja: 2004. június 15. 10.30 óra
Az ülés helyszíne: Szegedi Tudományegyetem aulája
Az ülésen jelen vannak:

A 2004. június 15-én Szegeden megrendezett Fórumon a tanárképzéssel (is) foglalkozó főiskolák és egyetemek, valamint az Oktatási Minisztérium képviselői vettek részt.

A Fórum résztvevői a diszkusszió végén túlnyomó többségi szavazással megerősítve a következő álláspontot alakították ki:

1. A Fórum igényt formál arra, hogy a Bologna-folyamattal kapcsolatos, a tanárképzésre is vonatkozó koncepciók kimunkálásának aktív részese legyen, szakértelmével segíthesse a Nemzeti Bologna Bizottság pedagógusképzéssel foglalkozó albizottságának munkáját.

2. A Fórum kéri az Oktatási Minisztérium azon szakértőit, akik a többciklusú lineáris képzési szerkezet bevezetését szabályozó rendelet koncepciójának kimunkálásával és szövegezésével foglalkoznak, hogy a „Bologna-rendelet" szövegében vigyék végbe a következő módosításokat:

a) A rendelettervezet tanárképzéssel foglalkozó 11. szakasza 3. pontjában szereplő kitételt, mely szerint a felsőfokú alapképzés (BA, BSs) szintjén legalább 120 kreditpont akkumulálása szükséges a szakképzettséghez szükséges (diszciplináris) stúdiumokból, ***a minimum 120 kreditpontra vonatkozó megkötést vegye ki,*** mivel ez a Fórum álláspontja szerint akadályozza a szakszerű kétszakos tanárképzést.

b) Ugyanezen pontban hangsúlyosabban szerepeljen a követelmény, miszerint a tanári mesterszakra készülő hallgató már az alapképzési szakon sajátítsa el a tanári képesítéshez előírt „tanári mesterség modul" („pedagogikum") bizonyos tartalmait. Így a tanári felkészítéshez szükséges tárgyak felvétele, illetve a kreditek megszerzése a BA/BSc szinten ne csupán opcionális lehetőségként, hanem kötelező kritériumként fogalmazódjon meg.

3. A felsőoktatás finanszírozásának kérdéskörével foglalkozva a Fórum kéri az Oktatási Minisztérium szakértőit a transzparens, középtávon is áttekinthető finanszírozási rendszer kialakítására.

4. A Fórum felhatalmazza a Szegedi Tudományegyetem rektorhelyettesét, hogy az Emlékeztetőt a rendelet előkészítésével megbízott, valamint annak

---

[1] Emlékeztető a Bologna-folyamattal létrehozott felsőfokú alapképzési (Bachelor) szint belső struktúrájáról folytatott eszmecserére összehívott fórum üléséről.

véleményezésére felkért intézmények, testületek (Oktatási Minisztérium, FTT, MAB, NBB, tanárképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények) illetékes vezetőihez eljuttassa.

Szeged, 2004. június 16.

Pukánszky Béla
oktatási rektorhelyettes
a Fórum levezető elnöke

8. FELJEGYZÉS AZ ALAPKÉPZÉSI SZAKSZERKEZET-RENDELET TANÁRKÉPZÉSI (11.) PARAGRAFUSÁRÓL, 2004. 06. 16.

A rendelettervezet 11. §-a azon lényeges elemeket tartalmazza, hogy a tanárképzés

a) a kétciklusos bolognai rendszerben zajlik, mester szinten teljesedik ki,
b) a közoktatás szabályozására tekintettel mesterképzésének szerkezetét a tárcának szabályoznia kell,
c) kétszakosságának előrejelzése és biztosítása érdekében a tanárképzésre specializálódó hallgatóknak már az alapképzésben fel kell kínálni pedagógiai-pszichológiai stúdiumokat és második szakon folytatható tanulmányokat.

Ezen lényegi kérdésekben teljes egyetértés van a NBB Pedagógusképzési Albizottsága és a közismereti tanárképzésben érintett természettudományi és bölcsészkarok Szegeden összegyűlt képviselői között. Ez utóbbi fórum is (az OKNT-vel összhangban) kezdeményezte – a tanári mesterképzés koncepciójának kidolgozásakor - annak mérlegelését, hogy közoktatási források bevonásával a tanári mesterképzéshez járuljon terepgyakorlatra fordítandó további 30 kredit.

Az érintetteket megosztó egyedüli vitapont az, hogy a 11. § (3) bekezdése 120 kreditben határozza meg az alapképzési szaknak – a specializáció mellett – felhalmozandó kreditmennyiségét. A MAB elé bocsátott természettudományi szakjavaslatok – és az ezeket övező és követő szakterületi egyetértés – szerint e mennyiség legyen kevesebb, mert különben a hallgató két tanári szakja nem lehet egyenértékű.

Megállapítható, hogy ez a szembeállítás szinte mesterséges. A rendelettervezetben szereplő szakos kreditmennyiség és Visy professzor TTK-s modellje számszakilag alig tér el egymástól:

	Rendelettervezet	TTK-s modell
Alapszakos tanulmányok és szakdolgozat	120	90 + 15
Specializáció második szakja és pedagogikum	50 + 10	50 + 15

Felmerülhet viszont, hogy a TTK-s modell logikája nem ássa-e alá azt a megállapodást, hogy a tanárok felkészítése diszciplinárisan is igényes lesz, s ennek megfelelően garantál választható továbbhaladási lehetőséget a diszcip-

lináris mesterszakon is. Ezt az egyenértékűséget veszélyeztetné, ha az alapszak akkumulált kreditmennyisége 40%-kal vagy többel maradna el az alapképzés teljes volumenétől (azaz 108 kredit alatt maradna).

Mindezek alapján kompromisszumos megoldásként azt javaslom, hogy a 11. § (3) bekezdése az alapszakon szerezhető szakképzettséghez szükséges, **legalább 110 kreditpont** akkumulálását írja elő és specializációs kínálatként **minimálisan 60 kreditet** (ezen belül a pedagógiai-pszichológiai modulra 10 kreditpontot) javalljon.

Budapest, 2004. június 16.

Hunyady György

9. EMLÉKEZTETŐ A 2004. 10. 01-JEI ÜLÉSRŐL

Az ülésen megjelentek: Balogh Árpád, Derényi András, Gönczi Éva, Hunyady György, Nahalka István, Radó Péter, Soósné Faragó Magdolna, valamint a testület újonnan felkért tagjai: Brezsnyánszky László és Pukánszky Béla (kimentette magát Báthory Zoltán, Bollókné Panyik Ilona, távolmaradt: Mihály Ottó és a bizottság munkájába bevonni kívánt Major Éva).

Az alapképzési szakstruktúrára vonatkozó kormányrendelet kiadása után – a Nemzeti Bologna Bizottsággal való közvetlen munkakapcsolatban – a Pedagógusképzési Albizottság **további munkájára** elengedhetetlenül szükség van: a pedagógusképzés rendszerének lezáratlan szabályozása a bolognai folyamat egészének előrehaladását gátolja. A testület programjának sokoldalú megbeszélése az alábbi feladatok kitűzésére vezetett:

– A kiadott kormányrendeletnek a tanárképzést érintő 11. §-a érdemben befolyásolja a „tanárképes" alapszakok kidolgozását is, amit – az előírás szerint
– 2004. november 15-ig kellene elvégezni. A **határidő** rendkívül sürgető, megítélésünk szerint **tarthatatlan**, különösen, ha azt is tekintetbe vesszük, hogy a tanári specializáció alapozását úgy kellene tervezni, hogy a tanári mesterképzésről még nem született átfogó szabályozás. A testület egyfelől azt a következtetést vonja le, hogy a MAB igényeihez igazodó határidőt felül kell vizsgálni, másfelől, hogy rá hárul **a szabályozás általános koncepciójának és konkrét javaslatának kidolgozása**, legkésőbb 2005 végéig.
– Az Albizottság kiindulópontja az, hogy a **tanári mesterszakok** szakmai karaktere (építve az alapképzés diszciplináris jellegére és ugyanakkor attól eltérően) **pedagógiai természetű**, ennek keretébe kell helyezni és ennek kell alárendelni e szakok szaktárgyi-diszciplináris összetevőit.
– Az általános képzési és kimeneti követelmények tisztázása a tanári mesterszakokkal kapcsolatban alapvető jelentőségű. **A kívánatos tanári kompetenciákra irányuló** szakértői munkát mielőbb el kell végezni, különös tekintettel a pedagóguspálya-modellel kapcsolatos előrehaladott munkálatokra. (Már korábban vállalt ezzel kapcsolatban feladatot Mihály Ottó, Radó Péter és munkatársai egyeztetésre bocsátott egy vonatkozó OM-előerjesztést.)
– A tanári mesterszakok **felépítésével** kapcsolatosan az Albizottság már korábban is kidolgozott és szembesített egymással **modelleket**, ezek elemző bemutatása és egybevetése nyomán kell a szabályozás átfogó és megfelelően rugalmas kereteit előkészíteni. E tekintetben számításba kell venni Báthory Zoltán korábbi javaslatait és többek között a szegedi vitaülés tanulságait is.

– A tanári mesterszakok minden bizonnyal újabb **kormányrendeletben** szabályozandók, ennek jogi alapjait azonban – a pedagógusképzés különleges helyzetére, az oktatási tárca vele kapcsolatos kettős szerepére való tekintettel is – a felsőoktatási törvényben is rögzíteni kellene. (Az ezzel kapcsolatos menetrendre vonatkozóan Soósné Faragó Magdolna mérlegeli, javasolja majd a lépések ütemezését.)
– A pedagógusképzés megszervezésének érdekében fontos a **felelős kapcsolattartók** megjelölése mind a közoktatási és felsőoktatási irányítás, mind a pedagógusképző felsőoktatási intézmények oldalán. A pedagógusképzés összetett jellegénél fogva nem illeszkedik harmonikusan a Magyar Akkreditációs Bizottság diszciplináris minőségbiztosítási rendjébe, hanem a MAB-on belül vagy kívül egy **önálló minőségbiztosítási rend** kialakítására van szükség.
– A pedagógusképzés rendszere átalakul a bolognai folyamatban: érinti ez az alapképzési szintet is (az óvó- és tanítóképzés tartalmát, és a tartalmilag rendkívül változatos tanári specializáció kimunkálását az alapképzésben), és gyökeresen megváltoztatja a pedagógusképzés formáit, tartalmát a mesterképzés szintjén. Minderre tekintettel hiba lenne kizárni a pedagógusképzés területét a HEFOP 3.3-as megindult **pályázatokból**, és elengedhetetlenül fontos **kiegészítő pályázatnak** kell tekinteni a HEFOP 3.1 és 2.1 közoktatási pályázatokhoz illeszkedő 2005-ös kiírást. E források megnyílását megelőzően is szükség van a Pedagógusképzési Albizottság munkáját megalapozó szakértői tevékenység és a közérdekű eredmények közzétételét szolgáló kommunikáció, rendezvények financiális támogatására. A támogatási lehetőségekről tájékozódik és operatív lépéseket tesz Gönczi Éva.

A testület üléseit – lehetőség szerint – kéthetenként pénteken délelőttönként tartja, a következő ülésre **2004. október 15-én** 10 órakor kerül sor az OM kabinetiroda tárgyalótermében (II. emelet 275).

Budapest, 2004. október 8.

Hunyady György

10. A PEDAGÓGUSKÉPZÉS PÁLYÁZATI TÁMOGATÁSÁNAK KÉRDÉSÉRŐL, 2004. 09. 17.[1]

Kedves Miniszter Úr!

A pedagógusképzés bolognai átalakításának – pályázati formában történő – támogatása ügyében keresem meg.

A pedagógus alapképzésben érintett intézmények konzorciumot alkottak és közös HEFOP tantervfejlesztési pályázatot nyújtottak be Az első ütemben e pályázat elutasításának volt másodlagos formai oka, de dr. Köpeczi Bócz Tamás főigazgató úrtól származó értesülés szerint a pedagógusképzés területe e pályázaton nem esélyes, mivel a nemzeti fejlesztési források közoktatási részéből céljaira már amúgy is elkülönítettek, elkülönítenek 500 millió forintot. Ez utóbbi kétségtelenül egy pozitív hír, de az alábbiakban amellett szeretnék érvelni, hogy a pedagógusképzésre a HEFOP-pályázat keretében is indokolt lenne figyelmet fordítani.

Ennek formai része, hogy a HEFOP tantervfejlesztési kiírása semmi olyan megszorítást nem tartalmazott, hogy a pedagógusképzés széles és tagolt szakterülete ennek keretében nem jelentkezhet, vagy ne jelentkezzen. A magyar felsőoktatás jelentős hányadáról van szó, sok intézményt érintő feladatról, mégpedig egy olyan képzési területről, amelyet a felsőoktatási integráció nem érintett kedvezően, és amelynek több oknál fogva mennyiségi visszafejlesztés kilátásával kell megküzdeni. Igaz, hogy a tanító- és óvóképzés területét az alapképzési szakstruktúra rendelet gyökeresen nem változtatta meg, de természetesen itt is lesznek érdemi változások (például a roma nemzetiségi szakirány kidolgozása és bevezetése), valamint a tanári mesterképzésnek a rendeletben rögzített terve 50 + 10 kredites tanári specializáció előkészítését kívánja meg minden „tanárképes” szakon. A pedagógusképzésre szánt további 500 millió forint feltehetően nem kifejezetten és kizárólag a tantervfejlesztésre fordítandó, hanem – én például javasolni tudnám, hogy – a tanárképzés pedagógiai-pszichológiai stúdiumainak megújítására és a műveltségterületi tárgyak oktatásának előkészítésére és kikísérletezésére.

Egy praktikus érv a HEFOP pedagógusképzési pályázat mellett, hogy a tárca Miniszter Úr által felkért NBB Pedagógusképzési Munkabizottságának működtetéséhez, elkerülhetetlenül szükséges szakértői megrendeléseihez, kívánatos országos egyeztető rendezvényeihez egyáltalán nincs forrás, és tudomásom szerint a közeljövőben nem is remélhető. Az alapképzési szakstruktú-

[1] Levél Magyar Bálint oktatási miniszternek.

ráról kiadott rendelet 11. §-a tartalmaz olyan vállalást is, amelyhez a tárcának minden bizonnyal szüksége van a munkabizottság tevékenységére. A magam részéről biztosítva látom, hogy e pályázat pozitív elbírálása esetén a koordináló intézmény, az ELTE pedagógusképző karai e munkabizottság működési feltételeit a pályázati keretekből megteremtik. Személy szerint a projektnek nem vagyok részese, de az ELTE-n a pedagógusképzés területén van egy olyan belső egyeztetési mechanizmus, amiben e tekintetben bízhatunk. Csak zárójelben jegyzem meg, hogy a pedagógusképzés helyzetét a tudományegyetemek, jelesül az ELTE, közegében nagyban befolyásolja, hogy kaphat-e tantervfejlesztésre saját pályázati forrást, vagy ez a munkálat a diszciplináris egyetemi rendszer terveinek kidolgozásához kapcsolódik, másodlagosan és önállótlanul.

Jól tudom, hogy Miniszter Úrnak nincs arra közvetlen befolyása, hogy a HEFOP-pályázat elbírálása milyen eredménnyel jár, de szeretném segítségét kérni egy olyan atmoszféra megteremtéséhez, amelyben a pedagógusképzési pályázatot eleve nem zárják ki a versenyből, sőt abban eséllyel szerepelhet.

Budapest, 2004. szeptember 17.

Őszinte nagyrabecsüléssel,
Hunyady György

11. EMLÉKEZTETŐ A 2004. 10. 15-I ÜLÉSRŐL

A testület ülésén megjelent Balogh Árpád, Bollókné Panyik Ilona, Brezsnyánszky László, Derényi András, Gönczi Éva, Hunyady György, Mihály Ottó, Nahalka István, Pukánszky Béla, Radó Péter, Soósné Faragó Magdolna (kimentette magát Báthory Zoltán és Major Éva).

Az ülés célja – az őszi újraalakuló ülés helyzetfelmérése és Gönczi Éva 2004. évi projektterve alapján – a *féléves munkaterv* körvonalazása volt, amelyben számol szakértői közreműködéssel és a szakmai nyilvánosság bevonásával is.

A *munkaterv* kiindulópontja az a felismerés, hogy a pedagógusképzés bolognai rendszerű szabályozásában a kiadott kormányrendelet csak az első lépés, **a mesterképzés rendszerbe állítása** nélkül torzó, sőt a mesterképzés koncepciózus rendezése nélkül a kormányrendelet végrehajtása is problematikussá válik (lásd a tanárképes szakon kilátásba helyezett tanári specializáció megkerülhetetlen kérdéseit).

A testület kijelölt **alapfeladata** a bolognai rendszerű szabályozás megalapozása szakmai javaslattétellel. Ennek érdekében *előkészíti és napirendjére tűzi*:

1. A képzéssel kialakítandó ***pedagógusi kompetenciák*** *rendszeres tárgyalását*:

- az elemzésnek alkalmazkodnia kell a *kimeneti kompetencia-leírások* általános szerkezetéhez, ugyanakkor az eredmény legyen a tudományos vizsgálatok bázisán szakszerű és lehetőség szerint konkrét;
- meg kell őriznie a tanárképzésnek egységes kereteket elsőként kijelölő 111/1997. sz. *kormányrendeletben foglaltak* értékeit, továbbá ki kell aknáznia a tanárképzés főiskolai-egyetemi gyakorlati *tevékenységtartalmában* megjelent és körvonalazódó lehetőségeket;
- *a közoktatás* NAT-ban előírt, az iskolai tapasztalatok alapján megfogalmazódó, illetőleg előre látható *szükségleteit* kell tükröznie, támaszkodva a *pedagógus pályamodell* elvégzett munkálataira is;
- érvelően kell alátámasztania, hogy a tanárképzés diszciplináris megalapozása mellett és felett *pedagógiai karakterű*, mesterszakjai a pedagógusképzés fogalmi osztályába tartoznak;
- az (óvópedagógus, tanító) alapképzés és a mesterképzés pedagógiai kimeneti követelményeinek *viszonyát tisztázni*, összhangját biztosítani kell.

A következő, *október 29-én esedékes ülésre* egyeztetett munkamegosztásban írásos előtanulmányokat küld (a mudra@izabell.elte.hu közvetítő címre)

Mihály Ottó és Radó Péter, Brezsnyánszky László, S. Faragó Magdolna és Nahalka István.

2. A tanári ***mesterszakok modellváltozatainak*** *számbavételét és összehasonlító elemzését*:

A tavaszi viták során körvonalazódott – a bolognai képzési struktúrára is többé-kevésbé tekintettel lévő – legalább *három tanárképzési modell* (a ***szigorúan szimmetrikus kétszakos***, a ***mesterszinten többszakos*** és a ***mesterszinten műveltségterületi*** felkészítést nyújtó, integrált i modell leírása). A kimeneti követelményekre való különös tekintettel kell elvégezni ezek vizsgálatát a kimondott-kimondatlan előfeltevésektől kezdődően a megvalósítás feltételeiig és lépéseiig.

A tanári mesterszakok jellegére vonatkozó korábbi dokumentumokat az október 29-i ülés előtt közkézre bocsátja *Hunyady György*, ezek értékelésére és kiegészítésére kérjük fel elsőként *Báthory Zoltánt, Balogh Árpádot* és *Pukánszky Bélát*.

A tanári mesterszakok rendszerével kapcsolatos két – a projekt keretében tervezett – *szakértői anyag*: „A *NAT műveltségi területei* szerinti, illetőleg ezek oktatására felkészítő tanárképzés koncepciója, az ezzel kapcsolatos hazai kapacitás feltérképezése" (*Báthory Zoltán*), és „*Nemzetközi áttekintés*, elemzések készítése a bolognai típusú tanárképzés európai modelljeiről" (*Nagy Mária*).

Ezekre számítva vehetünk tervbe *2004. november 12-re* egy *kibővített ülést,* amelyen az első két munkatervi pont kidolgozásának eredményeit tekintjük át.

3. Sajátosan *az* ***alapképzés és a tanári mesterképzés kapcsolódását****, a tanári mesterképzés bemeneti követelményeinek meghatározását és ennek visszahatását az alapképzésre*:

- a pedagógusképzés átgondolt rendszerének kialakításához (az 1. és 2. pontban jelzett munkálatokra figyelemmel) meg kell határozni a tanári specializáció *pedagógiai-pszichológiai tanulmányainak* (10 kredit) funkcióját és ehhez képest körvonalazandó tartalmát. Az előzmények ismeretében erről vitaanyagot kérünk *Brezsnyánszky Lászlótól;*
- át kell tekinteni a hagyományos képzési rendszerben „tanárképesnek" minősülő *alapképzési szakok* körét, 120 kredites teljes és 50 kredites minor változatuk potenciális szerepét a tanári mesterszakok diszciplináris megalapozásában. Az előzmények ismeretében erről vitaanyagot kérünk *S. Faragó Magdolnától, Balogh Árpádtól és Pukánszky Bélától;*
- az alapképzés és mesterképzés sajátos, ám a rendszeralkotás szempontjából kitüntetett kérdése a pedagógia (neveléstudomány) mesterszak rá- és összeépülése a pedagógus alapképzéssel és a tanári mesterképzéssel. Az előzmények ismeretében erről vitaanyagot kérünk *Bollókné Panyik Ilonától* és *M. Nádasi Máriától*.

A munkálat folyamatos, a javaslatokat a testület legkésőbb *2004. november 26-i* ülésén napirendre tűzi.

4. A tanári mesterképzés, és átfogóan a pedagógusképzés ***minőségbiztosításának intézményesítendő rendszerét****, ennek a közoktatási és felsőoktatási kettős kötődését:*

- a pedagógusképzés intézményes működtetése, hatékonyságának ellenőrzése érdekében (más képzési és alkalmazási területekhez, így az egészségügyhöz és az agráriumhoz hasonlóan) a közoktatási területért is felelős oktatási miniszter, illetve a tárca számára e téren a *társadalmi megrendelő* szerepét *jogi formában* is ki kell jelölni. Az előkészületben lévő felsőoktatási törvény is érintse a pedagógusképzést például a) a miniszter feladatairól, b) a minőségbiztosításról, c) a pedagógusképzés alapszakjairól és mesterszakjairól szólva, az értelmező részben;
- stratégiai kulcskérdés, hogy a pedagógusképzés megfelelő *képviselete* biztosítva legyen a Felsőoktatási és Tudományos Tanácsban, illetve a minőségbiztosítás terén, a Magyar Akkreditációs Bizottság szerkezetében, vagy pesszimális esetben annak keretein kívül;
- a közoktatási szükségletek körvonalazása és megjelenítése, a felsőoktatási képzés tapasztalatainak és kezdeményeinek összegzése és értékelése céljából alakítandó ki javaslat a) a közoktatással is kapcsolatot tartó *kormányzati ügynökség,* b) a *regionális koordinációt* felsőoktatási intézményekhez telepítve biztosító hálózat és c) a *képzőintézményen belül* SZMSZ-ben kijelölt felelős személy, fórum és részleg szervezett együttműködéséről.

Az előzmények ismeretében erről javaslatot kérünk *Derényi Andrástól* és *Gönczi Évától*, valamint *S. Faragó Magdolnától, Radó Pétertől*. A munkálat folyamatos, a javaslat megszövegezett formáját a testület *2004. november 26-i* ülésén napirendre tűzi.

A szakmai megfontolásokat és a tételes szabályozási javaslatokat a Pedagógusképzési Albizottság *2004. december 10-én* tekinti át és tárja *konferencia keretében* a szakmai nyilvánosság elé.

A munkatervi munkálatokkal összefüggésben a testület érdemi *állásfoglalást* megerősített, illetve kialakított néhány *elvi kérdésben*:

- az alapképzési szakok létesítésére vonatkozó intézményi beadványok 2004. november 15-i MAB-határidejét csak a kísérleti szakok esetében tartja indokoltnak, összességében túl szorosnak ítéli;
- a pedagógusképzés részesedése a kiírt, illetve kiírandó HEFOP-pályázatokból gyakorlati szempontból elengedhetetlen és szimbolikusan is fontos a szakterület fejlesztése szempontjából;
- a tanári mesterszakok számára a 120 krediten túl biztosított 30 kredit gyakorlati képzéssel mint tervezhető és finanszírozott kerettel számol. Ezt tartja

kívánatosnak – különböző formákban – a pedagógus alapképzési szakok esetében is.

Budapest, 2004. október 18.

Hunyady György s. k.

12. A TANÁRI MESTERKÉPZÉS KONCEPCIONÁLIS KIDOLGOZÁSA, A 2005. 02. 11-I ÜLÉS ANYAGAI ÉS EMLÉKEZTETŐI

12.1 Napirendi feljegyzés Magyar Bálint miniszter úrnak

A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottsága az alapképzési szakstruktúrát szabályozó kormányrendelet kiadása óta intenzíven foglalkozik a **tanári mesterképzés** koncepcionális kidolgozásával. Ezt a feladatot különösen fontossá és égetően aktuálissá teszi, hogy a 2006-ban a felsőoktatásba belépő hallgatók (nota bene a tanárképzésben részt vevő oktatók és intézmények) nem tudnak ma többet a tanárképzés bevezetendő útjáról és módjáról, mint azt a negatív tényt, hogy tanári képesítés az alapképzésben nem szerezhető. Természetesen – messzebb tekintve – a közoktatásban végbemenő változások is torzó jellegűek mindaddig, amíg a tanárképzésben és -továbbképzésben a belőlük fakadó következményeket nem érvényesítjük, és ily módon szakmai-személyi feltételeiket nem tudjuk hosszabb távon biztosítani.

A testület úgy véli, hogy az előmunkálatok olyan pontra jutottak, hogy Miniszter Urat tájékoztatnunk kell ezek irányáról, és ki kell kérnünk – megerősítő és/vagy kritikai – véleményét arról, hogy szakértői munkánk irányvétele összhangban van-e a tárca oktatáspolitikai törekvéseivel. Az előzetes egyeztetések alapján **meghívom** Miniszter Urat a Pedagógusképzési Albizottság **2005. február 11-én, pénteken délelőtt 10 órától** a kabinet tárgyalóhelyiségében (II. em. 275) tartandó ülésére.

Túlmenően azon, hogy képet adjunk a Pedagógusképzési Albizottság működésmódjáról és követett gondolati irányáról, néhány alapkérdésben szeretnénk kikérni Miniszter Úr személyes állásfoglalását. Elképzelhető és vállalható-e

1. a tanári mesterképzés kifejezetten **iskolai-gyakorlati pedagógiai célja és jellege**, amelynek alárendelődik (az alapképzésben természetesen dominánsan) diszciplináris felkészítés?
2. hogy a tanári mesterképzés – a „Báthory-modellnek” megfelelően – úgy nyújtson **kettős felkészítést**, hogy ebbe **új** jellegű (műveltségterületi, idegen nyelvű, pedagógiai-módszertani) tanári képesítéseket is bevezessen és **eltérjen** a hagyományos kétszakosság teljes szimmetriájától?

3. a tanárképzési intézményi feltételeinek és szakos moduljainak olyan, **sajátos akkreditációja**, amelyet a MAB – jogszabályban meghatározott módon – közoktatási szakértők bevonásával, külön bizottságrendszerben biztosít?
4. hogy azt a 30 kredittöbbletet, amely a tanári mesterképzésben a gyakorlati képzés megfelelő arányának és volumenének biztosítására szolgál – a képesítést adó felsőoktatási intézmény szakmai kontrollja alatt –, **közoktatási gyakornokként** lehet és kell megszerezni?
5. a felsőoktatási intézményrendszerben heterogén formában jelen lévő pedagógusképzés a **pályázati forrásokból** épp olyan eséllyel részesüljön, mint más képzési területek, sőt perspektivikus nemzeti szerepére tekintettel helyet és célzott kiemelést kapjon a **Nemzeti Fejlesztési Tervben**?
6. hogy 2005 első felében **kormányrendelet** szülessen a tanári mesterképzés szabályozásáról, amely az alapképzési szakstruktúra rendeletre épít és kitölti az az által hagyott (koncepcionális és tájékoztatási) űrt, és érdemben kiváltja a 111/1997-es, az egységes tanárképzésre vonatkozó kormányrendeletet?

Remélem, hogy Miniszter Úrnak lesz módja a mellékelt írásos anyagokba betekinteni, és bízom benne, hogy zsúfolt programjában nem támad akadálya a tervbe vett konzultációnak.

Budapest, 2005. február 9.

Hunyady György
az MTA l. tagja

12.2 A tanári mesterképzéssel kapcsolatos teendők 2005 első felében

A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának bevált gyakorlata, hogy félévre tervezi, ütemezi feladatait. 2005 első félévében a **tanári mesterképzésre vonatkozó általános szabályozás** koncepcionális és jogszabályi előkészítését tűzzük ki – alapvető – célul. Az eddigi személyi összetétel és munkamegosztás megőrzésével a következő periódusban rendszeresen bevonjuk munkánkba a **közoktatási** (és szakképzési) felügyeleti terület vezető képviselőit és szakértőit, közös érdekű munkacsoportokat hozva létre. Rendezett konzultatív kapcsolatot alakítunk ki és működtetünk a felsőoktatási intézményeket képviselő fórumokkal (konferenciák, oktatási rektorhelyettesek, dékáni kollégiumok/konzorciumok); tájékoztatjuk továbbá az OM EU-s tanári munkabizottságát a pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztési koncepciója és cselekvési terve főbb elveiről.

Teendők:

1. A tanárképzés kimeneti követelményeinek, vagyis a közoktatás által igényelt **kompetenciáknak** a részletes leírása, nemzetközi kitekintéssel;
2. a közoktatás terepén végzett **gyakorlatok** funkcióinak, formáinak és feltételeinek (megszervezés, jogszabályok, pl. a vezetőtanárok, mentorok és pályakezdők alkalmazási feltételei és finanszírozás) tisztázása;
3. a tanárképzés és a pedagógus-továbbképzés összerendezése: a továbbképzési formákban kimunkált **szakok bevonása** a tanári mesterképzésbe, a tanári mesterképzés (a külső egyéni iskolai gyakorlati képzés, a pályakezdők beilleszkedését segítő formák) és a továbbképzés **funkcionális kapcsolatának** újragondolása;
4. a szaktárgyi és műveltségterületi tanári felkészítés útjainak, kimeneti és bementi változatainak szisztematikus átgondolása, a kombinálható **tanár szakok kataszterének** elkészítése, ezen az alapon konkretizálva a **kétszakosság** követelményét és lehetőségeit a tanárképzésben;
5. az **alapképzés** pedagógiai és pszichológiai moduljának, valamint a tanári **mesterképzés egységes** pedagógiai és pszichológiai összetevője képzési és kimeneti követelményeinek rendezett, modellszerű leírása, különös tekintettel a 111/1997-es számú kormányrendeletre;

   mindezek alapján

6. **koncepcionális javaslat** a tanári mesterképzés általános kereteinek **jogi szabályozására** 2005 március végéig;

7. **részvétel** a pedagógusképzés fejlesztését szolgáló **pályázati kiírások** megfogalmazásában és a pályáztatási szempontok érvényesítésében, különös tekintettel a műveltségterületi felkészítés és a speciális pedagógiai szakos képzés új programjainak kidolgozására és a szaktárgyi tanári felkészítés hangsúlyozottan pedagógiai karakterű megújítására;
8. a tanári mesterképzés szakos moduljainak **kidolgozására** hivatott **bizottságrendszer** előkészítése, felkészítése, működésének követése;
9. a pedagógusképzést támogató kutatási és szolgáltató **országos hálózat** funkcióinak, felépítésének, szabályozott működésének felvázolása, **fejlesztési tervként**,

a **MAB** működésének szabályozásakor, ügyrendjének kialakításakor figyelembe vehető javaslat kidolgozása, általában a pedagógiai karakterű és konkrétan a tanári mesterszakok **akkreditációjának** elveire, módjára, feltételeire vonatkozóan.

12.3 A tanári mesterképzés általános keretei

1. Tanári képesítést **mesterképzésben** lehet szerezni.
2. E képzés kimeneti követelményeit azon **kompetenciák** képezik, amelyeket a közoktatás – fejlődő – gyakorlata megkíván. Ezen kompetenciák felölelik a pedagógusmesterséghez szükséges szakmai tudást, illetve szakmai képességeket (a tanulók és a tanulás kellő ismeretét és a szaknak megfelelő szakterületi, vagyis az adott szakhoz kapcsolódó diszciplináris, műveltségterületi, tantárgyi és tantervi tudást, illetve képességeket, mint pl. a szakterületi tudás alkalmazása, a tanítás-tanulás módszereinek alkalmazása, az értékelési és ellenőrzési eljárások alkalmazása, az általános pedagógusi, illetve a szakterület szerint differenciálódó tanári szerep elfogadása és gyakorlása terén). A kompetenciák leírása lehetőség szerint legyen konkrét, de cselekvési-eljárási technikákon túlmenően szemléleti jellemzőkre is térjen ki. A kompetenciák meghatározása során tekintettel kell lenni olyan – a közoktatás fejlődését meghatározó – tendenciákra, mint például az inkluzív nevelés, az esélyegyenlőség növelése, az európai dimenzió megjelenítése. A képzési követelmények meghatározása e kimeneti követelményekből levezetve kell, hogy történjék.
3. A tanárképzés vezessen **közoktatási** intézményben szerzett **gyakorlati tapasztalatokhoz** (a közoktatás fogalmába beleértve a szakképzést és felnőttképzést is), illetve építsen ezekre. A gyakorlati felkészítést – egyben a pályakezdők beilleszkedését elősegítő forma megteremtését – szolgálja a mesterképzés általános volumenét (a 120 kreditet) megnövelő 30 kredit.
4. A tanári mesterképzés két – egymással szervesen összekapcsolódó – tartalmi elemből áll: a pedagógusi szerepre való felkészítéshez szükséges ún. pedagogikumból és a szak(ok) szerinti szakképzettség(ek)hez szükséges szakterületi modul(ok)ból. A pedagogikum, vagyis a gyakorlati tapasztalatgyűjtés alapjául szolgáló és eredményeit gondolatilag keretező **pedagógiai és pszichológiai** ismeretek modulja (beleértve ezek határ- és társtudományainak elméleti és gyakorlati ismereteit is) a tanárképzés általánosan érvényesített, **egységes** összetevőit képezi. A pedagógiai és pszichológiai modul a tanári mesterképzésnek mennyiségileg mintegy egyharmadát teszi ki, melynek alapozása – 10 kredittel – megjelenik az alapképzésben. A pedagógiai és pszichológiai modul kontaktóra volumene nem maradhat el a 111/1997-es számú kormányrendeletben meghatározottaktól, a kreditrendeletben foglalt értékek újraszámítása viszont indokolt.
5. A tanári mesterképzés kifejezetten és közvetlenül a közoktatás igényeinek kielégítését szolgálja, tehát minden eleme **pedagógiai karakterű**. Ezen sajátos minősége azt jelenti, hogy a szakterületi ismeretszerzés is az iskolai alkalmazás szükségletei szerint, céljaival összhangban és fejlesztési

tendenciáinak tudatában történik. Ez megszabja a mesterszintű szakterületi (diszciplináris) tananyag kiválasztását, a tanulmányok szervezését, szakmódszertani vonatkozásainak kimunkálását és azt, hogy műveltségterületi kitekintéssel kell kiteljesednie.

6. A tanári mesterképzés szakterületi eleme két, ezen a képzési szinten volumenében egyenlő ún. szakos modult tartalmaz, így „**kétszakos**", vagyis kettős tanári szakképzettséget nyújt. Az első (fő)szak szakos modulja az ennek megfelelő szakterületen (az ún. „tanárképes szakon") szerzett alapképzési szakra épülhet, de a második szakos modul is lehet egy másik „tanárképes" alapképzési szaknak megfelelő szakterület, amennyiben a hallgató ezt az alapképzésben választható szakirányként vagy a tanári mesterképzésben párhuzamosan végezhető (50 kreditértékű) tanulmányokkal megalapozza. E szakos modulok azonos volumene a két szak egyenértékűségét biztosítja, ugyanakkor változatos kombinációs lehetőségeket biztosít. A második szakos modul **nem szükségképpen** feltételezi egy másik alapképzési szak előtanulmányainak elvégzését: mert lehet az első szak szaktárgyainak **idegen nyelvű (alkalmasint nemzetiségi) oktatására való felkészítés**, lehet az első szakhoz tartozó területet átfogó **műveltségterületi felkészítés**, lehet továbbá **speciális pedagógiai képzés** (nevelési területi, illetve módszer elsajátítása, melyre ma a szakirányú továbbképzési szakok keretében van mód).
7. A NAT szellemében és megfogalmazásában jelentkező **műveltségterületi** (szakmai tanárképzés esetén pedig az alapszaknak megfelelő képzési terület társszakmájára való) **kitekintés** minden szakos felkészítésnek része, de a fentiek szerint bizonyos (integratív) műveltségterületek esetében megjelenhet (és meg is kell, hogy jelenjen) **önálló** (akár fő-) **szakos modulként** (pl. ember a természetben, ember és társadalom, művészetek, gyakorlati és életviteli ismeretek). A műveltségterületi felkészítés az alapképzésben megszerzett tudásra támaszkodik, ugyanakkor flexibilis interdiszciplináris ismeretanyagot ad át, amely az alapképzettséget több irányban egészítheti ki.
8. A tanári mesterképzésbe való belépésnek előfeltétele a 10 kreditben meghatározott **alapképzési pedagógiai és pszichológiai modul** elvégzése. Ez a modul az alapképzés szintjén szabadon választható, nemcsak leendő pedagógusok számára hozzáférhető, de olyan, a pedagógusi pályakövetelményekre, a gyermekre és a közoktatásra vonatkozó ismereteket, tapasztalatszerzést és önismeretet szolgáltat, mely együttesen orientál, ráhangol a pedagógusmesterségre, szolgálja az önszelekciót és a tanári pályára alkalmasak kiválasztását.
9. A tanári mesterképzésre való belépésnek értelemszerűen előfeltétele **egy** meghatározott **alapképzési szak** eredményes elvégzése. Az alapképzési szakstruktúrára vonatkozó kormányrendeletnek megfelelően a tanári pályára készülő fiatalok számára – alapképzési szakjuk diplomájának megszer-

zéséhez elengedhetetlenül szükséges tanulmányokon túl – **lehetővé** kell tenni **egy másik** alapképzési szak körülhatárolt (50 kreditnyi) **moduljának** felvételét és elvégzését is. Ezen második (szakirányként az alapdiplomában is megjelölhető) felkészítés a kétszakos tanárképzés előmozdítására és előkészítésére szolgál. A második szakos modul felvétele és teljesítése ugyanakkor a tanári mesterképzésbe való belépésnek nem előfeltétele.

10. Egy-egy alapképzési szak **„tanárképes” jellege** kétféleképpen értendő. Egyfelől tanárképes az az alapképzési szak, amely a közoktatásban (vagy szakképzésben) szereplő szaktárgy oktatásának diszciplináris alapját veti meg. Másfelől – egy tágabb, áttételesebb értelemben – tanárképes az a szak, amely valamely (integrált) műveltségterületi képzés releváns kiindulópontjául szolgálhat, tehát hagyományos értelemben vett szaktárgya ugyan a közoktatásban nincs, de érdemben hozzájárulhat műveltségterületi stúdiumok folytatásához. Ebbe a tágabb értelemben vett „tanárképes” kategóriába esik több, eddig is ilyenként számon tartott bölcsészdiszciplína, de több olyan, nem a tudományegyetemi keretben művelt szakterület is, amelyen eddig csak szakoktató- vagy szakmai tanárképzés folyt.
    A tanári mesterképzés **kétszakosságának követelményét** mind a közismereti, mind a szakmai tanárok esetében érvényesíteni kell.
11. A jelenlegi tanári képesítési követelményekhez hasonló követelmények teljesítésével lehetővé kell tenni azonban, hogy a diszciplináris mesterszakot végzettek is szerezhessenek tanári szakképzettséget. Ez a – tanári foglalkozásra felkészítő közös pedagógiai és pszichológiai modulon kívül szakmódszertani és iskolai gyakorlati elemet tartalmazó – képzés bármely mesterszak szakterületével adekvát közismereti vagy szakmai tantárgy tanítására készít fel.
12. A kétszakos tanári mesterképzés diszciplináris alapozása a fentiekből következően nem szimmetrikusan egyenlő. A szabályozás alapgondolata az, hogy valamely igényes diszciplináris alapképzés elvégzése, ily módon **a tudományos gondolkodás megtapasztalása** a tanári mesterképzésre való belépés előfeltétele. A vázolt rendszerben a tanár szakok egyike a hagyományos kétszakos egyetemi tanárképzés egyes szakjainak volumenét garantáltan meghaladja. Emellett – az alapképzési szakirányra támaszkodó és szaktárgyi jellegű – másik tanári szak tipikusan eléri a hagyományos értelemben vett főiskolai tanári szak volumenét. Ez utóbbi esetben a második szak diszciplináris alapozása az alapképzésben – egyéni kezdeményezés alapján – kiteljesíthető, illetve kipótolható második alapdiploma megszerzésére.
13. A tanárképzés – különösen szabad választásokat változatos formában felölelő, fent jellemzett fajtája – **több szakmai terület együttműködését** követeli meg szervezett, rendezett, célirányos formában. Ennek biztosítására indokolt az a jogszabályi követelmény, hogy a tanárképzésnek legyen az intézményi SZMSZ-ben megjelölt, intézményi szinten felelőssé tett és

az intézményközi kapcsolatokban felhatalmazással bíró **gazdája** (kar, intézet, központ).

14. A tanári mesterképzés **országos** fejlesztése, összehangolása, minőségbiztosítása érdekében – a pedagógusképzés, sőt a pedagógus-továbbképzés, a pedagógus életpályamodell érvényesítése keretében – az oktatási miniszter hatókörében olyan **kutatási és szolgáltató hálózatot** célszerű létrehozni, amelynek az egyes pedagógusképző intézmények **alkotóelemei**.
15. A felsőoktatás minőségbiztosítására hivatott MAB keretében a pedagógusképzés – és ennek részeként a tanárképzés – kitüntetett figyelmet és megfelelő szakmai kompetenciával rendelkező, a közoktatás érdekeire ügyelő, **elkülönített szakmai fórumot** (bizottságrendszert) igényel, amelynek látóköre a felsőoktatási intézményen túl kiterjed a pedagógusképzést szolgáló felsőoktatási-közoktatási intézményközi együttműködésre is.

12.4 A pedagógusképzés jogi szabályozásának elvei, elemei

(2. változat; 2005. február 4.; Derényi András)

A 2005. február 2-i 1. változatnak a 2005. február 4-i Pedagógusképzési Albizottság ülésén kialakult egyetértésekkel módosított változata. (Alternatívák esetén az Albizottság által támogatott megoldás **vastagon szedve**.)

Az alábbi anyag a következő munkamenet első lépésének tekintendő:

1. Szabályozási elvek kialakítása, egyeztetés a szabályozás alá vonandó főbb elemekről
2. Az egyes szabályozás alá vonandó elemek részleteinek és az elemek közötti összefüggések egyeztetése
3. A jogszabály számára a teljes, szabályozás alá vonandó konstrukció részletes szakmai leírása
4. A jogszabály szövegezése*
5. A jogszabály szakmai kontrollja

** Nem a Pedagógusképzési Albizottság, hanem az OM szakembereinek feladata.*

Az alábbiakban táblázatos formában tekintjük át azokat a témákat, elemeket, amelyek szabályozás alá vonásáról, szabályozásának mikéntjéről az NBB Pedagógusképzési Albizottsága javaslatot kíván kidolgozni. A bal oszlopban a téma található, a jobb oszlopban különböző álláspontok a szabályozás szükségességéről (meghagytuk az eltérő, akár ellentétes álláspontokat is [szögletes zárójelbe téve], és **vastagítva** szedtük az Albizottság által támogatott megoldásokat).

£) Mi szabályozandó, milyen szinten?

Téma	Szükséges-e jogi szabályozás?
A pedagógusképzés a maga teljességében VAGY csak a tanárképzés legyen szabályozva?	**Jelen pillanatban, a körülményekre is tekintettel a tanárképzés szabályozása a cél** (a pedagógusképzés többi eleme máshol szabályozva van, pl. a 381/2004. sz. kormányrendeletben). Szándék szerint nem a mesterképzésről szóló jogszabály részeként, hanem **önálló rendelet szóljon a tanárképzésről** (noha egyértelmű, hogy annak szorosan illeszkednie kell a mesterképzéshez és viszont). [Egyetlen jogszabály (kormányrendelet) kezelje az egész pedagógusképzést.]

A pedagógusképzés egyes területeinek szabályozása	
▪ Óvó- és tanítóképzés	**Nem kell most foglalkozni vele, a 381/2004 szabályozza.**
Téma	**Szükséges-e jogi szabályozás?**
▪ Szakoktatóképzés	**Nem kell most foglalkozni vele, a 381/2004 szabályozza.**
▪ Szakmai tanárképzés	**Igen, szükséges kormányrendeletben szabályozni.**
▪ Közismereti és művészeti tanárképzés	**Igen, szükséges kormányrendeletben szabályozni.**

a) A képzési struktúra szabályozási szükséglete

Téma	Szükséges-e jogi szabályozás?
Tanári képesítést mesterképzésben lehet szerezni	**Nem; az új Ftv. és a 381/2004. kimondja.** [Igen; érdemes megismételni ezt egy célirányos kormányrendeletben is.]
Képzési ciklus	**Nem; új Ftv. és 381/2004 szabályozza.**
Kreditek száma	
Kreditek száma a bachelor ciklusban	Nem kell foglalkozni vele; a 381/2004 szabályozza.
Kreditek száma a masterciklusban	**Igen, szabályozandó, a 381/2004 és a mesterképzésről szóló rendelettel összhangban.**
Kreditek megoszlása a masterciklusban	**Igen; a modell szerinti belső szerkezeti megoszlás kreditértékeit elő kell írni a rendeletben.** [Nem; a belső szerkezeti megoszlást a KKK-k határozzák majd meg; a jogszabályban csak a KKK ezen feladatát kell rögzíteni.]
Masterciklus belső tagolódása	**Igen, szabályozandó; a modell szerint kétszakos a képzés, továbbá meg kell nevezni és definiálni kell az egyes szerkezeti elemeket (modulokat), mint pl. X' szak, Z' szak, NAT integrált szak, INY szak stb., PP modul, gyakorlati felkészítés.**
A képzés illeszkedése a bachelor ciklushoz	**Igen, szabályozandó; definiálni kell a bemeneti feltételeket** (pl. alapdiploma, 10 kreditnyi PP modul elvégzése); definiálni kell egyéb lehetséges belépési feltételeket (pl. diszciplináris mester végzettségűek hogyan szerezhetnek tanári szakképzettséget?; tanári szakképzettséggel rendelkezők hogyan szerezhetnek második tanári szakképzettséget? stb.).

Az egyes képzési programok (szakok) illeszkedése a bachelor ciklushoz	Igen, szabályozandó; a tanárképzés egyes szerkezeti elemeinek előfeltételeit kategóriánként, azon belül képzési áganként meg kell határozni (pl.: X’← X, Z’ ← Z, NAT ← ? stb.). [Nem; ezt a KKK-ban kell szabályozni, a jogszabályban csak a KKK ezen feladatát kell rögzíteni.]
A lehetséges tanári szakképzettségek (képesítések) rögzítése	Igen, szükséges felsorolni; a közoktatásban létező (tervezett) és felhasználható tanári szakmák alapján a kormányrendeletben rögzítendők a kiadható tanári szakképesítések. [Nem; elegendő a KKK-ban rögzíteni, a kormányrendeletben a KKK ezen feladatát kell rögzíteni.]

b) A képzési rend szabályozási szükséglete

Téma	Szükséges-e jogi szabályozás?
A képzések kimeneti szabályozásúak, kompetenciaalapon	Igen; előírandó a Képzési Keret szerkezete, szemléletmódja; a kormányrendelet mellékletében szükséges megadni a képesítési keret legfelső szintjének mutatóit (a tanárképzés egészére vonatkozó kompetenciák) és egyéb elemeket (lásd mellékelten).
KKK szerkezetének előírása	Igen, a rendelet mellékleteként csatolni kell az országos KKK-t és egyes elemeit műveltségi területenként specifikáltan megadni. [Nem; a 381/2004 szabályozza.]
KKK speciális feladatainak előírása	Igen
Szaklétesítés eljárásainak szabályozása	Nem; új Ftv. és 381/2004, továbbá remélhetőleg a mesterképzésre vonatkozó kormányrendelet szabályozza.
Szaklétesítés speciális feltételeinek előírása	Igen, újszerűségére tekintettel szükséges a tanárképzés sajátos feltételeinek meghatározása a rendeletben. [Nem; a MAB feladata ennek meghatározása.]
Szakindítás eljárásának szabályozása	Nem; az új Ftv. és a 381/2004, továbbá remélhetőleg a mesterképzésre vonatkozó kormányrendelet szabályozza.
Szakindítás speciális feltételeinek előírása	Igen; újszerűségére tekintettel szükséges a tanárképzés sajátos feltételeinek meghatározása a rendeletben. [Nem; KKK-k feladata ezt szabályozni; a kormányrendeletben a KKK ezen feladatát kell rögzíteni.]
Akkreditáció sajátos feltételeinek kialakítása, szabályozása	Igen; újszerűségére tekintettel szükséges a tanárképzés sajátos feltételeinek meghatározása a rendeletben. [Nem; a MAB feladata ennek szabályozása.]

c) A képzési intézményrendszer tagjainak és működésének (kötelezettségek) szabályozási szükséglete

Téma	Szükséges-e jogi szabályozás?
A tanárképzést végző intézmények SZMSZ-ének tartalmaznia kell sajátos előírásokat	Igen; a tanárképző intézménynek rendelkeznie kell egy, a képzésért felelős szervezeti egységgel (kar, intézet, központ).
A gyakorlati képzés lehetséges helyeire vonatkozó előírások	Igen; a pedagógusképzőknek rendelkezniük kell közoktatási intézményekkel írásos partneri megállapodásokkal gyakorlati képzési helyszínként.
Vezetőtanárok továbbképzése	Igen; a gyakorlóintézmények vezetőpedagógusai folyamatos továbbképzéséről valamilyen formában gondoskodni kell.
Akkreditációs szervezetben elkülönített szakmai fórum (bizottságrendszer)	Igen; a rendelet írja elő, hogy a MAB-ban biztosítani kell a pedagógusképzés sajátosságainak érvényesülését megfelelő szakbizottság(ok) létrehozásával. [Nem; nem ennek, hanem a MAB működéséről szóló rendelet feladata ezt meghatározni.]
Kutatási és szolgáltató hálózat	Nem; ennek a rendeletnek nem tud kiterjedni a hatálya erre a kérdésre, de fontos, hogy egy miniszteri rendelet számára felhatalmazást adjon a hálózat kialakítására és biztosítására. [Igen; ennek intézményrendszerét, jogosítványait és feladatait meg kell határozni.]
A diploma utáni gyakorlati képzés összeillesztése a pedagógusképzéssel	Igen; szabályozni szükséges a gyakorlati képzés egészét és ennek a diploma utáni szakaszát is (jogállás, státus, szervezési, felügyeleti jog stb.).

d) A képzés tartalmának szabályozási szükséglete

Téma	Szükséges-e jogi szabályozás?
Bachelor szakok tartalma	Nem; 381/2004 és KKK-k szabályozzák.
Bachelor 10 PP kredittartalma	Nem; a funkcióját kell meghatározni. Egyéb részleteket a kormányrendelet mellékleteként az országos KKK tud megszabni, illetve ajánlásokat kell kiadni. [Igen]
A tanárképzés pedagógiai karakterű	Igen; a kormányrendelet mellékleteként az országos KKK ismeretköröket bemutató szakasza tudja ezt irányítani, akár műveltségterületenként specifikálva. [Nem; KKK határozza majd meg; a jogszabályban csak a KKK ezen feladatát kell rögzíteni.]

Master X’, Z’, NAT, INY modulok tartalma	Az X’ Z’, NAT, INY modulok funkcióját kell meghatározni; a KKK műveltségterületenként adhat specifikumokat. [Nem; KKK határozza majd meg; a jogszabályban csak a KKK ezen feladatát kell rögzíteni.]
Az alap és a mesterszintű PP modulok tartalma	Az alap és a mesterszintű PP modul funkcióját kell meghatározni; a KKK műveltségterületenként adhat specifikumokat. [Nem; KKK határozza majd meg; a jogszabályban csak a KKK ezen feladatát kell rögzíteni.]
20 + 30 gyakorlati képzés tartalma	A gyakorlati képzés funkcióját, azon túl a + 30 kreditnyi gyakorlat státusát kell meghatározni; a KKK műveltségterületenként adhat specifikumokat. [Nem; KKK határozza majd meg; a jogszabályban csak a KKK ezen feladatát kell rögzíteni.]

Megjegyzés: a 111/1997. sz. kormányrendelet szerkezete megtartható (talán meg is tartandó) – a szükséges fejezeti, bekezdésbeli és pontbeli kiegészítésekkel.

12.5 Derényi András: A tanárképzés képesítési keretének szerkezete[1]

A tanárképzés képesítési keretének szerkezete (A változat)

1. szint: Országos képzési és kimeneti követelmények (kormányrendelet mellékelte)
(Országosan általánosan határozza meg a képzési célt és az elsajátítandó szakmai kompetenciákat.)
2. szint: Műveltségterületi képzési és kimeneti követelmények (miniszteri rendelet)
(Műveltségterületenként specifikálva határozza meg a képzési célt és az elsajátítandó szakmai kompetenciákat, illetve mutatja be a főbb ismeretköröket; továbbá meghatározza a tantervek kidolgozásához a fontosabb kreditértékeket.)
3. szint: Helyi, intézményi tantervek
(Szenátus döntése.)

A tanárképzés képesítési keretének szerkezete (B változat)
1. szint: Országos képzési és kimeneti követelmények (kormányrendelet melléklete)
(Országosan általánosan, egyes elemekben műveltségterületenként specifikálva határozza meg a képzési célt és az elsajátítandó szakmai kompetenciákat, illetve mutatja be a főbb ismeretköröket; továbbá meghatározza a tantervek kidolgozásához a fontosabb kreditértékeket.)
2. szint: Helyi, intézményi tantervek
(Szenátus döntése.)

A tanári mesterszak országos képzési és kimeneti követelményeinek lehetséges szerkezete

(A Képzési Keret ***B*** változata esetén;
az ***A*** változat esetén a *-gal jelölt elemek a 2. szintű, műveltségterületi KKK-kba kerülnek, és a + jellel jelölt elemek műveltségterületi helyett országos, általános érvénnyel fogalmazódnak meg.)

[1] 2. változat; 2005. február 4.

**a)* a közoktatási műveltségterület megnevezését;
**+b)* a tanári mesterképzésben megszerezhető végzettségi szint és az adott műveltségterületen kiadható szakképesítések oklevélben szereplő megjelölését;
**+c)* az adott műveltségterületen folytatandó tanár szakos tanulmányok megkezdéséhez szükséges szakmai előfeltételek felsorolását;
ca) azoknak az alapszintű PP ismeretköröknek a megnevezése, amelyekből 10 kredit teljesítése feljogosít a mesterszintű tanárképzés PP moduljának megkezdésére;
**+cb)* azoknak az alapszintű képzési ágaknak a felsorolása, amelyek teljes kreditelismerésével lehet a tanári mesterképzést megkezdeni az adott műveltségterületen a képzés valamely X’ moduljában;
**+cc)* azoknak az alapszintű képzési ágaknak a felsorolása, amelyekben 50 megszerzett kredit feljogosít az adott műveltségterületen valamely Z’ modul megkezdésére;
**+cd)* azoknak az alapszintű képzési ágaknak a felsorolása, amelyekben megszerzett legalább 50 kredit feljogosít az adott műveltségterület valamely NAT-moduljának megkezdésére;
**+ce)* azoknak az alapszakoknak a felsorolása, amelyek elvégzése, továbbá azoknak az idegennyelv-ismereti kritériumoknak a felsorolása, amelyek igazolt birtoklása feljogosít a műveltségterület valamely INY moduljának megkezdésére;
d) a képzési időt félévekben;
e) a mesterfokozat megszerzéséhez a rendeletben meghatározottak szerint összegyűjtendő kreditek számát, ezen belül;
ea) az X’ modulhoz rendelendő kreditek minimális értékét;
eb) a másik (Z’, NAT, INY stb.) modulokhoz rendelendő kreditek minimális értékét;
ec) a PP modulhoz rendelendő kreditek minimális értékét;
ed) a szabadon választható tantárgyakhoz rendelendő kreditek minimális értékét;
ee) a szakdolgozathoz rendelhető kreditek értéktartományát;
ef) az elméleti és gyakorlati ismeretek vonatkozásában a gyakorlati ismeretek minimális kreditértékét;
eg) a nem közvetlenül az elméleti képzéshez kapcsolódó, intézményen kívüli gyakorlati képzésben szerezhető minimális kreditek számát;
**+f)* a tanári mesterképzés adott műveltségterületre vonatkozó képzési céljának és a műveltségterületen elsajátítandó szakmai kompetenciáknak (az alkalmazás követelményeinek) a leírását (figyelemmel a 381/2004. kormányrendelet mellékeltében a mesterképzésre vonatkozóan meghatározott kompetenciákra);

*+*g)* a törzsanyag – szakképzettség szempontjából meghatározó – sajátosan pedagógiai karakterű ismeretköreinek bemutatását az adott műveltségi terület vonatkozásában;

h) az idegennyelv-ismeretre vonatkozó követelményeket.

(Megjegyzés: az e) és az f) együttesen tudja biztosítani, hogy a tanári mesterképzés pedagógiai karakterű legyen.)

12.6 Emlékeztető a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának üléséről, 2005. 02. 11.

Az ülésen – annak első szakaszán – részt vett Magyar Bálint oktatási miniszter. Megjelent – mint állandó meghívott – Sipos János helyettes államtitkár és Friss Péter, valamint a testület tagjai: Balogh Árpád, Báthory Zoltán, Brezsnyánszky László, Derényi András, Gönczi Éva, Hunyady György, Major Éva, Mihály Ottó, Pukánszky Béla, Soósné Faragó Magdolna.

A testület benyújtott munkadokumentumai és a megbeszélés alapján állásfoglalást kért a tárca vezetőjétől a tanári mesterképzést érintő hat alapkérdésben:

1. A miniszter elvi egyetértésével találkozik, hogy a tanári mesterképzés egésze, megújítandó pedagógiai és pszichológiai és merőben új „szakos” moduljai célzottan **a közoktatás igényeit** szolgálják, mind **pedagógiai karaktert** öltsenek. Ez a képzőintézményekben új munkamegosztást és felelősségi viszonyokat kíván meg, és a tanári mesterképzés ún. diszciplináris tartalmainak felfogásában, kiválasztásában és közvetítésében is új helyzetet teremt.

2.1 A tárca vezetője megerősíti, hogy a szabályozás és a tartalmi kimunkálás alapjául szolgálhat az a **kettős képesítést biztosító modell**, amelyben az alapképzés és a tanári mesterképzés együttesen az egyik képesítés vonatkozásában a hagyományos egyetemi tanár szaknál nagyobb, a másik képesítés vonatkozásában minimálisan a hagyományos főiskolai tanár szakkal egyenlő kreditmennyiségen nyugszik. A közoktatási felügyeleti terület vezetésének figyelembe veendő, fontos megfontolása, hogy a kettős felkészítésen belül van **belső áthatás:** kisugárzó szerepe van, ha a hallgató az egyik területen megjárja a tudományos gondolkodás iskoláját, a releváns szakterületeken folytatott tanulmányoknak ezen túlmenően átfedő, kapcsolódó ismeretkörei vannak. Ezen az alapon reális, hogy a kettős felkészítés egyaránt hasznosítható (az érettségiztetésre feljogosító) képesítésre vezessen.

2.2 A közoktatás igényeivel egyezik és a tárca támogatását bírja az a **három megújítási törekvés**, amely a szaktárgyak oktatására való hagyományos felkészítés mellett a tanári mesterképzés kimeneteként és moduljaként biztosítaná a) a szaktárgy idegen nyelvű oktatását, b) az ismeretszerkezetében új műveltségterületi tanítást, c) a szakirányú továbbképzésekben már megjelent pedagógiai-módszertani stúdiumokat.

3. A miniszter egyetért a testülettel, hogy a fejlesztőmunka fontos feltétele, hogy a MAB vegye tekintetbe és **szervezeti felépítésében, összetételében tükröztesse** a pedagógusképzési és jelesen a tanárképzési szakok és modulok pedagógiai karakterét. Intézkedést helyezett kilátásba, az új Ftv. ennek

jogi kereteit megteremti, **a MAB tevékenységét szabályozó jogszabály** pedig kibontja a MAB felépítésére, megfelelő egységeinek összetételére, működésére vonatkozó előírásokat.

4. Az alapképzési szakstruktúra rendeletben már megemlített 30 gyakorlati képzést szolgáló többletkredit biztosítása és részleges finanszírozása abba a gondolatmenetbe illeszkedik, hogy a tanári mesterképzés egyharmada (így 50 kredit) legyen közvetlen, közoktatási terepen végzett gyakorlat. A felsőoktatási intézmény által ellenőrzött és értékelt gyakornoki munka a közoktatásban feszíti a tanári mesterképzés kereteit, a Pedagógusképzési Albizottság tegyen javaslatot a felsőoktatási-közoktatási együttműködés ezen formájára.
5. A testület feltárta, hogy a HEFOP-**pályázatok keretében** a pedagógusképzési terület a különösen mély reformhoz nem kapott a felsőoktatási intézményeket e vonatkozásban ösztönző támogatást, ami is a nyers anyagi feltételeken túltekintve is gátló körülmény. A felsőoktatási-közoktatási közös pályáztatás (500 M Ft) lehetősége azonban még megvan, különösen **aktuális**, s ennek keretében a megújító tanárképzési modulok kidolgozása megkülönböztetett figyelmet érdemel. A miniszter instrukciót adott, hogy az **NFT2** kidolgozása során meg kell teremteni a pedagógus-/tanárképzés perspektivikus fejlesztésének feltételeit.
6. A miniszter várja a testület munka alatt lévő javaslatát a tanári mesterképzés **kormányrendelet** formájában és alapján történő **szabályozására**. E kormányrendelet hivatott pótolni a tanárképzés útjának-módjának az alapképzési szakstruktúra rendeletben csak torzóként megjelenő leírását, és értelemszerűen a 111/1997-es, az egységes tanárképzésről szóló rendelet helyébe lép.

Az albizottsági ülés második szakaszán előrehaladt a **tanárképzési keretszabályozás** szintjéről-módjáról folytatott vita. Döntés született továbbá arról, hogy a testület kezdeményezi – a két érintett helyettes államtitkár ellenjegyzésével – **ajánlás kiadását**, amely megerősíti az alapképzési szakindításhoz tanterveket kidolgozó felsőoktatási intézmények és az ezeket a dokumentumokat fogadó és értékelő MAB tudatában az alapképzés tanárképzési specializációját megtestesítő **10 + 50 kredites modulok funkcióját** és a tanári mesterképzés oldaláról történő funkcionális (kimeneti) megközelítésének szükségességét.

13. AJÁNLÁSOK A TANÁRI MESTERKÉPZÉS ELŐKÉSZÍTÉSÉRE

13.1 Emlékeztető a 2005. 02. 18-i ülésről

A munkamegbeszélésen megjelentek: Báthory Zoltán, Gönczi Éva, Hunyady György, Major Éva, Mihály Ottó, Nahalka István, S. Faragó Magdolna; írásos hozzászólást küldött Brezsnyánszky László és Pukánszky Béla.

A testület ellenvetés nélkül elfogadta az előző ülés – a Miniszter Úrral folytatott konzultáció – emlékeztetőjét.

S. Faragó Magdolna előterjesztésében a testület megvitatta annak a tájékoztatásnak a formáját és tartalmát, amelyet a tanári mesterképzésről, illetve annak alapképzési előzményeiről célszerű mielőbb eljuttatni az érintett országos testületek vezetőinek és a tanárképzést folytató felsőoktatási intézményeknek. A jogi szabályozás hiányában legalább ajánlások megtétele a szakindítások fázisában elengedhetetlen. Javaslatunk szerint az ajánlást kellőképpen nyomatékosítaná, ha azt a felsőoktatási és a közoktatási helyettes államtitkár együtt adná ki. Maga a tájékoztató szöveg (az aktuális kérdésekről, a tanári mesterképzés általános kereteiről, illetve a 10 kredites pedagógiai-pszichológiai modulról) a Pedagógusképzési Albizottság nevén – mellékletben – szerepelne. A 10 kredites pedagógiai-pszichológiai modul Brezsnyánszky László által nyújtott funkcióelemzését és elvi-gyakorlati jellemzését a testület elfogadta, azzal a kiegészítéssel, hogy – az intézményi félreértések esélyének csökkentése érdekében – tematizálja az általa szükségesnek ítélt két integratív modult, azok elméleti és gyakorlati összetevőjét.

A lefolytatott vita eredményeit a testület elnöke rögzíti, és továbbítja 2005. február 21-én. Az információadás segíti a tanárképzés szakstruktúrájának – munkabizottsági keretben zajló – kidolgozását. Folytatásként a testület a tanárképzésben érintett felsőoktatási intézmények oktatási rektorhelyettesének részvételével konzultációt folytat.

A tanárképzéssel kapcsolatos kimeneti, kompetenciakövetelmények leírásának, illetve a képzésikeret-szabályozás részleteinek vitája az Albizottság következő ülésére, 2005. március 4-e, péntek délután 14 órára tervezhető.

Budapest, 2005. február 21.

Hunyady György

13.2 A közoktatási és a felsőoktatási helyettes államtitkár levele és mellékletei

Dr. Dinya László
Nemzeti Bologna Bizottság elnöke
Dr. Besenyei Lajos
Magyar Rektori Konferencia elnöke
Dr. Roóz József
Főiskolák Főigazgatói Konferencia elnöke
Droppa Judit
MERSZ elnöke

Dr. Fésüs László

Iktatószám: **6179/2005.**
Hiv. szám: -
Ügyintéző: Soósné dr. Faragó Magdolna
Telefonszám: 473-7121

Fax: **269-5626**
E-mail: magdolna.farago@om.hu
Melléklet: 2 db (az NBB Pedagógusképzési Albizottsága ajánlásai)

Tárgy: A tanárképzés új rendszerének kialakításával kapcsolatos információk

Tisztelt Elnök Asszony/Úr!

A Magyar Rektori Konferencia és a Főiskolák Főigazgatói Konferencia, valamint a Nemzeti Bologna Bizottság javaslatai alapján az elmúlt évben alapvető egyetértés alakult ki abban, hogy a képzési szerkezet átalakítását követően tanári szakképzettség a többciklusú képzési rendszerben kizárólag a tanári mesterfokozatot nyújtó képzési ciklusban szerezhető.

Ez azt igényli, hogy a tanárképzés korábbi struktúrája helyett a kétciklusú képzéshez igazodó új képzési szerkezetet és a tanári szakok új rendszerét kell kialakítani, mind a közismereti, mind a szakmai tanárképzés terén, maximális figyelemmel a közoktatás kimeneti kompetenciákkal kapcsolatos tartalmi igényeire, illetve az intézményrendszerében jelentkező nevelési és oktatási szakemberszükségletre. A tárca vezetése sajátosan ennek megtervezésére és koordinálására hozta létre azt a bizottságot, amely a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságaként is működik.

Jelenleg még nem állnak rendelkezésünkre a mesterképzés jogszabályi keretei, de a többciklusú felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól szóló 381/2004. (XII. 28.) Korm. rendelet fogódzót ad, mivel a 7. §-a külön szól a tanári mesterképzésről, illetve az 1. számú melléklete is jelzi, hogy az alapszakokhoz kapcsolódóan a tanári képesítés előfeltételei megteremthetők.

A felsőoktatási intézmények a fenti rendelet szerint meghatározott alapszakokon nyújthattak be kérelmet szakok létesítésére, ezt követően pedig indítására; ezek elbírálása részben megtörtént, részben még folyamatban van.

Az idézett 7. § (3) bekezdésében olyan előírások szerepelnek, amelyeket a szakindítási engedéllyel rendelkező intézményeknek teljesíteniük kell. Kétségtelen tény, hogy ezen előírások értelmezésében helyenként mutatkozik bizonytalanság. A kérelmező intézmények számára nem volt egyértelmű, hogy az alapképzésre irányuló kérelmeikben a tanári felkészítés tárgyait, benne a pedagógiai-pszichológiai modult, illetve a második tanári mesterképzési szak megalapozására szolgáló specializációt mi módon tervezzék, és az sem, hogy melyek azok az alapszakok, amelyekre tanári mesterképzési szak is épülhet. Kérdésként merült fel továbbá, hogy az alapszakkal egyidejűleg tanári mesterszakot is megtervezzenek-e. Tudomásunk szerint egyes képzési területeken a bolognai munkabizottságok a mesterképzés kialakításának keretében a tanári mesterszakok kidolgozására is adtak megbízást.

Ezen bizonytalanságok eloszlatására – a két érintett felügyeleti terület e közös levele mellékleteiként – megküldjük a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának ajánlásait, mint amelyek orientációs pontként szolgálhatnak a tanári mesterképzés általános kereteire, illetve e mesterképzést az alapképzésben előkészítő tanulmányokra vonatkozóan. A Felsőoktatási Főosztály munkatársai az ajánlások foglalatát is elkészítették, válaszul az intézményi beadványokban jelentkező kérdésekre.

Kérjük a felsőoktatási konferenciák illetékes testületeit, hogy e tájékoztatást juttassák el a tanárképzésben érintett intézmények vezetőinek. Ezúton is szorgalmazzuk, hogy a felsőoktatási intézmények operatív oktatási vezetőinek, egyetemi és főiskolai rektorhelyetteseinek részvételével a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottsága folytasson konzultációt a tanári mesterképzés előkészítése tárgyában, melynek megszervezését Önöktől kérjük.

Külön kiemelt és sürgető probléma a tanári szakosodási rendszer megtervezése. A képzési területek szerinti bolognai szakbizottságok vezetőitől ezúton azt kérjük, hogy adjanak név szerinti javaslatot arra vonatkozóan, hogy a Pedagógusképzési Albizottság kit kérjen közreműködésre az adott szakterület tanári mesterszak rendszerének a tervezéséhez. A jogi és igazgatási, illetve a nemzetvédelmi és katonai képzési terület kivételével – mindegyik területről legalább egy, a differenciált (mint pl. a bölcsész, illetve a művészeti) területekről két szakértő megnevezésére lenne szükség. A személyi javaslatokat február végéig kérjük az OM Felsőoktatási Főosztály vezetőjének, Szövényi Zsolt úrnak a címére eljuttatni.

Budapest, 2005. február 24.

Üdvözlettel:

Sipos János
Dr. Mang Béla
közoktatási helyettes államtitkár
felsőoktatási helyettes államtitkár

1. melléklet AJÁNLÁSOK A TANÁRI MESTERKÉPZÉS ELŐKÉSZÍTÉSÉRE

OM Felsőoktatási Főosztály / NBB Pedagógusképzési Albizottság

A Pedagógusképzési Albizottság alábbi koncepcióvázlata alapján a tanári mesterképzés előkészítésére vonatkozó ajánlások foglalata a következő:

1. Az alapszakok képzési és kimeneti követelményeiben a tanári mesterképzés előkészítésére szolgáló kétféle modult véleményünk szerint nem kell speciális tanári vagy pedagógiai szakképzettséget adó szakirányként szerepeltetni. Ugyanakkor a szakindítási dokumentumokban és/vagy az intézményi tantervekben az alapszakon szerezhető szakképzettséghez szükséges képzési tartalmakat 110–120 kreditben célszerű megtervezni, hogy a tanár szak előkészítéséhez és a második tanári mesterszak megalapozásához 60 kredit felvétele váljon lehetővé.

2. E keretben az alapképzési pedagógiai-pszichológiai modult 10 kreditértékben kell tervezni. Ez az orientációs modul nem azonos a tanári mesterképzés pedagógiai-pszichológiai alkotórészével és értelemszerűen nem is számítható be a későbbi tanár szak követelményeinek a teljesítésébe. Természetesen fel lehet kínálni a hallgatóknak a 10 kreditet meghaladó, akár a munkaerőpiacon hasznosítható további pedagógiai-pszichológiai jellegű stúdiumokat is, és ezek elvégzését az oklevél mellékletében is fel lehet tüntetni, de a tanári mesterképzésre való felvételhez ez a többlet nem szükséges. Az adott alapszakon alapfokozat mellett csak a diszciplináris ismeretek elsajátítását igazoló szakképzettség nevesíthető.

3. A második tanári mesterszak megalapozását a csereszabatosság elve szerint 50 kredittel célszerű megtervezni. Megfontolandó javaslatunk, hogy ez – a szakmai lehetőségek keretei között – tartalmilag illeszkedjen a 110–120 kredites szakmai képzéshez, legyen annak egy meghatározott, azzal közös eleme/modulja. (Ez azt célozná, hogy ezt az 50 kredites elemet az első és a második szakosok együtt tanulhassák, s a második szakként tanuló hallgató ezt később – tárgyankénti elismertetés nélkül – kiegészíthesse, amennyiben ezen az alapképzési szakon második, nem tanári szakképzettséget kívánna megszerezni.) A második szakon felvett modul tárgyát az alapképzési oklevél mellékletében választott specializációként kívánatos feltüntetni. A hallgató ezen első szakján kívüli specializációválasztása – az alapképzettség egyenértékűsége következtében, s ezzel a kontraszelekciót elkerülendő – nem lehet kizáró oka az alapszakja területén (pl. más mesterszakokon) történő további tanulmányok folytatásának.

*4. Arra a kérdésre, hogy mely alapképzési szakok azok, amelyekre tanári mesterképzés is épülhet, előzetesen csak megközelítő pontossággal tudunk választ adni. A hivatkozott rendelet 1. mellékletében *-gal jelölt területek támpontot nyújthatnak, de ezek konkretizálására a Pedagógusképzési Albizottság várhatóan áprilisra dolgozza ki a javaslatait.*

5. A tanári szakosodási rendszer kidolgozása előtt nem javasoljuk az egyes szakterületeken tanári mesterszakokat külön-külön megterveztetni. A közoktatási igényekkel való átfogó harmonizáció céljából a szakosodás rendszerszemléletű kialakítására van szükség, beleértve az egyes tanári szakképzettségeket eredményező szakterületi képzési modulok képzési és kimeneti követelményeinek a meghatározását is. Ezt szolgálja az egyes képzési területek szerinti szakértők bevonása egy országos tanárképzési bizottságrendszerbe.

A TANÁRI MESTERKÉPZÉS ÁLTALÁNOS KERETEI JAVASLAT AZ NBB PEDAGÓGUSKÉPZÉSI ALBIZOTTSÁGÁNAK 2004. 12. 10-I KIBŐVÍTETT ÜLÉSE ALAPJÁN

1. Tanári képesítést **mesterképzésben** lehet szerezni.
2. E képzés kimeneti követelményeit azon **kompetenciák** képezik, amelyeket a közoktatás – fejlődő – gyakorlata megkíván. Ezen kompetenciák felölelik a pedagógusmesterséghez szükséges szakmai tudást, illetve szakmai képességeket (a tanulók és a tanulás kellő ismeretét és a szaknak megfelelő szakterületi, vagyis az adott szakhoz kapcsolódó diszciplináris, műveltségterületi, tantárgyi és tantervi tudást, illetve képességeket, mint pl. a szakterületi tudás alkalmazása, a tanítás-tanulás módszereinek alkalmazása, az értékelési és ellenőrzési eljárások alkalmazása, az általános pedagógusi, illetve a szakterület szerint differenciálódó tanári szerep elfogadása és gyakorlása terén). A kompetenciák leírása lehetőség szerint legyen konkrét, de cselekvési-eljárási technikákon túlmenően szemléleti jellemzőkre is térjen ki. A kompetenciák meghatározása során tekintettel kell lenni olyan – a közoktatás fejlődését meghatározó – tendenciákra, mint például az inkluzív nevelés, az esélyegyenlőség növelése, az európai dimenzió megjelenítése. A képzési követelmények meghatározása e kimeneti követelményekből levezetve kell, hogy történjék.
3. A tanárképzés vezessen **közoktatási** intézményben szerzett **gyakorlati tapasztalatokhoz** (a közoktatás fogalmába beleértve a szakképzést és felnőttképzést is), illetve építsen ezekre. A gyakorlati felkészítést – egyben a pályakezdők beilleszkedését elősegítő forma megteremtését – szolgálja a mesterképzés általános volumenét (a 120 kreditet) megnövelő 30 kredit.
4. A tanári mesterképzés két – egymással szervesen összekapcsolódó – tartalmi elemből áll: a pedagógusi szerepre való felkészítéshez szükséges ún. pedagogikumból és a szak(ok) szerinti szakképzettség(ek)hez szükséges szakterületi modul(ok)ból. A pedagogikum, vagyis a gyakorlati tapasztalatgyűjtés alapjául szolgáló és eredményeit gondolatilag keretező **pedagógiai és pszichológiai** ismeretek modulja (beleértve ezek határ- és társtudományainak elméleti és gyakorlati ismereteit is) a tanárképzés általánosan

érvényesített **egységes** összetevőit képezi. A pedagógiai és pszichológiai modul a tanári mesterképzésnek mennyiségileg mintegy egyharmadát teszi ki, melynek alapozása – 10 kredittel – megjelenik az alapképzésben. A pedagógiai és pszichológiai modul kontaktóra volumene nem maradhat el a 111/1997-es számú kormányrendeletben meghatározottaktól, a kreditrendeletben foglalt értékek újraszámítása viszont indokolt.

5. A tanári mesterképzés kifejezetten és közvetlenül a közoktatás igényeinek kielégítését szolgálja, tehát minden eleme **pedagógiai karakterű**. Ezen sajátos minősége azt jelenti, hogy a szakterületi ismeretszerzés is az iskolai alkalmazás szükségletei szerint, céljaival összhangban és fejlesztési tendenciáinak tudatában történik. Ez megszabja a mesterszintű szakterületi (diszciplináris) tananyag kiválasztását, a tanulmányok szervezését, a szakmódszertani vonatkozásainak kimunkálását és azt, hogy műveltségterületi kitekintéssel kell kiteljesednie.
6. A tanári mesterképzés szakterületi eleme két, ezen a képzési szinten volumenében egyenlő ún. szakos modult tartalmaz, így „**kétszakos**”, vagyis kettős tanári szakképzettséget nyújt. Az első (fő)szak szakos modulja az ennek megfelelő szakterületen (az ún. „tanárképes szakon”) szerzett alapképzési szakra épülhet, de a második szakos modul is lehet egy másik „tanárképes” alapképzési szaknak megfelelő szakterület, amennyiben a hallgató ezt az alapképzésben választható szakirányként vagy a tanári mesterképzésben párhuzamosan végezhető (50 kreditértékű) tanulmányokkal megalapozza. E szakos modulok azonos volumene a két szak egyenértékűségét biztosítja, ugyanakkor változatos kombinációs lehetőségeket biztosít. A második szakos modul **nem szükségképpen** feltételezi egy másik alapképzési szak előtanulmányainak elvégzését: mert lehet az első szak szaktárgyainak **idegen nyelvű (alkalmasint nemzetiségi) oktatására való felkészítés**, lehet az első szakhoz tartozó területet átfogó **műveltségterületi felkészítés**, lehet továbbá **speciális pedagógiai képzés** (meghatározott nevelési terület, illetve módszer elsajátítása, melyre ma a szakirányú továbbképzési szakok keretében van mód).
7. A NAT szellemében és megfogalmazásában jelentkező **műveltségterületi** (szakmai tanárképzés esetén pedig az alapszaknak megfelelő képzési terület társszakmáira való) **kitekintés** minden szakos felkészítésnek része, de a fentiek szerint bizonyos (integratív) műveltségterületek esetében megjelenhet (és meg is kell, hogy jelenjen) **önálló** (akár fő-) **szakos modulként** (pl. ember a természetben, ember és társadalom, művészetek, gyakorlati és életviteli ismeretek). A műveltségterületi felkészítés az alapképzésben megszerzett tudásra támaszkodik, ugyanakkor flexibilis interdiszciplináris ismeretanyagot ad át, amely az alapképzettséget több irányban egészítheti ki.
8. A tanári mesterképzésbe való belépésnek előfeltétele a 10 kreditben meghatározott **alapképzési pedagógiai és pszichológiai modul** elvégzése.

Ez a modul az alapképzés szintjén szabadon választható, nemcsak leendő pedagógusok számára hozzáférhető, de olyan, a pedagógusi pályakövetelményekre, a gyermekre és a közoktatásra vonatkozó ismereteket, tapasztalatszerzést és önismeretet szolgáltat, mely együttesen orientál, ráhangol a pedagógusmesterségre, szolgálja az önszelekciót és a tanári pályára alkalmasak kiválasztását.

9. A tanári mesterképzésre való belépésnek értelemszerűen előfeltétele **egy** meghatározott **alapképzési szak** eredményes elvégzése. Az alapképzési szakstruktúrára vonatkozó kormányrendeletnek megfelelően a tanári pályára készülő fiatalok számára – az alapképzési szakjuk diplomájának megszerzéséhez elengedhetetlenül szükséges tanulmányokon túl – **lehetővé** kell tenni **egy másik** alapképzési szak körülhatárolt (50 kreditnyi) **moduljának** felvételét és elvégzését is. Ezen második (szakirányként az alapdiplomában is megjelölhető) felkészítés a kétszakos tanárképzés előmozdítására és előkészítésére szolgál. A második szakos modul felvétele és teljesítése ugyanakkor a tanári mesterképzésbe való belépésnek nem előfeltétele.
10. Egy-egy alapképzési szak „**tanárképes” jellege** kétféleképpen értendő. Egyfelől tanárképes az az alapképzési szak, amely a közoktatásban (vagy szakképzésben) szereplő szaktárgy oktatásának diszciplináris alapját veti meg. Másfelől – egy tágabb, áttételesebb értelemben – tanárképes az a szak, amely valamely (integrált) műveltségterületi képzés releváns kiindulópontjául szolgálhat, tehát hagyományos értelemben vett szaktárgya ugyan a közoktatásban nincs, de érdemben hozzájárulhat műveltségterületi stúdiumok folytatásához. Ebbe a tágabb értelemben vett „tanárképes” kategóriába esik több, eddig is ilyenként számon tartott bölcsészdiszciplína, de több olyan, nem a tudományegyetemi keretben művelt szakterület is, amelyen eddig csak szakoktató- vagy szakmai tanárképzés folyt. A tanári mesterképzés **kétszakosságának követelményét** mind a közismereti, mind a szakmai tanárok esetében érvényesíteni kell.
11. A jelenlegi tanári képesítési követelményekhez hasonló követelmények teljesítésével lehetővé kell tenni azonban, hogy a diszciplináris mesterszakot végzettek is szerezhessenek tanári szakképzettséget. Ez a – tanári foglalkozásra felkészítő közös pedagógiai és pszichológiai modulon kívül szakmódszertani és iskolai gyakorlati elemet tartalmazó – képzés bármely mesterszak szakterületével adekvát közismereti vagy szakmai tantárgy tanítására készít fel.
12. A kétszakos tanári mesterképzés diszciplináris alapozása a fentiekből következően nem szimmetrikusan egyenlő. A szabályozás alapgondolata az, hogy valamely igényes diszciplináris alapképzés elvégzése, ily módon **a tudományos gondolkodás megtapasztalása** a tanári mesterképzésre való belépés előfeltétele. A vázolt rendszerben a tanár szakok egyike a hagyományos kétszakos egyetemi tanárképzés egyes szakjainak volumenét

garantáltan meghaladja. Emellett – az alapképzési szakirányra támaszkodó és szaktárgyi jellegű – másik tanári szak tipikusan eléri a hagyományos értelemben vett főiskolai tanári szak volumenét. Ez utóbbi esetben a második szak diszciplináris alapozása az alapképzésben – egyéni kezdeményezés alapján – kiteljesíthető, illetve kipótolható második alapdiploma megszerzésére.

13. A tanárképzés – különösen szabad választásokat változatos formában felölelő, fent jellemzett fajtája – **több szakmai terület együttműködését** követeli meg szervezett, rendezett, célirányos formában. Ennek biztosítására indokolt az a jogszabályi követelmény, hogy a tanárképzésnek legyen az intézményi SZMSZ-ben megjelölt, intézményi szinten felelőssé tett és az intézményközi kapcsolatokban felhatalmazással bíró **gazdája** (kar, intézet, központ).
14. A tanári mesterképzés **országos** fejlesztése, összehangolása, minőségbiztosítása érdekében – a pedagógusképzés, sőt a pedagógus-továbbképzés, a pedagógus életpályamodell érvényesítése keretében – az oktatási miniszter hatókörében olyan **kutatási és szolgáltató hálózatot** célszerű létrehozni, amelynek az egyes pedagógusképző intézmények **alkotóelemei**.
15. A felsőoktatás minőségbiztosítására hivatott MAB keretében a pedagógusképzés – és ennek részeként a tanárképzés – kitüntetett figyelmet és megfelelő szakmai kompetenciával rendelkező, a közoktatás érdekeire ügyelő, **elkülönített szakmai fórumot** (bizottságrendszert) igényel, amelynek látóköre a felsőoktatási intézményen túl kiterjed a pedagógusképzést szolgáló felsőoktatási-közoktatási intézményközi együttműködésre is.

Budapest, 2005. február 8.

Hunyady György
az MTA l. tagja
az NBB Pedagógusképzési Albizottság elnöke

2. melléklet AJÁNLÁSOK A 10 KREDITES PEDAGÓGAI-PSZICHOLÓGIAI TANÁRKÉPZÉSI STÚDIUMOKHOZ AZ ALAPKÉPZÉSBEN

NBB Pedagógusképzési Albizottság

Az alapképzésbe épülő pedagógiai-pszichológiai tanárképzési kínálatnak (a tanári 10 kreditnek) három **képzési funkció**t kell betöltenie:

1. segítse a **pályaorientációt** a tanári mesterség, életpálya előképének felvázolása, a pályakövetelmények, kompetenciák megismertetése révén;
2. adjon alkalmat a jelölt **motivációinak és önismeretének** fejlesztéséhez;
3. gyakoroljon **szűrő** funkciót, azzal, hogy alapot képez a tanári M-be belépés kritériumainak meghatározásához.

Ebben az értelemben fontos, hogy a meghirdetett kollégiumok **adjanak áttekintést** a tanári mesterségről és követelményeiről, a szükséges kompetenciákról; nyújtsanak tájékoztatást a tanári mesterség M szintű tanulmányairól, tükrözzék annak céljait, és jelenítsék meg a tanulmányi követelményeit, a várható tanulmányi munkát.

Segítsék a jelölt **motivációinak és önismeretének** fejlődését, a megalapozott pályaválasztási döntés előkészítését; célzottan irányítsák a tanári M-be továbblépés választását, vállalását: e pályára vonatkozó igen vagy nem kimondását.

A jelölteknek a tanári masterciklusba felvétele, felvételi **szűrése érdekében** javasolt, hogy az alapképzési szakaszban folyó előtanulmányokra épüljenek a tanári M-be továbblépés felvételi kritériumai. A 10 tanári kredit megszerzése során mutatott eredményesség és a tanári mesterséggel kapcsolatos dokumentálható attitűdök alapján megfogalmazható szakmai ajánlás kapjon szerepet a felvételi döntésben.

A tanári **tanulmányok ajánlott tartalma, belső arányai**

A felkínált kollégiumok jelenthetnek:

- ✓ Propedeutikai jellegű tanulmányokat, vagyis a tanári, pedagógusmesterség, a nevelés és oktatás élet- és tudatvilágának első közelítésben történő leírását, terepen is történő tanulmányozását
- ✓ Történeti, szociológiai, lélektani alapokat
- ✓ Ember- és önismereti alapozást
- ✓ Kommunikációs készségfejlesztést
- ✓ A pedagógusmesterség szaknyelvi, információszerzési és -kezelési alapjait

A fenti tartalmak beépítésével **két tematikus modul** – mindkettőben elméleti és gyakorlati tanulmányok – biztosítása kívánatos. Az első modul elméleti alkotóeleme *a gondolkodók a nevelésről, a hagyományos és alternatív iskolaképek* tárgykörét tárgyalja, gyakorlati részében *a köznapi pedagógiai nézetek*

(iskola a generációk emlékezetében, meghatározó pedagógiai élmények) feltárását és elemzését nyújtja. A második modul elméleti része *a személyiségfejlesztés a családban és iskolában* tárgykörére vonatkozik, gyakorlati összetevője *az egyén és csoport* rendszeres iskolai megfigyelését, valamint kommunikációs helyzetgyakorlatokat ölel fel.

A 10 kredit tartalmi megoszlása alapvetően tükrözze a 111/1997-es kormányrendeletnek a pedagógia-pszichológia és az elmélet-gyakorlat terén is kiegyensúlyozott arányait. A krediteket és óraszámokat illetően 2–3 kredites előadások és 2–3 kredites gyakorlatok jöhetnek számításba, heti 2–3 órával. (Az 1 kr értékű 1 órás terepmunkát, tréninget vélhetően nem tudja az intézmény finanszírozni. Ilyen feladatokat és többletkreditet az előadáshoz, szemináriumhoz kapcsolt, azt követő egyéni munka jelentheti.) Fontos, hogy a tömegképzési helyzetet jelentő nagyelőadások mellett a közép- és kiscsoportos foglalkozásoknak is teret biztosítson az alapképzés.

Oktatásszervezési ajánlások:

- A 10 tanárképzési kredit az alapképzésben előkészületet jelent a tanárságra, de nem azonos a tanári mesterképzés tantárgyaival, azokat nem helyettesíti, kreditszámát nem csökkenti.
- A 10 kr kollégiumainak tartalmi és oktatásszervezési kérdéseiben az intézmény tanárképzési szakgazdája az illetékes.
- A 10 kredit megszerzése érdekében készült hallgatói teljesítményekből a jelölt feljegyzéseket, portfóliót állítson össze, ami adalékul szolgálhat a tanári M-be történő felvételének ajánlásához.

14. NAHALKA ISTVÁN: PROJEKTJAVASLAT, 2005. 02. 23.[1]

1. BEVEZETÉS

Az első Nemzeti Fejlesztési Tervben önálló projektként nem jelent meg a pedagógusképzés fejlesztésének feladata. Más projektek keretében előfordulnak pedagógusképzéssel kapcsolatos részfeladatok (pl. a HEFOP 2.1-es program 2.1.1-es alprogramja bizonyos témákban a pedagógia oktatását érintő képzési csomagok kialakítását célozza), azonban átfogóan és jelentős fejlesztési források biztosítása e területre nem történt meg. A jelen javaslat azt a célt szolgálja, hogy a II. Nemzeti Fejlesztési Terv keretében, a 2007–2013 közötti időszakra szerepelhessen egy olyan projekt, amely a pedagógusképzés egészét befolyásolja, és jelentős forrásokat biztosít e fejlesztésre.

A II. NFT kimunkálása során megfogalmazott célkitűzések, prioritások valóban lehetővé teszik, hogy egy ilyen programot javasoljunk. Az Európa Terv kidolgozásának tartalmi és szervezeti kereteiről szóló kormányhatározat[2] 5. pontja szerint a tervezési munka középpontjába került négy fő célkitűzés közül az egyik „a tudásvezérelt és megújuló társadalom kialakulása". A tudásvezérelt társadalom kialakításának döntő tényezője az oktatási rendszer megfelelő tartalmú és hatékony működése, és a közoktatás vonatkozásában ennek ma már elismerten, mindenki által vallottan kulcskérdése a pedagógusok színvonalas, a mainál lényegesen eredményesebb és hatékonyabb munkája. A pedagógiai munka megújításának viszont minden másnál előbbre való eszköze a magas színvonalú, a maihoz képest mind tartalmában, mind szerkezetében, mind hatékonyságában megújuló pedagógusképzés és -továbbképzés. Vagyis valószínűleg kevesen vonják kétségbe, hogy a tudásvezérelt társadalom kialakításának legfontosabb eszköze, „támadási pontja" a pedagógusképzés és a -továbbképzés. Mi e feladatból természetesen a pedagógusképzéssel foglalkozunk, bár munkánk bizonyos részletei hatással vannak a pedagógusok továbbképzésének feladataira is.

---

[1] 2005. február 23-án benyújtott „Javaslat egy a II. Nemzeti Fejlesztési Terv keretei között megvalósítandó projektre a pedagógusképzés területén".

[2] 1076/2004. (VII. 22.) kormányhatározat az Európa Terv (2007–2013) kidolgozásának tartalmi és szervezeti kereteiről.

2. A JAVASOLT PROJEKT A II. NFT KERETEI KÖZÖTT A REGIONALITÁS KÉRDÉSE

Nehéz ma még egy kívülállónak megtudni bármit is a II. NFT konkrét programjairól. De érdemes offenzívnek lennünk, s talán még időben is vagyunk ahhoz, hogy az országos szintű, és számos területet lefedő tervezésnek részévé váljanak a javaslataink. A szűken csordogáló információk közül azonban különös figyelmet érdemel az, hogy a II. NFT-ben prioritást kapnak a régiók, a régió szintű tervezés. Nem lehetetlen természetesen központi programokat sem célba juttatni, de talán növelhetjük javaslataink esélyét, ha magunk is régiós programokban gondolkodunk. Ez azonban meglehetősen problematikus, mert nem valószínű, hogy ekkora országban, mint a miénk, érdemes hat-hét régióban is lényegében ugyanolyan tartalmú fejlesztéseket egymástól elkülönülten végezni a felsőoktatásban. Pontosabban nyilván lehet számos olyan fejlesztés, amely természetes módon egy régióra, sőt, a legtöbbször egy felsőoktatási intézményre vonatkozik, valamely ott helyben felmerült probléma megoldását szolgálja, de a képzés szerkezetével, tartalmával, programjaival kapcsolatos fejlesztés valószínűleg országos szinten lenne hatékony. Ennek részben az is oka, hogy a fejlesztéshez szükséges tudás nem áll rendelkezésre feltétlenül minden régióban, minden intézményben. Mindezek miatt az alábbi javaslat egy központi programra vonatkozik, ami azonban nem jelenti azt, hogy a II. NFT-ben ne szerepelhetnének a pedagógusképzés megújításával kapcsolatos regionális jellegű programok is, illetve az is lehetséges, hogy az itt következő javaslatot a regionalitás nagyon erős igénye miatt a későbbiekben mégiscsak át kell dolgozni, és regionális fejlesztési programokat kell majd kialakítani.

3. A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉNEK IRÁNYAIRÓL

Milyen igények fogalmazhatók meg ma a fejlesztéssel kapcsolatban? A bolognai folyamat következtében átalakul a felsőoktatás, és ezen belül a pedagógusképzés szerkezete is. Az egyik legjelentősebb változás, hogy a tanárok képzése kétszintűvé válik, és a tanári mesterségre felkészítő elemei egyértelműen a mesterszintre kerülnek. Ez azt jelenti, hogy az alapszakasz után a tanári képzésre felvételt nyert hallgatók egyrészt egy erős pedagógiai-pszichológiai felkészítésben vesznek részt, másrészt a szakmai képzésük is a tanárrá válás szolgálatába áll. Vagyis MA szinten egy tanárjelöltet nem fizikussá, történésszé kell nevelni, hanem tanárrá, ezen belül fizika vagy történelem szakos tanárrá. Ez a jelenlegi képzési gondolkodásmódhoz képest jelentős változás, és a szakmai, szakmódszertani képzés jelentős megújítását, vagy kicsit keményebben fogalmazva: egy más pályára állítását igényli. Az ilyen szemléletű képzéshez ma Magyarországon nem állnak rendelkezésre programok, eszközök, nincs jelen az a tudás széles körben, amelyre szükség lenne.

A pedagógiai és a pszichológiai képzés is megújulásra szorul. A megújulás iránti igény nem is annyira a tanított pszichológia és pedagógia diszciplináris korszerűségével kapcsolatos, mert ahogyan a szakos képzésben, úgy a pszichológiában és a pedagógiában oktatók is nagy többségükben a legújabb szakmai tudást igyekeznek érvényesíteni oktatómunkájuk során. A pszichológiai és pedagógiai képzés elsősorban abban szorul megújulásra, hogy képes legyen az egyetemi, főiskolai képzés hatótényezői között a legjelentősebb hatást kifejteni a hallgatók pedagógiaképének, gyermekképének, iskolaképének, vagyis egész pedagógiai felfogásának átalakulására. Ma talán a legfőbb probléma a pszichológia és a pedagógia oktatásával a felsőoktatásban az, hogy a hallgatókban a közoktatás 12 éve alatt megkonstruálódott, masszívvá vált, azonban a társadalom mai igényeinek nem megfelelő, vagyis nem kellően adaptív pedagógiai elképzelések rendszerét ez a képzés képtelen megváltoztatni. Lehet, hogy a legmodernebb pszichológiát és pedagógiát tanítjuk, és még az is lehet, hogy a képesítővizsgán visszahalljuk ezeket az ismereteket, azonban a hallgatók, a majdani pedagógusok tényleges pedagógiai gyakorlatára a hatásunk kicsi, nagyon sok esetben elenyésző.

Annak, hogy a hallgatók többsége nem megy keresztül az egyetemi, főiskolai évei alatt fogalmi váltáson e tekintetben, és ugyanazon mintázatok szerint kezdi el pedagógiai tevékenységét, mint amelyek az ő tanítóit és tanárait a közoktatásban jellemezték, van még egy fontos oka: a képzés legfontosabb hatótényezői, vagyis a szaktárgyi képzés, a pszichológiai-pedagógiai képzés, a szakmódszertan és az iskolai gyakorlat nem képez egységes rendszert. A hallgató másfajta pedagógiai szemléletmóddal találkozik a képzés egyes szegmenseiben, s ebben a helyzetben természetesen a döntései a hagyományosabb, a közoktatásban rögzült mintázatok szerint történnek majd. Vagyis a korszerűsítésnek mind a négy (vagy öt, ha a pszichológiát és a pedagógiát kettőnek vesszük) tényező egyszerre való megújulását, és sokkal jobb összhangjuk kialakítását, a rendszerré szerveződésüket kell szolgálnia. Olyan folyamatok elindítására kell javaslatokat megfogalmaznunk a projektben, amelyek e tényezők egymást erősítő fejlődését és nem a további távolodásukat eredményezik.

Milyen célok érdekében zajlódhat egy ilyen fejlesztés? Nagyon egyszerű: jobb pedagógusokat kellene kibocsátani. Az ördög persze a részletekben van. Miben kellene, hogy másmilyenek, jobbak legyenek a jövőben kibocsátandó pedagógusok? E kérdésről most már könyvek százait lehetne írni, illetve könyvek százai szólnak már ma is. De egy projekttervben nagyon összefogottan is meg kell tudni fogalmazni. A legjobb, ha ezt ellentétpárokkal tesszük, vagyis markáns megfogalmazásokat használva megadjuk, hogy mi jellemzi ma a képzést, annak eredményességét, és mellette szintén markánsan megfogalmazzuk, hogy mit kívánunk ezzel szembeállítani.

A gyermek rögzített képességének, e képesség behatároló szerepének elfogadása.	→	Az alkalmazható tudás potenciálisan korlátlan fejleszthetőségébe vetett hit.
A tanulás eredményességének belső feltételrendszere tekintetében a külső tényezők teljes hatástalanságának felfogása, a külső hatások érvényesülésének jelentős redukciója, a gyermek felelősségének korlátlan megnövelése.	→	A szociális közeg mély személyiségfejlesztő hatásrendszerébe vetett hit, a pedagógia felelősségének mindenek elé helyezése.
Vezérlő vagy jó esetben szabályozó pedagógusi szerep.	→	Szakértői, segítői, a közösség egyik speciális funkciókat betöltő tagjának pedagógusi szerepe.
A gyermeknek az iskolai elvárásokhoz való igazodását mindenek fölé helyező magatartás.	→	Az iskolának a gyermekhez való differenciált igazodását feladatként megfogalmazó magatartás.
Az esélyek egyenlőtlenségének maximum a hátrányok kompenzálásáig eljutó kezelése.	→	Az esélyegyenlőtlenségek kezelése terén az interkulturális nevelés szemléletmódjának érvényesítése, a komprehenzív iskolaszervezés és pedagógia elfogadása, támogatása, inkluzív pedagógiai gyakorlat.
Tankönyvcentrikus („letanító”) oktatás.	→	Programcentrikus, fejlesztésorientált oktatás.
Memorizálást és algoritmusalkalmazást preferáló oktatás.	→	Problémamegoldást, értelmezést, megértést preferáló oktatás, a tudás megújításához, az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges belső feltételek formálása a tanítványokban, alkalmazásképes, hosszú távon adaptív tudás formálása.
Individuális, de nem differenciált célok individuális, de nem differenciáló eszközökkel (frontális munkával) való elérése.	→	Differenciált individuális és közösségi célok differenciáló közösségi eszközökkel (kooperatív tanulással) való elérése.
A teljesítmények külső értékelőjének tanári szerepe.	→	A tudás adaptivitásának önértékelés keretében való értékelését elősegítő szerep.
A tudományok – köztük a pedagógia, pszichológia – empirista, pozitivista szemléletmódja.	→	A tudományos, benne a pedagógiai vállalkozás elmélet általi irányítottságára építő, modern tudományelméleti elképzelés.
A pedagógiai fejlődésben, az innovációban a technikák, a „trükkök”, valamint a szaktárgyi tudás mindenhatóságába vetett hit.	→	Az innovációban a színvonalas elméleti tudás, a konceptuális elemzés és a pedagógiai, pszichológiai tudás értékének felismerése.
A pedagógiai kudarcok okai elemzésének elhagyása, vagy külső okok egyoldalú tételezése.	→	Komplex, a pedagógiai felfogásmód gyökereit is érintő önreflexió, valamint a pedagógiai munka viszonyrendszerével szembeni kritikus magatartás.

Egy hierarchikus struktúrában (iskolai szervezet) az alárendelt szerep elfogadása.	→	Egy fejlesztésorientált, demokratikus szervezetben aktív, innovatív, alkotó szerep vállalása.[3]

4. A JAVASOLT PROJEKT TARTALMA

Az előbbiekben felvázolt célt vajon milyen programok, tevékenységek beindításával lehetne elérni? Nyilván erről kellene, hogy szóljon a II. NFT keretében megvalósítandó projekt.

4.1 Korszerű képzési csomagok fejlesztése, kísérleti kipróbálása és bevezetése

A pedagógusképzés minden szektorában (óvóképzés, tanítóképzés stb.), továbbá a képzés minden szegmensében (szakmai képzés, pszichológia, pedagógia, szakmódszertan, iskolai gyakorlat) szükség lenne képzési csomagok koordinált, rendszerszerű kialakítására, illetve azok bevezetésére. A képzési csomag fogalmát a másik e napokban általam készített, és az Albizottsághoz eljuttatott írásban már rögzítettem.

A pszichológia és a pedagógia oktatása számára készülő képzési csomagok arra a meggondolásra épülhetnének, hogy a tanulmányaikat végző hallgatók át kell, hogy menjenek egy fogalmi váltáson, amelynek e két szakterület oktatása teremti meg az alapjait. Vagyis az itt készülő csomagok nemcsak egyszerűen azt a célt fogalmaznák meg, hogy egy-egy lélektani vagy nevelési részkérdésben korszerű tudást segítsenek megkonstruálni a hallgatókban, hanem sokkal inkább azt, hogy egymással összefonódva, rendszert alkotva szolgálják

– a hallgatók új nevelési koncepciók elfogadásával kapcsolatos nyitottságának formálását;
– a meglévő, a 12 éves közoktatási múlt során konstruálódott pedagógiai elképzelések felszínre hozását, világos megfogalmazását;
– a meglévő elképzelésekkel szembeni kritikus gondolkodás kialakítását, e gondolkodásmód megkérdőjelezését;
– egy új pedagógiai elképzelésrendszer konstrukcióját;
– és részben ezen új elképzelésrendszer adaptivitásának megismerését, belátását.

Ebben az értelemben a pszichológiai és pedagógiai tanulmányok a pedagógussá válás gerincét alkotják, s a többi tényező az itt leírt, s a pszichológia, a pedagógia által irányított folyamat fontos részvevőjévé válik. A leírt fogalmi

[3] E célkitűzések jó részét egy korábbi tanulmányomban már megfogalmaztam: Nahalka I. 2003. A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle,* LIII(3), 28–38.

váltási folyamatot szolgálja minden mozzanat a pedagógusképzésben, a célok ennek rendelődnek alá. S e folyamat legfőbb letéteményese, irányítója kell legyen a pszichológia és a pedagógia. Ez csakis a különböző területeken készülő képzési csomagok összehangolásával érhető el.

Az iskolai gyakorlat, s minden praxis jellegű elem a képzés során nemcsak a készségek begyakorlását szolgálja (a begyakorlás egyébként nem is lehet teljes mértékű a képzésen belül), hanem sokkal inkább a fogalmi váltásra előbb adott felsorolás utolsó pontjának a kiteljesítése, vagyis a megszerzett pedagógiai tudás adaptivitásának megláttatása a hallgatókkal. Ez a koronája mintegy a képzésnek, mert a legfontosabb lökést adhatja a hallgatónak ahhoz, hogy mindaz, amit a szaktárgyaiban, pszichológiából, pedagógiából és szakmódszertanból tanult, azt valóban alkalmazza is majd a gyakorlatban. Ehhez azonban az iskolai gyakorlat mai „lelkületét" alaposan meg kell változtatni. Sok tantárgy esetén (üdítő kivételek vannak, elsősorban néhány idegen nyelv, különösen az angol nyelv oktatása) a legkonzervatívabb pedagógiai elképzeléseknek megfelelően, a modern pedagógia szinte teljes mellőzésével zajlik a hallgatók tanítási gyakorlata. A II. NFT-ben akár egy elkülönült projektként is megjelenhetne a pedagógusképzés iskolai gyakorlati rendszerével kapcsolatos reform, annyira fontos kérdésről van szó.

A szakmai képzés terén feladat lenne olyan mesterszintű képzési programok, csomagok kialakítása, amelyek tanárképzés-centrikusak. Igazi kihívás lenne ez a szaktanszékek számára, nagyon szép feladat: egyszerre kell érvényesíteni a korszerű szakmaiságot, hiszen a magas szintű szakmai tudás is fontos ismérve a jó pedagógusnak, de azt is, hogy e tudást a pedagógusjelöltek majdani munkájukban egy pedagógiai folyamaton belül fogják alkalmazni, s az utóbbinak lenne primátusa. A szakképzés szolgáltat egy olyan tág értelemben vett szakmai, szakmódszertani tudást, amely elsősorban a szaktudás természetével és pedagógiai felhasználásával kapcsolatban igazítja el a hallgatókat. Így fontos feladata az egész életen át tartó tanulás pedagógiai feladatának alátámasztása szakmai részről (milyen tudáselemek kiemelendők, amelyek hosszú távon tartóoszlopai lesznek a szakot jellemző tudástömegnek, milyen szakmai gondolkodásmódokat érdemes elsajátíttatni a közoktatásban a tanulókkal), fontos a szakra jellemző tudáskoncepciók megvilágítása (az adott szakmai területen a gyerekek tudása fejlődésének, átalakulásának mely szakmai vonatkozásai igényelnek pedagógiai megfontolásokat, vagyis gyermektudományi ismeretekkel kell felvértezni a hallgatókat, mik a gyerekek tudásában jelentkező, alapvető pedagógiai jelenségek szakmai magyarázatai stb.).

A szakmódszertan, bár megtarthatná relatív önállóságát, de a mainál sokkal szorosabb kapcsolatai lennének a pedagógiával és a szaktárgyakkal is. Ez akár szervezeti formákban is megjelenhetne, például összevont stúdiumok kipróbálásában (matematikatanárnak készülő hallgatók számára összevont didaktika és szakmódszertan gyakorlat).

A képzési csomagok kifejlesztése, kipróbálása és bevezetése szabályos pedagógiai kísérleti környezetben zajlana. Valódi fejlesztési folyamatot terveznénk tehát, a magyar felsőoktatásban ismereteim szerint először.

4.2 Roma fiatalok pedagógussá válásának segítése

Meglepő lehet talán itt ez a feladat, eddigi munkánkban csak nagyon perifériálisan szerepelt a probléma. A roma gyerekek nevelésével kapcsolatos pedagógiai problémák megoldásának előmozdítása érdekében sokkal több roma származású tanító és tanár kellene (bár néha megfogalmazódnak ellenvélemények is, de talán általánosan elfogadottnak tekinthetjük az állítást). Jól tudjuk persze, hogy a szerves megoldás az lenne, ha a közoktatásban zajlana olyan differenciált oktatás, nevelés, hogy a roma fiatalok létszámarányuknak megfelelő arányban kerülhetnének felsőoktatási intézményekbe, és ennek megfelelően a pedagógusképzésbe is. Ha ez már ma teljesülne, akkor a roma pedagógusjelöltek arányának 5% felett kellene lenni a pedagógusképzésben. Ettől nagyon messze vagyunk, s attól is, hogy a közoktatás működése oly mértékben és olyan gyorsan megváltozzék, hogy a probléma megoldást nyerjen rövid időn belül. Éppen ezért a különleges megoldásoknak lehet fontos szerepük.

Elképzelésem szerint megszervezhető lenne a felsőoktatásban dolgozók, valamint elkötelezett pedagógusjelölt hallgatók részvételével egy olyan segítő, patronáló rendszer, amely a középiskolai tanulók iskolájával együttműködésben foglalkozna roma tanulókkal, annak érdekében, hogy döntsenek a pedagógusi pálya mellett, és a felsőoktatásban meg is állják a helyüket.

Ennél többet nem nagyon tudok mondani erről az ötletről, csak azt tudom, hogy jó lenne ezzel kapcsolatban valami értelmeset, hasznosat csinálni. Messze el kellene kerülni a kompenzatorikus megoldásokat, tehát nem felzárkóztató típusú tevékenységet kellene folytatni, hanem sokkal inkább egy jó értelemben vett pályairányítást, a pedagóguspálya megismertetését, az érdeklődés felkeltését. Tudom, hogy ez belenyúlás a rendszerbe bekerülő roma fiatalok életébe, de talán felfoghatjuk úgy is, hogy valójában ezzel ellensúlyoznánk más tényezőket, amelyek ugyanúgy erős és negatív hatást gyakorolnak a roma fiatalok pályaválasztására.

4.3 A pedagógusképzés szegmensei közti kapcsolatrendszer és összhang erősítése

A fenti elemzésekben is már többször említettem, hogy a pedagógusképzés hatékonyságát lényeges mértékben rontja a pszichológiai-pedagógiai, a szakmai, a szakmódszertani és az iskolai gyakorlati képzés közötti összhang, egyáltalán, az együttműködés hiánya. Ez a hiány mára a pedagógusképzés színvonalát negatívan befolyásoló tényezők közül talán a legfontosabbá vált. E részprojekt keretében célul kellene kitűzni, hogy jöjjenek létre olyan szervezeti keretek

a felsőoktatásban, illetve jöjjenek létre olyan mechanizmusok, amelyek megteremtik a lehetőségét a képzés szegmensei közti kapcsolatok, egymásra hatás formálódásának, annak, hogy végre értelmes, előrevivő diskurzus alakuljon ki e tényezők között. Milyen konkrét feladatokat lehetne e részprojekt esetében megjelölni?

a) Szükség lenne fórumok létrehozására, vagy meglévők megerősítésére, amely fórumok az említett diskurzus terepei lehetnének. Ilyen fórum már ma is a *Pedagógusképzés* című folyóirat, amely erősíthető lenne fejlesztési eszközök segítségével (bizonyos beruházások, eszközfejlesztés). Érdemes lenne létrehozni egy állandó konzultatív fórumot, amely a pedagógusképzés szegmenseit képviselő összetételben egyfajta gerjesztője lehetne szakmai együttműködéseknek, fejlesztési folyamatok kezdeményezője, konferenciák és más szakmai összejövetelek szervezője lehetne, jó gyakorlatokat mutathatna fel és propagálhatna stb.
b) Az 1. pontban leírt képzési csomagfejlesztési feladat mellett is szükség lenne egy olyan fejlesztési folyamat kezdeményezésére, amelyben különleges, elsősorban a pedagógusképzés különböző szegmensei szereplőinek együttműködésére épülő kísérleti képzési formákat lehetne kialakítani. Ezek a későbbiekben szintén képzési csomagokban jelenhetnének meg, azonban kezdetben egy pályázati kiírás keretében kifejezetten az együttműködést középpontba állító kezdeményezéseket kellene támogatni.
c) Támogatni kellene a pedagógusképzés különböző szegmenseiben dolgozók informális kapcsolatteremtését is, elsősorban egy klubhálózat kialakításával, amely intézményekre települve biztosítaná, hogy a különböző feladatokon dolgozó oktatók kötetlenebb formákban is találkozhassanak, eszmét cserélhessenek.

4.4 A közoktatás és a pedagógusképzés közti kapcsolatok erősítése

Magyarországon nincs intézményes háttere a pedagógusképzés szakmai kérdéseivel való foglalkozásnak (nincs ilyen külön kutatóintézet, nincs szakmai intézete ennek a területnek). Az ország előtt álló, a pedagógusképzés fejlesztését szolgáló feladatok súlya indokolja, hogy egy ilyen intézmény, illetve regionálisan szerveződő intézmények hálózata létrejöjjön. Tekintve, hogy a pedagógusképzés szakmai szempontból rendkívül erősen kötődik a közoktatáshoz, ezért egy ilyen intézményrendszer, illetve az országos intézet fő feladata a közoktatás és a pedagógusképzés szakmai kapcsolatrendszerének működtetése lehetne. Mik tartozhatnának egy ilyen intézmény, illetve ilyen intézmények feladatkörébe?

– Pedagógusképzéssel, a pedagógusképzés közoktatási hatásaival foglalkozó kutatások indítása.
– A pedagógusképzés és a közoktatás államigazgatási szabályozásával kapcsolatban a két rendszer egymásra hatását középpontba állító elemzések,

kutatások folytatása, javaslatok, jogszabályok kezdeményezése és véleményezése.
– A pedagógusképzésben dolgozóknak a hallgatóik közoktatási feladatokra való felkészítésében végzett munkájához kapcsolható felkészítése bizonyos területeken, egy továbbképzési rendszer kidolgozása és működtetése.
– Pedagógusképző intézmények és iskolák konkrét képzési együttműködésével kapcsolatos kezdeményezések, központi programok kezdeményezése, jó gyakorlatok feltárása, dokumentálása és publikálása.
– Konferenciák és más szakmai programok kezdeményezése, szervezése, a szervezésben való részvétel a kapcsolat témájában.
– Pedagógusképzéssel kapcsolatos fejlesztési feladatok (például az 1. pontban leírt képzési csomag fejlesztése feladatnak is lehetne a kivitelezője ez az intézményrendszer).
– Kiadói tevékenység.
– A felsőoktatás területén működő, vagy csak a pedagógusképzésre szervezett minőségirányítási rendszer országos és regionális működtetése.

Az intézetek létrehozása egy az OKI és a megyei pedagógiai intézetek által alkotott rendszerhez hasonló struktúra kialakítását eredményezhetné. A projekt keretében a létrehozás és a projekt egésze alatti működtetés lenne a feladat, természetesen a magyar államnak vállalnia kellene a rendszer fenntartását az NFT-projekt lezárása utánra is. Ha ez így nem fér össze az NFT „filozófiájával”, akkor hazai forrásból kellene kiépíteni és működtetni a rendszert, erre lehetőséget ad az, hogy a II. NFT egy tágabb fejlesztési programnak, az Európa Tervnek a része, s ennek lehetnek „nem NFT-s”, hazai forrásokból finanszírozott elemei is.

4.5 A pedagógusképzés minőségirányítási rendszerének létrehozása

Bocsánat, ez a feladat tőlem igen távol áll, erről semmit nem tudok, vagy inkább nem akarok írni, ugyanakkor jól tudom, hogy egy ilyen feladat sokak szemében nagyon jól festene a projektleírásban.

15. EMLÉKEZTETŐ A 2005. 03. 04-I ÜLÉSRŐL

Az ülésen megjelent: Balogh Árpád, Báthory Zoltán, Brezsnyánszky László, Gönczi Éva, Hunyady György, Lükő István, Major Éva, Mihály Ottó, Nahalka István, Faragó Magdolna, Pukánszky Béla, valamint állandó meghívottként Sipos János helyettes államtitkár és Friss Péter főosztályvezető.

1. A testület napirendjén szerepelt a pedagógus-/tanárképzés pályázati támogatásának aktuális helyzete és perspektívája.

1.1 S. Faragó Magdolna, Mihály Ottó és Gönczi Éva tájékoztatása alapján az Albizottság képet alkothatott a „Kompetenciaalapú tanulási-tanítási programok előterjesztése a pedagógus alapképzésben" című, 3.3.2 jelzetű HEFOP-pályázat előkészítésének munkálatairól. Kitűnt, hogy – Mihály Ottó hangsúlyos véleménye szerint – ez a pályázati fázis és forma nem alkalmas arra, hogy a) pótolja a felsőoktatási szakalapítási/-indítási munkálatoknak azt a HEFOP-támogatását, amely eléggé nem hibáztatható módon a pedagógus-/tanárképzés területén elmaradt, b) alapjául és eszközéül szolgáljon mindazon érdemi programfejlesztő tevékenységnek, amelyet a Pedagógusképzési Albizottság a tanárképzés megújítása érdekében elengedhetetlenül szükségesnek lát és visszatérően szorgalmaz. A rendelkezésre álló szűk időkeret és a közoktatási fejlesztésekkel rendeltetésszerűen összekapcsolt tematika szabja meg a pályázat kiíróinak és elbírálóinak a mozgásterét. A testület pozitívan értékelte, hogy az 500 M Ft keretre felsőoktatási intézmények pályázhatnak, és tudomásul vette, hogy a pályázó konzorciumba közoktatási intézményeket is be kell vonni. Mind tartalmi, mind szervezési szempontból erősnek tűnő megkötés, hogy a pályázati kiírás megismert változata közoktatási partnerként elsősorban (bár nem kizárólagosan) a SuliNova fejlesztések terjesztésére és továbbvitelére hivatott, az ugyancsak konzorcium formátumú TIOK-ok részvételével számol. Az Albizottság – a kijelölt PEMCS-tagok révén is – követni törekszik a pályázat alakulását, hogy az minél nyitottabban és egyszersmind célirányosabban segítse a testület által kiemelten fontosnak tartott stratégiai változásokat a pedagógusképzésben.

1.2 A tárca vezetőjének erre vonatkozó instrukcióira is tekintettel az Albizottság megfogalmazta a II. Nemzeti Fejlesztési Terv keretei között kijelölendő és realizálandó Pedagógusképzési Projekt alapvonalait. A testület meg van győződve arról, hogy e perspektivikus tervezésbe nemcsak a pedagógusképzés parciális érdekei miatt szükséges e területet tekintetbe venni, hanem maga a Nemzeti Fejlesztési Terv lesz foghíjas és elégtelen, ha a nemzeti és munkapiaci szempontból egyaránt fontos fejlesztési tényezőt, a pedagógusképzést újra mellőzi.

A testületi vita során a résztvevők egyértelműen támogatták Nahalka István írásos előterjesztését, és a korábbi felkérésnek megfelelően abban állapodtak meg, hogy a kiegészítő és eljárási javaslatokat ő fogja összerendezni és képviselni. Az aktuális HEFOP-pályázathoz képest is kiemelt figyelmet érdemel a 4.1 pontban szereplő „Korszerű képzési csomagok fejlesztése”, valamint a felsorolt fontos altémák mellett (illetve keretében) a fejlesztés során a projekt hatókörébe kell vonni a korszerű komplex gyermekkutatásokat, a pedagógusképzők képzését és – nem utolsósorban – a felsőoktatás és a közoktatás által egyaránt szükségesnek ítélt gyakornoki rendszer kikísérletezéseit. Az Albizottság vitája során fény derült az NFT kialakításának szervezési bizonytalanságaira, melyek azonban csak aláhúzzák a Pedagógusképzési Projekt képviseletének szükségességét, a közoktatás-fejlesztési stratégiával való kapcsolatok kimunkálását és kimondását, melynek érdekében a) a projekt koncepció kibővítése és teljesítése mellett, b) szülessen egy címszószerűen tömörített összefoglaló is. A II. NFT alakulására (a közoktatási terület vezetőinek és Gönczi Évának, Radó Péternek, mint a testület tagjainak segítségével) az Albizottság megfelelő időben visszatér.

2. A testület megtárgyalta és – fontos alapvetésként – elfogadta „A tanári képesítés kimeneti követelményeire vonatkozó közoktatási igények” című közoktatási/felsőoktatási dokumentumot. A pedagógusképzés szempontjából általában és az Albizottság nézőpontjából különösen megnyugtató, hogy a tanárképzés fejlesztésének tartalmi irányára és az átalakítás módjára, eszközeire vonatkozóan egyetértés alakult ki a felsőoktatási és közoktatási szakértők között. Az albizottsági megtárgyalás során tisztázódott, hogy a gyakornoki szisztémát a közoktatás vezetői és az Albizottság egyaránt úgy értelmezi, hogy az a közoktatás terepén, ám a felsőoktatási pedagógusképző intézmények ellenőrzésével és értékelésével működik.

A tanári képesítés kimeneti követelmények meghatározását a testület alapvetően fontosnak ítéli egyfelől a felsőoktatás újszerű szabályozásának elveire tekintettel, másfelől mint annak eszközét, hogy a tanári mesterképzésben az elvárható és igényelt pedagógiai szemlélet és logika érvényesüljön. A már megfogalmazott leírás a mesterképzés általános kereteivel összhangzóan alkalmas arra, hogy a tanári felkészítés valamennyi ágának, szakjának közös követelménye legyen. Ezeknek a szakterületi sajátosságokkal kiteljesített változatát kell a tanárképzésre vállalkozó intézményeknek – dokumentáltan – érvényesíteni. A tanárképzésre vonatkozó jogszabály előkészítésére Mihály Ottó – az előterjesztés és a vita alapján – dolgozza ki a lényegkiemelő szövegváltozatot.

3. A felsőoktatási és a közoktatási helyettes államtitkár ajánlás formájában eljuttatta a felsőoktatási konferenciákhoz az Albizottságnak a tanárképzés előkészítésére vonatkozó javaslatait. Ennek nyomán várható, hogy a tanári mesterképzés szakos moduljainak kidolgozására hivatott munkacsoportokba a konferenciák szakértőket javasolnak, akiket az Albizottság elnöke kér fel meghatározott feladatok ellátására. E feladat-meghatározások és felkérések előfeltétele, hogy az Albizottság április elején esedékes következő ülésén érdemben megtár-

gyalja Báthory Zoltán és S. Faragó Magdolna írásos előterjesztéseit, melyek kijelölik a tanári mesterképzés szakosodásának alapvonalait. A vita előkészítésére a megkapott munkaanyagokhoz célszerű március végéig írásos megjegyzéseket fűzni és eljuttatni e munkabizottsági vezetőknek.

Az Albizottság következő ülésének napirendjén szerepel továbbá a tanári mesterképzés általános kereteinek jogi szabályozása, melyek munkálatait Derényi András fogta és fogja össze. A szabályozás kereteiről lefolytatott és folytatandó vitája mértékadó abból a szempontból, hogy a) a jogi szabályozás a tanárképzés kimeneti követelményeire koncentráljon, b) a megújító reform – alkalmi intézményi érdekeket is keresztező – irányvételére tekintettel térjen ki a képzés garanciális szerkezeti jellemzőire.

A következő ülés javasolt időpontja 2005. április 8-a péntek, délelőtt 10 óra. A napirendjén szereplő két kardinális kérdés megtárgyalása teremt majd alapot arra, hogy az Albizottság az átalakítás koncepcionális kérdéseiről és a jogi szabályozás kilátásairól április második felében konzultációt folytasson a felsőoktatási intézmények oktatási rektorhelyetteseivel, amint ezt az OM vezetői a konferenciákhoz intézett levelükben szorgalmazták.

16. EMLÉKEZTETŐ A 2005. 04. 08-I ÜLÉSRŐL

A testület 2005. április 8-i ülésén megjelent: Balogh Árpád, Báthory Zoltán, Brezsnyánszky László, Gönczi Éva, Hunyady György, Lükő István, Major Éva, Pukánszky Béla, Soósné Faragó Magdolna.

Az Albizottság áttekintette a közoktatási és a felsőoktatási helyettes államtitkár által kiadott ajánlás érzékelhető intézményi visszhangját. Kitért a bölcsész dékáni kollégium négy észrevételére, melyek mindenekelőtt a diszciplináris képzés fontosságát emelték ki a tanári mesterképzésben. Megismerte és mérlegelte a Debreceni Egyetem rektorhelyettese által jelzett intézményi álláspontot, amely a tanári mesterképzés kreditarányaira vonatkozik, kiemelve a kétszakosság elvét a felkészítés rendszerében.

A testület a kompromisszumos megállapodásokban fogant tanárképzési koncepció esetében várta és kész fogadni a kritikai észrevételeket és árnyaló módosításokat. A **rendszeres információgyűjtés** céljából a folyó, április hónapban – az OM-mel és a felsőoktatási konferenciák Bologna Bizottságának pedagógusképzési szakbizottságával együttműködésben – két rendezvényt tervez és szervez. Ezek egyikén, április 22-én a tanárképző egyetemek és főiskolák pedagógiai szakmai tanszékeinek, intézeteinek képviselőit hívjuk össze, és a körvonalazódó tanárképzési koncepcióról az ő véleményüket kérjük ki. A másikra április 29-én kerül sor az intézmények oktatási rektorhelyetteseinek részvételével, akik karokon felüli szervezeti, szervezetfejlesztési nézőpontot szólaltathatnak meg a tanárképzés rendszerével kapcsolatban.

A testület napirendjén szerepelt a **tanári mesterképzés „szakjainak" számbavétele, tipizálása,** a látogatásukhoz szükséges **előfeltételek** tisztázása. Maga a „szak" megjelölés a kétciklusú képzésben új összefüggésekbe kerül: a hallgatónak van egy „alapszakja" és lehet egy további képesítést alapozó 50 kredites alapképzési modulja, minorja. A tanári mesterképzés során – Balogh Árpád szavával élve – „a tanár szakos hallgató" – első és másodképesítést szerez.

A képesítések számbavételénél kiindulópontot Soósné Faragó Magdolnának a tanár szakok működő rendszerére vonatkozó áttekintése és a kapcsolatok szövevényét érzékeltető javaslatai, valamint Báthory Zoltánnak az úgynevezett integrált („NAT-szakos") felkészítésre vonatkozó javaslatai képezték. A hagyományos, úgymond „**diszciplináris**" képesítések köre viszonylag könnyűszerrel meghatározható, ezek lehetnek első és másodképesítések egyaránt. A másodképesítés megszerzésének előfeltétele az alapképzésben elvégzett 50 kredites modul, minor. A **szakmai** tanár felkészítése egyes alapképzési területekhez kötődik. S. Faragó Magdolna javaslata szerint képzési területeken átfogó, egy-

séges képesítést nyújtana, ugyanakkor a szakértői vélemények valószínűleg e képesítések árnyalását, szakirányú tagolását igénylik. A mesterképzésben részesülő szakmai tanár is – lehetőség szerint – kettős képesítést nyer: a szakmai irány mellett adekvát közismereti ismeretanyag oktatására is felkészül. A tanári mesterképzés rendszere felölel továbbá a szaktárgy **idegen nyelvű** oktatására felkészítő, illetve **pedagógiai-módszertani** specializációkat nyújtó, hatékonyságnövelő másodképesítéseket. Ezek nem előfeltételeznek 50 kredites modult, minort az alapképzésben, és ezzel együtt és összefüggésben – hagyományos terminológiával élve – inkább másfél, mint kétszakos képzést biztosítanának.

A közoktatás átalakulása szempontjából is kitüntetett jelentősége van a tanárképzés új irányának, az **integrált (NAT) ismeretanyag oktatására** való felkészítésnek és képesítésnek. Ezen integrált stúdiumok – Báthory Zoltán javaslatának megfelelően – általában másodképesítést jelentenek, beleértve a környezettant, a művészeteket, az új terminusként bevezethető erkölcs és bölcselet területet, vagy a feltétlenül kimunkálandó életvitel irányt (amely a háztartás, egészség és technika témakörét a maga flexibilis módján rendre mind átfogja). Két integrált stúdium első képesítés is lehet (Az ember és társadalom és Az ember a természetben), amennyiben az alapképzés diszciplinárisan illeszkedő vagy integráló alapszakjára épül, és diszciplináris másodképzéssel társul.

Az így vázolt tipológia átgondolásán és pontosításán túlmenően a Pedagógusképzési Albizottság által előkészített és szorgalmazott szabályozás további előírásokat, így társítási kikötéseket **nem** tartalmaz. A továbbgondolás kiterjed a Soósné Faragó Magdolna által listába szedett létező szakok tipizálására és bevezetni javasolt szakmegjelölésekre: így például a „nyelvi kommunikáció" nem tekinthető széles körű integratív képesítésnek, hanem inkább a pedagógiai hatékonyságnövelő képesítések típusához sorolható. A pedagógusképzési területről, a tanítói alapképzésből a zsákutcamentes továbbhaladás útja a pedagógia mesterképzéshez és azon át vezet. Az újabb diszciplináris alapképzésre épülő tanárképzésben a tanítói alapképzésből a pedagógiai-pszichológiai ismeretanyag és kreditmennyiség beszámítása kamatozik.

A testület következő ülését **2005. április 15-én pénteken, délelőtt 10 órakor** tartja. Napirendjén mindenekelőtt a jogszabályi előkészületek szerepelnek, melynek felelőse Derényi András, és melyhez Lükő István juttat el kiegészítő anyagokat. A következő ülésig a testület tagjainak aktív közreműködésével kialakítjuk a rákövetkező két értekezlet meghívottjainak listáját, sőt a meghívókat ki is küldjük.

Budapest, 2005. április 12.

Hunyady György

17. EMLÉKEZTETŐ A TANÁRKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉRŐL TARTOTT SZAKÉRTŐI MEGBESZÉLÉSRŐL, 2005. 05. 04.

A megbeszélésén részt vett Magyar Bálint oktatási miniszter, Mang Béla és Sipos János helyettes államtitkárok, Gönczi Éva miniszteri főtanácsadó és Rádli Katalin főosztályvezető helyettes, valamint Balogh Árpád, Báthory Zoltán, Bazsa György, Csapó Benő, Derényi András, Hunyady György, Pukánszky Béla, Vekerdy Tamás.

A megbeszélés tárgyát a 2003. 11. 13-án a tanárképzés fejlesztésére vonatkozó szakértői egyeztetés és miniszteri döntés végrehajtása képezte, különös tekintettel az NBB Pedagógusképzési Albizottságának keretében végzett koncepcionális munkálatokra, ezek intézményi és szakmai fórumokon keltett visszhangjára, a tanárképzést érintő jogszabályok megtett és megteendő lépéseire. A megbeszélés háttéranyagát az ezekre vonatkozó írásos összeállítások képezték.

A vitapontokat áttekintve a tárca vezetője úgy foglalt állást, hogy

1. a tanárképzés (és vele a tudományegyetemeken folyó képzés egésze) nem vonható ki a bolognai átalakítási folyamatból. Ebben a vonatkozásban a megtett kormányzati és intézményi lépések visszavonhatatlan elkötelezettséget jelentenek;
2. 2003. évi megállapodás két fontos és fenntartandó eleme, hogy a tanári pálya felé orientálódó hallgatók az alapképzési ciklusban szakos társaikkal egyenértékű végzettséget és szakképzettséget nyújtó diszciplináris alapképzésben vesznek részt, majd a mesterképzés ciklusában kifejezetten a közoktatási, iskolai feladatokra felkészítő tanári mesterszakot végeznek. Ez utóbbi államilag finanszírozott volumene függ a közoktatás szakemberszükségletének mértékétől;
3. az NBB Pedagógusképzési Albizottságának koncepcionális munkája a megjelölt irányba esik, jogszabály-előkészítő tevékenységét határidőhöz kötve fel kell gyorsítani. Ki kell bontani, hogy a közoktatás megújításához szükséges integratív stúdiumok milyen előfeltételekkel, tartalommal, ütemben kaphatnak helyet a tanárképzés rendszerében;
4. a tanárképzés diszciplináris szerkezetét a 2. pontban megjelölt keretek és célok szabják meg, a kettős tanári felkészítés volumenének szigorú szimmetriája nem öncél, bizonyos aszimmetria várható és tolerálható;
5. az ELTE-modellre, illetve annak továbbfejlesztésére tekintettel biztosítani kell a tanárképzés célját szolgáló pedagógiai-pszichológiai és diszciplináris-szakmódszertani stúdiumok felelős összehangolását, intézményi szervezettségét;

6. az egységes pedagógusképzés radikális reformterve a fejlesztés jelen stádiumában nem váltható valóra, de az is jelentős paradigmaváltást képvisel, hogy a mesterképzésben tanári szakról és a tanár szakosok kettős képesítéséről beszélünk.

A vita – különösen Bazsa György érvelése – alátámasztotta, hogy a tanárképzés reformjának megértetése és elfogadtatása az eredményes átalakítás fontos feltétele. A további egyeztetési folyamatban – az NBB Pedagógusképzési Albizottságának eddigi tapasztalatai szerint is – különbséget kell tenni az intézményi-szervezeti érdekek különböző vetületeit megtestesítő fórumok és a szó szűkebb értelmében vett pedagógusképzési szakmai fórumok között, mely utóbbiaknak tágabb teret kell biztosítani. A pedagogikum megnövekedett jelentősége természetesen új fejlesztési kilátásokat nyújt a neveléstudománynak, melyek feltételeiről is – pályázatok, projektek formájában – gondoskodni kell.

(Készült Derényi András, Gönczi Éva és Hunyady György egyeztetése alapján, 2005. 05. 06.)

18. FELJEGYZÉSEK A TANÁRI MESTERKÉPZÉSRŐL DEBRECENBEN, 2005. 05. 27-ÉN FOLYTATOTT KONZULTÁCIÓRÓL

18.1 Emlékeztető

Jelen voltak:
Dr. Bazsa György professzor úr, az FTT elnöke (a megbeszélés elején)
Dr. Hunyady György dékán úr, az NBB Pedagógusképzési Albizottsága elnöke
Soósné dr. Faragó Magdolna főtanácsos asszony, az NBB Pedagógusképzési Albizottsága tagja
Derényi András igazgató úr, OKTI, az NBB Pedagógusképzési Albizottsága tagja
Dr. Joó Ferenc rektorhelyettes úr, DE
Dr. Bujalos István dékán úr, DE BTK
Dr. Tasnádi Péter dékánhelyettes úr, ELTE TTK
Dr. Mezősi Gábor dékán úr, SZTE TTK
Dr. Forgács Tamás dékánhelyettes úr, SZTE BTK
Dr. Gaál István oktatási és tanárképzési elnökhelyettes, DE tudományegyetemi karok

A megbeszélésre Bazsa György professzor úr szíves közbenjárása és Hunyady György professzor úr szíves felajánlása és hajlandósága adott lehetőséget. A megbeszélést Gaál István hívta össze. A megbeszélés célja olyan kompromisszumok lehetőségének körvonalazása volt, melyek a tanárképző karok számára elfogadhatóvá és támogatandóvá teszik az NBB Tanárképzési Albizottságának tervezetét.

Az alábbi kérdésekben alakult ki konszenzus:
1. A (kétszakos) tanári mesterképzés felépítése.
Tekintettel arra, hogy az alapképzésben a hallgatók fő szakjukból (A szak) 110–120 szakmai kreditet, később fölvett szakjukból (B szak) 50 szakmai kreditet hallgatnak, az A–B szakos tanári mesterképzésben a B szak 20 (mester színvonalú) szakmai kreditje biztosítja azt, hogy a hallgatók az A és B szakjukból közel azonos szakmai alapokat kapjanak.

Tehát a tanári mesterképzés további összetevői:
20 kredit a B szakból, mester színvonalú szakmai kreditek
40 kredit pedagógia-pszichológia

30-30 kredit az A, illetve a B szakból: szakmódszertani kreditek (azaz pedagógiai jelleggel átitatott szakmai kreditek). Ezek felépítése a képzés szétaprózottságának elkerülése végett független attól, hogy melyik szak volt az alapképzésben a fő szak, illetve mellékszak.

30 gyakorlati kredit
A szak
B szak
pedagógia-pszichológia
egyéb

alapképzés
110
50
10
10 szakdolgozat

mesterképzés
20

szakmai kiegészítés
30 szakmódszertan
30 szakmódszertan
40
30 gyakorlat

2. A szakmánként 20 kredites kiegészítő szakmai képzést, valamint a 30 kredites szakmódszertani képzést rögzített alapelveket figyelembe véve alkossák meg konzorciális alapon azok a szakmai bizottságok, amelyek az alapképzések alapításakor működtek, munkájukba vonják be a Pedagógusképzési Albizottság és a közoktatás képviselőit. Ez biztosítaná a tanárképzés országosan egységes mivoltát.

3. A tanári mesterképzésben a szakdolgozat kérdése legyen egységesen szabályozva.

4. A korábbiakhoz hasonlóan legyen meg annak a szabályozott lehetősége, hogy egyszakos mesterképzést végzett hallgató milyen pluszteljesítmény esetén kaphat szakjához fűződő (egyszakos) tanári képesítést.

Debrecen, 2005. május 29.

Dr. Gaál István
oktatási és tanárképzési elnökhelyettes

18.2 Levélreflexió

Kedves Kolléga Úr,

köszönöm a megküldött emlékeztetővázlatot. Úgy látom, hogy az alapvonalaiban tükrözi a megbeszélés főbb témáit, és a meghívó szakmai kör konstruktív szándékait.

Mindemellett elsőként formai észrevételeket kell tennem. Az ülésen kifejtettek értelmében nem találom szerencsésnek a „tanárképző kar”, a „főszak” és „mellékszak” fogalmak alkalmazását. Ez egy nyelv, amelyet a mai viszonyok leírására többen alkalmaznak, de a jövő viszonyait – szerintem – nem találóan írja le. Visszautalok arra, hogy elhangzott: az Albizottság tanárképzési modelljében a hallgató „tanári mesterszakot” végez, amelyen a „diszciplináris szakterületek” aktív közreműködésével két – munkaerő-piaci szempontból egyenértékű – „szakképesítést” szerez. Ennek megfelelően az 1. pont legfeljebb egy lehetséges olvasata annak a ténynek, hogy megállapodtunk: a pedagógiai karakterű diszciplináris modulok 40-40 kredites volumenétől – véleményünk szerint – +/–10 kredit mértékben el lehet térni. Ennek több indoka és formája lehet, az 1. pont ezek közül egy értelmezést merevít ki.

A 2. pont ebben a formában nem felel meg az albizottsági tagok helyben kifejtett álláspontjának. Emlékezetem szerint abban értettünk egyet, hogy a konzorciumokba szerveződő diszciplináris területek „legyenek kezdeményezőek” és „véleményezzék” a szakképzettségekre felkészítő modulok tartalmi vonatkozásait. Ezen a sajátos képzési területen mind a központosított szabályozáshoz, mind a minőségbiztosításhoz olyan szakértői bizottságokra van szükség, amelyekben a közoktatás és a megrendelő szerepében is megjelenő oktatási kormányzat kellő súllyal képviselve van.

Kérem a két pont módosítását. Végül megjegyzem, hogy a – jó légkörű – alkalmi tanácskozáson ki-ki önmagát képviselte: mi az Albizottságban részt vevő szakértőként (nem testületként, különösen nem a tárca szószólójaként) voltunk jelen, a meghívó és más meghívottak egyes intézmények látószögét jelenítették meg, különösebb felhatalmazás vagy intézményesült felsőoktatás-politikai szerep nélkül. És ez így volt jó.

Üdvözlettel, Hunyady György

IV. KIEMELT TÉMÁK ÉS BIZOTTSÁGI MUNKAANYAGOK

A pedagógusképzés bolognai rendszerének kiépítésében különösen nagy hangsúlyt kapott néhány témakör. Az ezekkel kapcsolatos bizottsági munkaanyagokat részletezően mutatja be fejezetünk. A „magyar bolognai rendszer" kidolgozásának sajátos logikájából adódott, hogy ***az alapképzésben előhangoló-előkészítő jelleggel szereplő 10 kredites*** *pedagógiai és pszichológiai tanulmányok visszatérően kitüntetett figyelemben részesültek. Az alapképzésben valójában ez a közvetlen támpontja a hallgatók tanári mesterszak felé való orientációjának az egyébként túlnyomóan diszciplináris jellegű ismeretek közvetítése mellett. Szerény kreditmennyiségük ellenére e stúdiumok tartalmi részleteivel is elemzően foglalkozott maga a testület és a felsőoktatási intézmények közvéleménye. Egy másik kitüntetett témakör volt magának* ***a kompetenciának*** *a fogalmi* ***meghatározása*** *és ennek* ***alkalmazása*** *a pedagógusképzés területén, annak érdekében, hogy a pedagógiai gyakorlat felé fordult oktatás a pedagógus tevékenységét célirányosan készítse elő. A bolognai rendszerű képzésben a kompetenciáknak – elvben – kitüntetett a jelentősége, amint ezt az Albizottság belső vitái, majd a külső szakértőkkel való konfrontáció meg is mutatta. A harmadik kiemelten fontos témakör* ***a közoktatás terepén végzett gyakorlat*** *volt, amelynek jelentőségét a pedagógusképzés „felvevőpiaca", a közoktatás képviselői nem győzték eléggé hangsúlyozni. A közoktatás terepén végzett gyakorlat a korábbiaktól eltért jellegében és volumenében egyaránt, ennek kimunkálása a testületnek nyilvánvalóan kulcsfontosságú feladata volt. Az egész munkafolyamatnak nyilvánvalóan* ***jogszabályalkotásba*** *kellett torkollnia, melynek logikáját legvilágosabban Derényi András gondolta végig és képviselte. A hazai bolognai rendszer építésében kétségtelenül egyedi ismérve volt a tanárképzésnek, hogy szabályait központilag generálták, és nem az egyes intézmények kezdeményezték: egy ilyen átfogó rendszer kialakítása parciális javaslatokból nyilvánvalóan nem állhatott volna össze.*

1. BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ: A TANÁRI MESTERKÉPZÉS BEMENETI KÖVETELMÉNYEI ÉS A 10 KREDITES PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI STÚDIUMOK AZ ALAPKÉPZÉSBEN, 2005. 02. 10.

(előzetes meggondolások és ajánlások)

A tanári mesterképzés esély a minőségileg jobban felkészült tanárgenerációk képzésére. A képzés olyan szerkezetben valósul meg, amikor **a jelölteknek** *többszöri választás alapján* lehet eljutni a tanári masterképzésbe. Ilyen előzetes választásnak, lépésnek tekinthető:

- Amikor a hallgató az alapképzésben olyan képzési ágat, szakot választ, amely tanárképes szakot, szakokat kínál.
- Amikor választja és elvégzi az alapképzési ciklusban a 10 tanári kreditet eredményező kollégiumokat. Ezzel kifejezi, illetve regisztrálja a szándékát a tanári M felé vezető tanulmányi útra.
- Közben diszciplináris tanulmányokat végez valamely szakokon, bizonyos eredményességgel, diszciplinárisan megalapozza a szakos tanári kompetenciáját.
- Bejelentkezik a tanári M-be, és kritériumok alapján felvételt nyerhet.

A jelölt választásai mellett **a képzés kritériumai**, követelményei is döntési helyzetet teremtenek.

- A tanári M felé továbblépés *szakmai kritériumrendszere* a tanári mesterség kettős kompetenciájának szempontjaira (szaktudományos és tanári) épülhet. A szűrés kritériumait a diszciplináris tanulmányokból és az alapképzés tanári mesterség kreditjeinek a funkcióiból és követelményeiből lehet levezetni.
- A *finanszírozás* ma még részleteiben nem ismert rendje ugyancsak tényezőként (létszám, áteresztőképesség) veendő számba a továbblépés kérdésében.

Mi lehet, legyen a funkciója az alapképzésbe épülő tanárképzési kínálatnak?

1. **orientáció**: a tanári mesterség, életpálya előképének felvázolása, a pályakövetelmények, kompetenciák megismerése;
2. a jelölt **motivációinak és önismeretének** fejlesztése (vonzás, taszítás értelmében);
3. a jelöltek tanári M-be bebocsátásának **szűrése.**

1. **Orientáció** milyen értelemben?
- Orientáljon a *pálya felé*, a tanári mesterség, életpálya előképének felvázolása, a pálya és a pályakövetelmények, kompetenciák megismerése, áttekintése útján.
- Nyújtson tájékoztatást a *tanári mesterség M szintű tanulmányairól*
  - tükröznie kell a tanári M céljait, tematikáját, tartalmát propedeutikai értelemben;
  - és követelményeit, tehát olyan kollégiumokat is jelentsen, amelyek reprezentálják az M szintű követelményeket, tanulmányi munkát.

2. A jelölt **motivációinak és önismeretének** fejlesztésére
- Segítése a pályaválasztási döntés előkészítését.
- Célzottan irányítsa a tanári M-be továbblépés választását, vállalását: a pályára mondható igen vagy nem kimondását.

3. A jelöltek bebocsátásának **szűrés**ére szolgáló funkció azt jelenti, hogy az alapképzési szakaszban folyó előtanulmányokra épüljenek a tanári M-be továbblépés felvételi kritériumai. Továbbra sem számíthatunk professzionális pályaalkalmassági vizsgálatokra, abból kell építkezni, amit a képzés ad. Szóba jöhet a tanácsadás mellett a diszciplináris és a tanári tanulmányok alapképzési átlaga, súlyozott kreditértéke, a tanulmányi eredményesség a diszciplináris tanulmányokban és a 10 tanári kredit megszerzése során. Lehet átlagból kialakított követelményküszöb, súlyozott kreditek szerinti kritérium. A tanári kreditek esetében az utóbbi és a tanári mesterséggel kapcsolatos attitűdök alapján ajánlás fogalmazható meg.

A 10 kreditnyi tanári **tanulmányok tartalma**

A felkínált kollégiumok tematikájuk szerint jelenthetnek:
1. A tanári, pedagógusmesterség, a nevelés, oktatás életvilágának propedeutikai, első közelítésben történő leírását, terepen is történő tanulmányozását.
2. Történeti, szociológiai, lélektani alapokat.
3. Ember- és önismereti alapozást.
4. Kommunikációs készségfejlesztést.
5. A pedagógusmesterség szaknyelvi és információszerzési és -kezelési alapjait.

Javaslatok az ELTE Tanárképzési Tanácsához beérkezett, illetve a DE-n kialakított tervek szerint:

ELTE[1]

Személyiségfejlesztés a családban és az iskolában	*2 kredit*	*2 óra*	*ea.*	*koll.*
Meghatározó pedagógiai élmények	*1 kredit*	*1 óra*	*gyak.*	*M.*
Társas jelenségek pszichológiája	*2 kredit*	*2 óra*	*ea.*	*koll.*
Egyén és csoport az iskolában	*1 kredit*	*2 óra*	*gyak.*	*gyj.*
Hagyományos és alternatív iskola iskolakoncepciók	*1 kredit*	*1 óra*	*szem.*	*gyj.*
Iskola a generációk emlékezetében	*1 kredit*	*1 óra*	*szem.*	*gyj.*
Választható tantárgyak, minden hallgató egy tantárgyat választ kötelezően:				
A hazai oktatási rendszer	*2 kredit*	*ea.*	*köt.*	*koll.*
Különböző kultúrák egymás mellett élése az iskolában	*2 kredit*	*gyak.*	*köt.*	*gyj.*

DE (a tanárképzésben ma is szereplő kollégiumok)

A nevelői tevékenység elmélete és gyakorlata	*2 + 1 ea.*	*2 kredit*

A tanárjelölt személyiségfejlesztése 2 gyak. 2 kredit

Gondolkodók a nevelésről	*2 ea.*	*3 kredit*
A nevelés társadalmi alapjai	*2 ea.*	*3 kredit*

Oktatásszervezési szempontból kétféle megoldás kínálkozik:

- Ha változatlan marad a **tömegképzési alaphelyzet**, akkor döntően a verbális, nagyelőadásos, zárthelyis elméleti kollégiumok jöhetnek csak szóba. Egyfajta ismeretterjesztés. Ez azonban kizárólagos megoldásként elfogadhatatlan.
- Ha technikailag, financiálisan javul a helyzet, akkor szervezhetők olyan gyakorlati foglalkozások, tréningek**, kiscsoportos képzések**, amelyek személyes fejlesztést biztosítanak.

Ez utóbbiak olyan készség- és kompetenciafejlesztést tesznek lehetővé, ami segíti a reális pálya- és önismeretet, és a tanári mesterség alapkészségeit építi. Hasznuk nyilvánvaló a diákok tanulmányi karrierjének, sikerességének szempontjából, de akkor sem vesznek kárba, ha nem pedagógusként, hanem más szakmában keresi a diák a boldogulását.

Az intenzív, kisebb csoportokba szervezett, személyesebb fejlesztés a képzés egészét eredményesebben szolgálja. Ugyanakkor idő-, személy- és költségigényes.

A tét azonban nem csekély, sem a jelölt, sem a felsőoktatási rendszer, sem a közoktatás szempontjából.

---

[1] M. Nádasi Mária szíves közlése.

A megvalósíthatóság érdekében a következő további ajánlások tehetők:

- A 10 tanárképzési kredit az alapképzésben része a tanári mesterség elsajátításának, de nem azonos a master tantárgyaival, azokat nem helyettesíti, kreditszámát nem csökkenti.
- A 10 kredit kollégiumainak tartalmi és oktatásszervezési kérdéseiben az intézmény tanárképzési szakgazdája az illetékes.
- A 10 kredit tartalmi megoszlása tükrözze a 111-es kormányrendelet P + P arányait: pszichológia 40%, neveléstudomány 60%, vagyis 4 kredit és 6 kredit. Ami tulajdonképpen 2 pszichológiai és 2–3 pedagógiai tartalmú kollégiumot jelenthet.
- A krediteket és óraszámokat illetően 2–3 kredites előadások és 2 kredites gyakorlatok jöhetnek számításba heti 2 órával. Az 1 kredit értékű 1 órás terepmunkát, tréninget vélhetően nem tudja az intézmény finanszírozni. Ilyen feladatokat és többletkreditet az előadáshoz, szemináriumhoz kapcsolt (követő) egyéni munka jelentheti.
- Az elmélet-gyakorlat arány 60 : 40%-ban javasolt.
- A 10 kredit megszerzése érdekében készült hallgatói feljegyzésekből, teljesítményekből a jelölt feljegyzéseket, portfóliót állítson össze, ami adalékul szolgálhat a tanári M-be felvételének ajánlásához.

Debrecen, 2005. február 10.

2. ELŐKÉSZÜLETEK A KKK-HOZ, 2005. 12. 15.[1]

1. A KÉPESÍTÉSI KERET ÉS A KÉPZÉSI ÉS KIMENETI KÖVETELMÉNYEK

1.1 A tanár mesterképzés képzési kerete illeszkedik a felsőoktatási törvénytervezetben nevesített képesítési kerethez: legfelső szintjét a műveltségterülettől függetlenül minden – államilag elismert – tanári szakképzettségre vonatkozóan megadott képzési cél és a kompetenciákban megfogalmazott kimeneti követelmények jelentik, amelyet a kormányrendelet mellékletben közöl (hasonlóan az alapképzés, valamint a nemtanári mesterképzés kimeneti követelményeihez).

1.2 A képesítési keret következő szintjét a tanári képzési és kimeneti követelmények (KKK) jelentik, amelyet az új Ftv.-tervezet 145. § (7) bekezdése értelmében az oktatási miniszter rendeletben határoz meg. Ez országosan egységesen meghatározza a képzések szerkezeti kereteit, a pedagógiai-pszichológiai modul és az egybefüggő közoktatási szakmai gyakorlat sajátos képzési céljait és kompetenciáit, és megadja meghatározó ismeretköreinek leíró bemutatását; továbbá műveltségterületenként specifikálva határozza meg a képzési célt és az elsajátítandó szakmai kompetenciákat; meghatározza a tantervek kidolgozásának keretet adó főbb kreditértékeket, szakmai előfeltételeket, esetleges modultársítási korlátozásokat stb. (a 381/2004. sz. kormányrendeletben megadott szerkezet szerint, a tanárképzésre alkalmazott változatát lásd mellékelten).

1.3 A KKK-kat az NBB Pedagógusképzési Albizottság koordinálásával a műveltségterületenként létrehozandó tanárképzési szakbizottságok dolgozzák ki. A szakbizottságokban a tanárképzést folytató felsőoktatási intézmények és a közoktatás képviselői vesznek részt.

1.4 A képesítési keret legalsó szintjét az intézményi tantervek jelentik.

2. A KONCEPCIONÁLIS KERETEK TARTALMI ELEMEI

2.1 A tanári képesítés kimeneti követelményeire vonatkozó közoktatási igények

A pedagógusszerep változásával kapcsolatos prognózis lehetséges forrásai a következők:

- ***A nemzetközi összehasonlító elemzések tanulságai***

---

[1] 2005. 12. 15-i NBB PA bizottsági munkaanyag.

- ***Az oktatáspolitika elvárásai***
- ***A közoktatási rendszerben zajló folyamatok következményei***

a) Nemzetközi összehasonlító elemzések

Az EU-országok oktatáspolitikáinak tematikus összehasonlítása fontos támpontokkal szolgál két fő kérdéssel kapcsolatban: (i) a pedagógusszerep változása, (ii) a pedagógusok munkaerő-piaci helyzete, a pedagógusszakma vonzerejének erősítése (sok országban pedagógushiány).

- Pedagógusszerep: pedagógusszerepek diverzifikációja, a tanításhoz vezető rugalmasabb utak kialakításának követelménye, a tanulói teljesítményekhez kötött, a pedagógus sikeres munkáját ösztönző eszközök kialakítása, a pedagógus szakmai fejlesztése, a pedagógusok munkája elszámoltathatóságának erősítése. Munkaerőpiac: a nem megfelelő szakképzettséggel rendelkező pedagógusok alkalmazása kimutatható hatással van a tanulók teljesítményére. Míg a legtöbb európai országban jellemzően pedagógushiány van, Magyarországon a legtöbb területen rejtett (kapukon belüli) pedagógusfelesleg, kisebb mértékben (bizonyos felértékelődő területeken) pedagógushiány van.
- A munkaerőpiac logikájából elméletileg az következik, hogy a pedagógus képzése elsősorban a munkáltatók által megfogalmazott (kinyilvánított vagy érvényesített) elvárásokhoz alkalmazkodjon. A pedagógusképzés tekintetében ez a logika számos okból nem érvényesülhet; ez fakad a pedagógusok piaci logikát korlátozó közalkalmazotti státuszából, az intézmények vezetőinek szűk munkáltatói mozgásteréből, a pedagógusmunka értékelésének hiányából és az elszámoltathatóság gyenge érvényesíthetőségéből, az intézmények helyzetét és az arra épített fejlesztési céljait értékelő mechanizmus hiányából, valamint a pedagógusok „munkaköri leírásával” kapcsolatos bizonytalanságokból. Mindezek miatt kitüntetett szerepe van az oktatáspolitikai megrendelésnek – kettős értelemben is:

b) Az oktatáspolitika elvárásai

- Az oktatáspolitika határozza meg azokat a keretfeltételeket, amelyek között a pedagógusok szerepe a gyakorlatban formálódik.
- Az oktatáspolitika jelöli ki azokat a fejlesztési célokat, amelyek anticipatív módon értelmezhető szerepelvárásokat támasztanak a pedagógusokkal szemben.

c) Az oktatási rendszerben zajló folyamatok

- A közoktatás társadalmi-gazdasági környezetének drámai mértékű átalakulása alkalmazkodásra kényszeríti az egész rendszert, merőben új működési

módokat kényszerít az oktatási intézményekre és azok alkalmazottaira egyaránt. Ez az alkalmazkodási folyamat egyfelől egyszeri, amennyiben a közoktatással szembeni elvárások sok tekintetben a lezajlott rendszerváltás támasztotta követelményekből fakadnak, másfelől azonban tartós, amennyiben – az uralkodó oktatástudományi paradigmák szerint – felértékelődtek a rugalmassággal, reflexivitással és folyamatos (egyéni és szervezeti) tanulással kapcsolatos megfontolások. A pedagógus szerepe mindennek következtében három tekintetben is újraértékelődik: (i) a pedagógussal szemben támasztott szakmai-pedagógiai kompetenciák tekintetében, (ii) a pedagógussal mint egy szervezet alkalmazottjával kapcsolatban, valamint (iii) a pedagógussal mint munkaerő-piaci szereplővel kapcsolatban. A közoktatási rendszerben zajló folyamatok korábban nem hangsúlyozott követelményeket – és ezeknek megfelelő kompetenciákat – állítanak a középpontba, mint például a szakmai elszámoltathatóság, a szervezeti együttműködés, tanítás helyett a tanulás támogatása, az inkluzív és differenciált pedagógia eszköztárának alkalmazása, az IKT alkalmazása és a tanítási stratégiákba való integrálása, mobilitás stb. Mindemellett a szakma elsajátításának terepei közül felerősödik a munkahelyi gyakorlat során megszerezhető jártasságok súlya, míg a pedagógusképzésben végzettek nagy többsége nem pedagógiai pályán helyezkedik el.

A pedagógusokkal szembeni szerepelvárások változása*: Az átalakuló pedagógusszerepről alkotott képnek megfelelően átalakul a pedagóguspályára való felkészülés folyamatáról való gondolkodás is. Az e tekintetben hangsúlyozott szempontok – a teljesség igénye nélkül – a következők:*

- A pedagogikum és gyakorlatorientált képzésre való törekvés felértékelődése; ez az elsősorban a tanárképzés újragondolását kikényszerítő változás egyre kevésbé a szaktantárgyi tudás és egyre inkább a pedagógiai mesterségbeli tudás hangsúlyozását követeli meg. A szaktantárgyi tudásban az eddigi képzési gyakorlat szerinti önmagáért való szaktantárgyi tudással szemben nagyobb hangsúlyt kell kapnia a pedagógiai gyakorlat szempontjából releváns szaktárgyi tudásnak.
- A szakmára való felkészítés erőteljes integrációja (szintek és tantárgyak között „átjárhatóság” biztosítása); a közoktatási intézményekben egyre kevésbé alkalmazhatók azok a pedagógusok, akik csupán bizonyos életkori csoportokban és a hagyományos merev tantárgykeretek között képesek munkájukat ellátni.
- A folyamatos tanulásra és önfejlesztésre való képesség kialakítása, a módszertani eszköztár folyamatos megújítása; az egyéni szakmai és szervezeti tanulásra és alkalmazkodásra való képesség a nevelő-oktató munka eredményességének és minőségének elsőrendű zálogává vált.
- A pedagógusok munkájának megítélésében a tanulók oktatása és nevelése mellett jelentős szerepet kap a kollégákkal, a szülőkkel, a szakmai szolgál-

tató intézményekkel és a szakszolgálati partnerekkel való együttműködés hatékonysága.

- Az infokommunikációs eszközök használata; az infokommunikációs technológiák elterjedése új típusú tanulói kompetenciák fejlesztését teszik szükségessé, amely nem lehetséges másképpen, mint a pedagógusok felkészítésével ezen eszközök használatára és ezek integrálásával a pedagógusok tanítási gyakorlatába.
- Befogadó, inkluzív magatartás és pedagógiai gyakorlat; az oktatás eredményességének és minőségének javítása – különösen a magyarhoz hasonló rendkívül szelektív oktatási rendszerekben – nem képzelhető el a legkülönbözőbb társadalmi, kulturális, etnikai vagy egyéni képességekkel összefüggő hátrányok sikeres ellensúlyozása nélkül, valamint a különböző életkorokban és területeken jelentkező tehetségek felismerése és támogatásukra való felkészültség nélkül.

A pedagógiai képesítés követelmények (kompetencialista) funkciói: A képesítési követelmények **alapvető funkciója**, hogy segítségükkel eldönthető legyen, valaki alkalmas-e a tanári pályán történő alkalmazásra, az oktatási-nevelési feladatok eredményes ellátására. A szakirodalom és a tapasztalatok is meggyőzően bizonyítják, hogy a tanárrá válás folyamata a diploma megszerzésével nem zárul le. Következésképpen a képesítési követelményeknek is összefüggő, összehangolt rendszert kell alkotniuk: a végzéskor, a gyakornoki időszak végén és a tapasztalt tanárral szemben egymástól eltérő, azonos elveken nyugvó, egymásra épülő követelményeket kell támasztani.

A képesítési követelményeket célszerű a pedagógus feladatainak ellátásához szükséges kompetenciák, illetve sztenderdek formájában megadni.

A pedagógiai *kompetenciák* a tudás, nézetek, diszpozíciók, gyakorlati készségek ötvözetei, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatát.

A *sztenderdek* a kompetenciák szintjeit fogalmazzák meg, s kellően specifikusak, explicitek és értékelhetők, világos alapot szolgáltatnak a képesítés megbízható, konzisztens odaítéléséhez függetlenül attól, hogy a tanárjelölt milyen képzőintézményben szerezte tudását.

A követelmények mindhárom szintjével (végzési, gyakornoki, tapasztalt tanári) kapcsolatosan az alábbi **elvek** fogalmazhatók meg:

1. A követelmények öleljék fel a felkészültségnek mindazon lényeges elemeit, amelyeknek birtokában az adott tevékenységre felkészített személy eredményesen el tudja látni feladatát.

Arra kell törekednünk, hogy számba vegyük mindazokat a lényeges szerepeket, amelyeket a pedagógusnak ma be kell töltenie az iskolában, s meg kell ítélnünk, hogy melyeknek a teljesítése várható el a végzett tanártól, a pályakezdőtől a gyakornoki szakasz végén és a tapasztalt pedagógustól. A pedagógussal szemben támasztott szaktudományos és pedagógiai mesterségbeli

elvárásokat egységben kell kezelnünk, azaz például az angol vagy a történelem szakos tanár képesítési követelményrendszerébe bele kell foglalni mindazokat a követelményeket, amelyekhez a jelöltet a pedagógiai-pszichológiai, módszertani és szakmai tárgyaknak kell eljuttatniuk.

Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a rendeleti szinten szabályozott, közzétett követelményeknek is ilyen differenciáltaknak kell lenniük. A rendeletben megfogalmazott általános követelmények olyan alapelvek, amelyek alapján a rendelet megjelenését követően, szakmai fejlesztőmunka során kell kidolgozni az életkori és szaktárgyi követelményeket.

2. A követelmények megfelelő kritériumai legyenek a képzettség megítélésének, segítségükkel el lehessen dönteni, hogy valaki képzett pedagógus-e vagy sem, kiadható-e számára a diploma, vagy sem.

Az alapelvekként megjelenő általános követelmények szaktárgyi követelményekké történő lebontása során meg kell határozni azt a szintet is, amellyel az adott szakaszban (az egyetem elvégzésekor, a gyakornoki időszak befejezésekor, illetve a tapasztalt tanári szakaszban) a tanárnak rendelkeznie kell.

3. A követelmények alapján legyenek meghatározhatók az adott személy felkészültségének erős és még fejlesztendő elemei, legyen meghatározható a további fejlesztés (segítés, képzés) iránya, feladatai.

A harmadik követelmény azt jelenti, egyfelől, hogy a hallgató a képzés folyamán meg tudja ítélni, hogy hol tart. Milyen felkészülésre, kurzusokra van még szüksége ahhoz, hogy a sztenderdeket teljesítse, másfelől a végzés pillanatában világosan láthatók legyenek a további szakmai fejlődés feladatai.

A végzős hallgató kompetenciáinak és a sztenderdeknek az összevetéséből kirajzolódik a pályakezdő szakmai profilja, azaz saját maga és a mentora számára is világossá válik, mely területeken milyen mértékben felel meg a szakmai elvárásoknak, milyen segítségre, szakmai fejlesztésre van szüksége. Mindez a pályakezdő pedagógus szempontjából felbecsülhetetlenül fontos, hiszen tartalmas kapcsolatot hoz létre az alapképzés és az erre épülő továbbképzés között.

4. A képesítési követelmények a maguk összességében határozzák meg a képzés tartalmi elemeit és ezek célszerű kapcsolódásait. Legyenek kibonthatók a képzési területek, tantárgyak, tanegységek, s ezek főbb témakörei; váljon világossá, hogy melyik tantárgy milyen módon járul hozzá a kompetenciák kialakulásához.

Gyakorta azzal a váddal illetik a pedagógusképző intézményeket, hogy az oktatás tartalmát, a felkínált kurzusok összetételét a rendelkezésre álló oktatói kapacitás határozza meg. Ha ez a megállapítás kissé túlzottnak is tekinthető, annyit mindenképpen megállapíthatunk, hogy a sztenderdek egészen új lehetőségeket teremtenek a tantárgyak rendszerének kialakításához, a közöttük lévő kapcsolatok feltárásához, a belső tartalmi elemek elrendezéséhez.

5. A követelmények legyenek hatással a képzés szemléletmódjára, folyamatára, módszereire, mintegy implikálják azt.

Az elmúlt harminc év során a képesítési követelmények, a kompetenciák meghatározásában jelentős változások következtek be. Amíg a hetvenes években leírt kompetenciák szétaprózott, elsősorban a külsődleges cselekvéseket leíró követelmények voltak, addig a ma használatos kompetenciák, illetve sztenderdek nemcsak a tevékenységeket, hanem a mögöttük meghúzódó tudást, nézeteket, diszpozíciókat és a végrehajtott tevékenység kontextusba ágyazott elemzésének a képességét is magukba foglalják, s feltételezik, hogy ebből az elemzésből a pedagógus folytonosan tanul, fejleszti munkáját. Az ilyen módon megfogalmazott kompetenciák különféle utakon alakíthatók ki, amelyek nagy szabadságot hagynak a képzőintézmények számára. A változatosságnak azonban határt szab a kompetenciákban kifejeződő pedagógiai szemléletmód.

6. Álljon rendelkezésre olyan mérési metodika, amelynek segítségével a követelmények teljesülése, s annak színvonala megállapítható.

A kompetenciák rendkívül összetett rendszerek, amelyek meglétéről csak autentikus, valóságos feladatok végzése közben lehet meggyőződni. Olyan értékelési módra van szükség, amelyben a hallgatók nemcsak azt demonstrálják, hogy mit csinálnak, hanem azt is, hogy hogyan gondolkodnak, felhasználva a tanításra, a tanulásra, a tanulókra, illetve a pedagóguspálya követelményeire és önmaguk alkalmasságának megítélésére vonatkozó ismereteiket is. Ilyen értékelési eszköz a portfólió, amely hosszú időn keresztül követi nyomon a tanárjelölt tevékenységét, ennek értékelését és mindezek hatását a további munkájára. A portfóliót mint értékelési eszközt célszerű kiegészíteni tanítási események elemeztetésével, tankönyvek, taneszközök értékelésével, kiválasztatásával.

Kompetencialista a fentiek alapján, kivonatosan az alábbiakban írható le:

1. SZAKMAI TUDÁS

1.1 A tanulók, általában az ember, valamint a tanulás kellő mélységű ismerete

1. Az emberről szóló tudományos eredmények ismerete
2. Az egész életen át tartó emberi fejlődésre vonatkozó tudás
3. A gyermeki fejlődésre vonatkozó tudás
4. Az egyes tanulók megismeréséhez szükséges módszerek, technikák ismerete és használata
5. A tanulás különböző útjainak és formáinak ismerete mind általános, mind pedig konkrét szaktárgyi vonatkozásban
6. Alkalmazható tudás a tanulói teljesítményekre ható szociális, pszichológiai és kulturális tényezőkről

1.2 Szaktudományi, műveltségterületi, tantárgyi és tantervi tudás

1. Széles körű és megalapozott tudás a választott szak(ok)nak megfelelő tudomány- és/vagy műveltségi terület(ek)en
2. A tudás, a szükséges tudás, az adott tudomány/műveltségi terület, a tantárgy koncepciói és a tanulhatóság közötti összefüggések mély megértése
3. A különböző tudásterületek közötti átfedések, kapcsolódások, összefüggések és egymásra hatások ismerete
4. A NAT koncepciójának, tartalmának és belső összefüggésrendszerének ismerete (szakmai tanárképzés esetén emellett az adott szakképzési terület cél- és feladatrendszerének ismerete és ennek összefüggései is a NAT-tal)
5. A NAT, a kerettantervek, szakképzési központi programok, a helyi tantervek funkcióinak, jellegzetességeinek ismerete
6. A helyi pedagógiai program és az iskolában zajló tantervi, tanterven kívüli és rejtett tanulási folyamatok megértése
7. Széles körű tudás az iskolai és iskolán kívüli tanítás és tanulás folyamatát segítő tanulási forrásokról

2. SZAKMAI KÉPESSÉGEK

2.1 Az osztálytermi munka szervezése, a tanítás-tanulás és a nevelés módszereinek alkalmazása

1. Saját szakmai területén felkészült és képes tanítási programok, tanítási egységek, tanítási órák tervezésére, a tanulók számára szükséges tanulási anyagok, eszközök megválasztására.
2. Képes a tanulásszervezési eljárások és tanítási módszerek széles skáláját alkalmazni a célszerű, biztonságos és hatékony tanulási környezet kialakítása érdekében és megfelelő hatékonysággal használja fel az információs technológia lehetőségeit a tanulás támogatására.
3. Képes olyan tanítási stratégiák tervezésére és használatára, amelyek megfelelnek az egyes tanítási egységek céljainak, a tanulók életkorának, képességeinek, érdeklődésének, tapasztalatainak és tanulmányi teljesítményének.
4. A tanítás útján történő tanulás mellett, azzal kombinálva képes a cselekvés útján történő tanulás és az egymástól való tanulás folyamatait az iskolai tanulás fontos tényezőjeként felhasználni.
5. Felismeri és aktívan alkalmazkodik az egyes tanulók tehetsége, képességei és egyéni igényei közötti különbségekhez, befogadó, inkluzív magatartást tanúsít.
6. A tanulók magatartására vonatkozó világos szabályok kialakításával együttesen felkészült és képes olyan kellemes, biztonságos, ösztönző osztálytermi tanulási környezet megteremtésére, amely elősegíti minden egyes tanuló teljesítményének, önbecsülésének, pozitív önképének fejlődését.
7. Képes a tanulók figyelmét, érdeklődését felkelteni, lekötni és a tanulás szolgálatába állítani.

8. Bátorítja és támogatja a tanulók aktív részvételét a tanítási-tanulási folyamatban.

2.2 Értékelési és ellenőrzési eljárások alkalmazása

1. Konstruktív, a tanulók önértékelését és önbecsülését elősegítő módon képes biztosítani a tanulók számára a rendszeres és alapos visszacsatolást fejlődésükről.
2. Felkészült és képes különböző értékelési eljárások alkalmazására a tanulók teljesítményeinek, fejlődésének szisztematikus nyomon követése és elemzése céljából.
3. Elősegíti a tanulók részvételét saját teljesítményük értékelésében.

2.3 A szűkebb és szélesebb értelemben vett tanári szerepek elfogadása és gyakorlása

1. Tisztában van szakmai, gondozói felelősségével és vállalja azokat a szerepeket, amelyek egy szakmai közösség tagjaként hárulnak rá.
2. Felkészült és képes saját tevékenységével kapcsolatos kritikus reflexiókra, önértékelésre.
3. Felhasználja a szakmai segítségnyújtás forrásait.
4. Közreműködik az iskolai tanulásfejlesztés kereszttantervi, illetve nevelési feladatainak megoldásában és a tanulók tanterven kívüli tevékenységének szervezésében.
5. Képes és vállalja az együttműködést pedagógus kollégáival, az iskola más munkatársaival, a szülőkkel és a tanulók életében szerepet játszó más szakemberekkel.
6. Hajlandó és képes részt vállalni az iskola szervezetfejlesztési, innovációs és minőségfejlesztési munkájában, a minőségbiztosítási rendszer működtetésében.

3. RADÓ PÉTER: A PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK AZONOSÍTÁSÁNAK CÉLJA ÉS MECHANIZMUSA, 2004. 10. 28.

A PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK AZONOSÍTÁSÁNAK CÉLJA

A közoktatás társadalmi-gazdasági környezetének drámai mértékű átalakulása alkalmazkodásra kényszeríti az egész rendszert, merőben új működési módokat kényszerít az oktatási intézményekre és azok alkalmazottaira egyaránt. Ez az alkalmazkodási folyamat egyfelől egyszeri, amennyiben a közoktatással szembeni elvárások a sok tekintetben a lezajlott rendszerváltás támasztotta követelményekből fakadnak, másfelől azonban tartós, amennyiben – az uralkodó oktatástudományi paradigmák szerint – felértékelődtek a rugalmassággal, reflexivitással és folyamatos (egyéni és szervezeti) tanulással kapcsolatos megfontolások. A pedagógus szerepe mindennek következtében három tekintetben is újraértékelődik: (i) a pedagógussal szemben támasztott szakmai-pedagógiai kompetenciák tekintetében, (ii) a pedagógussal mint egy szervezet alkalmazottjával kapcsolatban, valamint (iii) a pedagógussal mint munkaerő-piaci szereplővel kapcsolatban. A közoktatási rendszerben zajló folyamatok korábban nem hangsúlyozott követelményeket – és ezeknek megfelelő kompetenciákat – állítanak a középpontba, mint például a szakmai elszámoltathatóság, a szervezeti együttműködés, tanítás helyett a tanulás támogatása, az inkluzív és differenciált pedagógia eszköztárának alkalmazása, az IKT alkalmazása és a tanítási stratégiákba való integrálása, mobilitás stb. Mindemellett, a szakma elsajátításának terepei közül felerősödik a munkahelyi gyakorlat során megszerezhető jártasságok súlya, míg a pedagógusképzésben végzettek nagy többsége nem pedagógiai pályán helyezkedik el.

Az átalakuló pedagógusszerepről alkotott képnek megfelelően átalakul a pedagóguspályára való felkészülés folyamatáról való gondolkodás is. Az e tekintetben hangsúlyozott szempontok – a teljesség igénye nélkül – a következők:

- a pedagogikum és gyakorlatorientált képzésre való törekvés;
- a szakmára való felkészítés erőteljes integrációja (szintek és tantárgyak között „átjárhatóság” biztosítása);
- a folyamatos tanulásra és önfejlesztésre való képesség kialakítása, a módszertani eszköztár folyamatos megújítása;

- az iskolán, óvodán, mint szervezeten belüli és kívüli együttműködésre való képesség;
- az IKT használata;
- befogadó, inkluzív magatartás és pedagógiai gyakorlat.

A közoktatási rendszerben zajló változások irányáról (helyzet) és kívánatos irányáról (fejlesztési célok) szóló tudás birtokában szükséges azonosítani a „jó pedagógus” által birtokolt kompetenciák listáját, amely lehetővé teszi az ily módon megfogalmazott elvárások érvényesítését. E kompetenciaelvárásnak egyszerre több tekintetben is hatást kell gyakorolnia:

- meg kell határoznia a pedagógusképzés kimeneti követelményeit, a pedagógusképzési programok akkreditációjának alapjául kell szolgálnia;
- meg kell határoznia az iskolai/óvodai gyakorlat kezdő szakaszában a pedagógusokkal szemben kitűzött tanulási célokat (szakvizsga);
- befolyásolnia kell a pedagógus-továbbképzési rendszer kínálati oldalát (programakkreditáció);
- hatással kell lennie a pedagógusok intézményi teljesítményértékelésére, az intézmények önértékelési gyakorlatára;
- hatással kell lennie a helyi és országos oktatásirányítás által alkalmazott eszközök tartalmára (tartalmi szabályozás, jogi szabályozás stb.), valamint a pedagógus bérrendszerre;
- befolyást kell gyakorolnia az oktatásfejlesztés irányára és tartalmára.

A KÖZPONTI OKTATÁSIRÁNYÍTÁS FELELŐSSÉGE

A központi oktatásirányítás felelőssége, ebből fakadóan mozgástere a közoktatási intézményekkel és a – pedagógusképzésben részt vevő – felsőoktatási intézményekkel szemben merőben különbözik. Amíg a közoktatás – annak munkaerő-piaci és társadalmi eredményességével kapcsolatos nemzeti célok miatt – közszolgáltatás, amelyhez a hozzáférés a tankötelezettség miatt nem korlátozható („közjó”), addig a felsőoktatás – annak nyilvánvaló közösségi hasznosulása ellenére is – elsősorban az egyénileg elérhető magasabb jövedelmek és jobb munkalehetőségek célját szolgáló egyéni befektetés. Mindemellett a felsőoktatási intézmények munkájának szerves részét képező kutatási tevékenység is erős intézményi autonómia fenntartását teszi indokolttá.

Az oktatásirányítás mozgásterét a pedagógusképzéssel szemben mindmostanáig nem a közoktatással, hanem a felsőoktatással szembeni felelősségi kör határozta meg, ami a felsőoktatási intézményeket a pontosan nem definiált „közoktatási megrendeléshez” való alkalmazkodásra ösztönző, jellemzően kudarcos erőfeszítések egészítettek ki. Ennek következményeként a pedagógusképzés átalakítása-fejlesztése nem integrálódott az általában ambiciózus célokat maga elé tűző oktatáspolitikákba. A pedagógusképzés oktatáspolitikai

integrációját gyengítette az a tény is, hogy – az általa elérhető változások igen hosszú időigénye miatt nem teljesen alaptalanul – az nem oktatáspolitikai eszközként, hanem az oktatáspolitika egyik célcsoportjaként jelenik meg. Másfelől a felsőoktatási gyakorlatot a pedagógusképzésben elsősorban nem munkaerőpiaci megrendelői igények, hanem a meglévő oktatási kapacitások szerkezete és szakmai-tudományos megfontolásokon alapuló stratégiák határozzák meg.

Ez az ellentmondás nem oldható meg a pedagógusképzés „államosításával" vagy a felsőoktatásból való kiemelésével. Sokkal inkább olyan közvetítő mechanizmusok kiépítésére és működtetésére van szükség, amely a pedagógusképzésben közreműködő felsőoktatási intézményeket – autonómiájuk megőrzése mellett – alkalmazkodásra kényszerítik, ösztönzik, illetve amely támogatja az alkalmazkodást. E közvetítő mechanizmusnak nem az alapképzés és mesterképzés tartalmára és folyamatára irányuló eszközöket kell alkalmaznia, hanem a korábbi kimeneti szabályozásnál hatékonyabb módon az elvárt eredmények (pedagóguskompetenciák) megvalósulását kell biztosítania. E mechanizmus kiépítésének olyan stratégia alapján kell történnie, amely nem tekinti lezártnak az alapképzésben vagy mesterképzésben megszerzett tudást, amely tehát a felsőfokú intézményben szerzett végzettséget (végzettségeket) a pedagógus tanulása első szakaszának tekinti. A „pedagógusszakma fejlesztésének stratégiája" című tervezetben foglaltaknak megfelelően a felsőoktatási tanulmányok alapján még nem szerezhető teljes értékű pedagógusvégzettség, arra kötelező munkahelyi gyakorlat (pedagógus gyakornok) és azt lezáró, funkcióját tekintve újragondolt pedagógus-szakvizsga kellene, hogy épüljön. A szakvizsga megszerzése után a pedagógus tanulása részben az intézményi önfejlesztés keretében megvalósított, részben pedig a továbbképzési rendszerbe való belépés útján lenne biztosított. A folyamatos tanulás ösztönzése érdekében annak illeszkednie kell (i) egy egységes pedagógus előmeneteli („életpálya") rendszerbe és (ii) egy országos standardokon alapuló, külső értékeléssel támogatott kötelező intézményi önértékelési és iskolafejlesztési rendszerbe.

A PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK AZONOSÍTÁSÁNAK ÉS KARBANTARTÁSÁNAK MECHANIZMUSA

A továbbiakban a pedagóguskompetenciák azonosításának és folyamatos (ciklikus) karbantartásának módjáról szóló javaslataimat foglalom össze. E javaslatok célja az, hogy az erről szóló diskurzust támogassa, majd pedig e konzultáció eredményeit figyelembe véve segítse a kiépítendő rendszer tervezését.

Az eddig elmondottaknak megfelelően a kiépítendő mechanizmus:

- nem lehet túlszabályozó, az erősen differenciált tartalmú munkát végző és helyzetű pedagógus foglalkozási csoport jellegzetességeinek megfelelően tág teret kell hagynia a helyi-intézményi döntéshozatalnak;

- a pedagóguskompetenciák azonosításának a már felsorolt hasznosulási területek mindegyikére tekintettel kell lennie;
- nem történhet a felsőoktatási autonómia keretei között;
- nem intézményesülhet megfelelő támogató rendszer nélkül;
- a szakmai legitimáció biztosítása érdekében kellő mértékű döntéshozatali autonómiával kell rendelkeznie;
- hosszú távon kiszámítható és stabil működést lehetővé tevő módon kell intézményesülnie,
- az átláthatóságot biztosító módon kell intézményesülnie;
- lehetővé kell tennie hosszú távú oktatásfejlesztési célok érvényesítését.

A KIÉPÍTENDŐ MECHANIZMUS FUNKCIÓJA

A „közoktatási megrendelést” a pedagógusképzésben közreműködő felsőoktatási intézmények felé közvetítő mechanizmus – a felsőoktatáson jelentős mértékben túlmutató – funkciói véleményem szerint a következők:

- A pedagógusmunka tartalmának folyamatos nyomon követése (monitorozása).
- Pedagógusprofilok kialakítása és a monitor eredményei alapján azok folyamatos felülvizsgálata.
- A profilok és a hosszú távú fejlesztési célok alapján a kívánatos pedagóguskompetenciák listáinak elkészítése és karbantartása.
- A pedagógusképzés kimeneti követelményeinek szabályozásáról szóló javaslatok kidolgozása.
- A kimeneti követelmények érvényesülését szolgáló oktatáspolitikák tervezésében való közreműködés.
- Egy létrehozandó önálló felsőoktatási pedagógusképzési program-akkreditációs mechanizmus számára akkreditációs szempontok kidolgozása.
- A pedagógus gyakornoki rendszer standardjainak kialakítása, a szakvizsgakövetelmények kiadása és ciklikus felülvizsgálata.
- Mentortanárok továbbképzésével és vizsgáztatásával összefüggő feladatok ellátása.
- A pedagógus-továbbképzési programok akkreditációja.
- A pedagógusképzés, gyakornoki rendszer és pedagógus-továbbképzés rendszerének nyomon követése (monitorozása), erről szóló nyilvános jelentések elkészítése és közreadása.
- A pedagógusképzés és -továbbképzés információs rendszerének működtetése.
- A pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztését szolgáló kezdeményezések és programok lebonyolítása.

A KIÉPÍTENDŐ MECHANIZMUS INTÉZMÉNYESÜLÉSÉNEK EGY LEHETSÉGES MÓDJA

A felsorolt funkciók mindegyikét egy a közoktatásról és a felsőoktatásról szóló törvények egyidejű és összehangolt módosítása révén létrehozott szakértői tanácshoz, az Országos Pedagógusképzési Tanácshoz célszerű telepíteni. Bizonyos feladatok ellátására a Tanács állandó bizottságokat hozhatna létre, más feladatokat a Tanács által irányító testületként („kuratóriumként") működtetett Pedagógusképzési Központ látna el. A Tanács és a központ működését önálló kormányrendelet szabályozná. A Tanács tagjait meghatározott időre a miniszter bízná meg, az OKNT és a felsőoktatási intézmények együttműködési szervezeteinek javaslatának figyelembevételével.

4. NAHALKA ISTVÁN: A KOMPETENCIÁKRÓL, 2004. 10. 16.

1. BEVEZETÉS

A pedagógusképzés átalakítása során foglalkozni kell a pedagógusok kompetenciáinak kérdéseivel. Az általunk készítendő, illetve javasolt dokumentumok a munka természetéből adódóan kell, hogy kitérjenek erre, hiszen jogszabályokban, köztük képesítési követelményekben, és hasonló, a képzés kívánatos végeredményét megfogalmazó dokumentumokban szerepelnek majd kompetenciák. Érdemes feltenni és megválaszolni tehát azt a kérdést, hogy valójában mik is a kompetenciák, megfogalmazásuk milyen kimondott vagy rejtve maradó szakmai háttérrel történik, vagy történjen.

Miért érdekes számunkra ez a kérdés? Hiszen bárki mondhatná, hogy viszonylag jól tudjuk, mik azok a kompetenciák, számtalan pedagógus-kompetencialistát, sztenderdet és hasonlót láttunk, többen közülünk számos ilyet írtak is már, miért ez a köldöknézés és elméletieskedés.

A különböző kompetencialisták mögött álló pedagógiai és pszichológiai elképzelésrendszerek többfélék, és egymástól elméleti orientációjukat tekintve jelentős mértékben eltérők (ezek elemzése adja ennek a kis írásnak a tartalmát később). Nem mindegy, hogy milyen alapon, milyen elméleti, paradigmatikus keretben kezeljük a kompetenciák kérdését. Az erről való döntés befolyásolja magát a kompetencialistát, a dokumentumok megfelelő fejezeteinek mondanivalóját, és végső soron azt a képzést is, amely a dokumentumokban foglalt döntéseket követően, és a programfejlesztési munkálatok eredményeiként kialakul majd a képzőintézményekben. Valaki még így is mondhatná, hogy a kompetencialista az kompetencialista, s nem elméleti alapvetés, egy jogszabály nem is tartalmazhat ilyesmit. Ez természetesen igaz, de a későbbiekben igyekszem alátámasztani azt az állítást, hogy még egy egyszerű kompetencialista is bír elméleti elkötelezettséggel, illetve hogy egy száraz jogi dokumentum is orientálhat bizonyos szemléletmódok irányába. Vagyis a kérdés megválaszolásának tétje van.

2. MI A KOMPETENCIA?

Első megközelítésben, vagyis kiindulva a hétköznapi, a pedagógiai hétköznapi, sőt nagyon sok esetben a professzionális értelmezésekből, azt mondhatjuk, hogy e fogalom jelentését nem is olyan nehéz megadni, hiszen itt valójában egy adott területre, feladatra, feladatcsoportra vonatkozó hatékony, eredményes tevékenység végzését lehetővé tevő pszichikus rendszerekről van szó.

Egy kicsit egyszerűbben pszichikus rendszerek helyett mondhatunk tudást is. Dokumentumokban, szakirodalmi forrásokban természetesen ennél az értelmezésnél részletesebb, s a kompetenciák struktúráját is jelző meghatározásokat olvashatunk. A legtöbbször – alkalmazkodva a tantervi szakirodalomban igen általánosan használt, viszonylag egyszerű megoldáshoz – egy kompetenciát ismeretek (a szűkebb értelemben vett tudás), készségek, képességek és attitűdök rendszerének tartanak, amit néhány leírás még kiegészít az értékek, vagy/és a motívumok fogalmával is. A világon fellelhető, áttekinthetetlen mennyiségű kompetencia-leírás nagy-nagy többsége nem is bajlódik többet a kompetencia fogalmával, megelégszik azzal, hogy általánosan közismertnek, s egységesen értelmezettnek gondolt pszichológiai fogalmakkal, mint az ismeret, képesség, s hasonlókkal jellemezze a kompetenciafogalmat. Vagyis a legszélesebb körben használt kompetenciaértelmezések főbb jellegzetességei a következők:

- az egyén pszichikus rendszerében létező struktúrának tekintik;
- e struktúrának valamilyen részletesebb, de a legtöbbször a struktúra elemeinek megnevezésén nem túllépő leírását adják,
- a kompetenciákat gyakorlati tevékenységekhez kapcsolódó feltételeknek tekintik;
- és összekötik az értelmezést a hatékonysággal, az eredményességgel (kompetens az, még a hétköznapi értelmezésben is, aki tényelegesen, sikeresen meg tudja oldani az adott típusú feladatot).

A kompetencialisták a leggyakrabban háromszintű struktúrával rendelkeznek. A legfölső szinten, a legátfogóbb kategóriákban bizonyos kompetenciacsoportokat neveznek meg. A következő, ez alatti szinten maguk a kompetenciák, azok megfogalmazása szerepel, az esetek döntő többségében tevékenységként megfogalmazva. Egy kompetencia ezekben a leírásokban akként adatik meg, hogy jelezzük, mit képes végrehajtani az, aki rendelkezik ezzel a kompetenciával. Például egy kompetencia megfogalmazása kimondja, hogy „[…] az emberi fejlődés és tanulás elméleteinek alkalmazása […]” (FTCE 2004), ami tevékenységre utal, igaz, nem túlságosan specifikált ez a tevékenység. Gyakran még ennél is általánosabb megfogalmazások szerepelnek (pl. „értékelés”), de természetesen ezeknél jóval részletesebbek is. A harmadik szinten az egy kompetenciához rendelhető készségek, képességek, ismeretek, attitűdök, értékek, és esetleg más típusú elemek jelennek meg, mint jeleztük, a kompetenciák struktúrájába tartozó elemekként értelmezett pszichikus struktúrák. Hosszas keresés után sem találtam olyan kompetencialistát, amelyben nem az egy kompetenciát alkotó elemek egyszerű felsorolása adta volna a „struktúrát”, vagyis azt kell mondanunk, hogy a kompetenciák „igazi”, rendszerelméleti értelemben vett struktúrájának megadásával nem lehet találkozni.

Természetesen az óriási mennyiségű forrást tekintve számos olyan van, amely nem az itteni rendszerben írja le saját kompetencialistáját; az itt jelzett mód az egyik, talán a legtöbbször alkalmazott.

Ez a leírás már biztosan sokakban szakmai kérdéseket indukált. Mik azok a pszichikus struktúrák, amelyek egy-egy kompetenciát felépítenek? Vagyis mit jelent az ismeret, a képesség, a készség, az attitűd, az érték és a hasonló fogalmak? „Miből jönnek” a kompetencialisták? Honnan tudják a szerzőik, hogy azokat és éppen azokat a kompetenciákat, éppen olyan alkotóelemekkel kell leírni? Miben különböznek egymástól az ugyanarra a képzési feladatra (vagy ugyanarra a foglalkozásra) vonatkozó kompetencialisták?

Az ilyen típusú kérdésekre azzal válaszolhatunk, ha megpróbáljuk feltérképezni a kompetencialisták mögött álló pedagógiai paradigmákat. Még a legpraktikusabb módon elkészített kompetencialista mögött is van pedagógiai gondolkodásmód, még ha ezt szerzői nem is vallják be maguknak, sőt, esetleg kérkednek azzal, hogy ők mindenfajta elméleti befolyásolástól távol tartották magukat, és csakis a színtiszta gyakorlat igényeit vették figyelembe. Három egymástól lényegesen különböző tradíciót fogok bemutatni, ezek erősen a pszichológia 20. századi főbb elméletrendszereihez kötődnek.

3. A BEHAVIORIZMUS HATÁSA

Eddigi „története” során a kompetencialista-gyártásra talán a behaviorista megfontolások gyakorolták a legnagyobb hatást. Amikor elsősorban a 20. század hatvanas és hetvenes éveiben a tantervfejlesztés mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban kibontakozott a legfejlettebb országokban, akkor megnőtt az igény a képzés céljainak és követelményeinek megfogalmazását segítő, valamilyen pszichológiai elméleti alapokat használó sémák iránt. A behaviorista megfontolások ehhez jó szolgálatot tettek, még akkor is, ha igaz, hogy ekkor már elindult a kognitív forradalom, s a behaviorizmus – különösen kezdeti formáiban – a pszichológiában már egyáltalán nem volt domináns elmélet. A behaviorizmus szinte tálcán kínálta a céloknak, az elérendő eredményeknek s a követelményeknek a látható, külsőleg is megnyilvánuló viselkedés fogalmaiban való megragadását. Ez a hagyomány a mai napig élő maradt. Számtalan kompetencialista van, amely vagy egyáltalán nem „bajlódik” a kompetenciák belső szerkezetével, a „fekete doboz felbontásával”, vagy leír ugyan elemeket egy-egy kompetenciához, de azokat is a viselkedés kategóriáiban ragadja meg, vagyis tevékenységekhez ugyanilyen, csak azok elemeiként, részmozzanataiként funkcionáló tevékenységeket rendel hozzá. Ez az eljárás hűen követi a behaviorizmus intencióit, vagyis hogy a pszichikus folyamatok magyarázatában, és így az azokkal kapcsolatba kerülő emberi tevékenységrendszerekben is csakis a látható, objektív módon megragadható, mérhető viselkedési megnyilvánulásokat szabad és kell figyelembe venni.

A behaviorista gondolkodásmódnak az oktatásban, így a felsőoktatásban jelen levő erős képviseletét jelentette a tréningszerű eljárások elterjedése. Ma már talán nem is gondolnánk, hogy az erősen a résztvevők tevékenységére épülő

tréningek nagyon sok esetben – és különösen a konkrét foglalkozásokhoz szükséges szakmai ismeretek, képességek, fogások elsajátításában – lényegében primitív kondicionálásokra épültek. Még olyan, ma már komplexnek tekintett módszerek is, mint a Mastery Learning is kezdetben erős behaviorista befolyás alá kerülnek, pontosabban az ilyen jellegű módszerek pszichológiai és pedagógiai elméletének, logikájának megalapozásában alapvető szerepet játszanak a behaviorista megfontolások. Ez a szemléletmód is erősítette az oktatási folyamatokról való gondolkodás azon fajtáját, amely időről időre nálunk is és ma is nagyon fontos szerepet kap, hogy tudniillik a képzés folyamatában nem szabad elsőséget biztosítani az elméleteknek, sőt, az elméleti képzés kereteit a lehető legszűkebbre kell szabni. A fontos – e szerint – a pedagógusi tevékenységek elsajátítása, készségszintű begyakorlása. A kompetenciáknak pedig éppen ezeket a begyakorolt, jól működő tevékenységeket kell leírniuk.

4. A KORAI KOGNITIVIZMUS HATÁSA

Ahogy a pszichológia – és sokkal kisebb mértékben a pedagógia – egész rendszerét szinte felforgatta a kognitív forradalom (Eysenck, Keane, 2000; Pléh, 1992), ugyanúgy a kompetenciák értelmezésével kapcsolatos szakmai tudás is lényegesen megváltozott a 20. század ötvenes éveitől kezdődően. A kognitív pszichológia – képletesen szólva – fel akarja bontani, vizsgálni szándékozik a behaviorizmus által tabunak tartott „fekete dobozt", vagyis az inger és a válasz közötti pszichikus műveletrendszert. Az ötvenes évek közepétől elindul diadalútjára az a pszichológiai szemléletmód, amely ha közvetetten is, de ismereteket akar szerezni a belső világról, és mindenekelőtt a kognícióról (bár a kognitív pszichológia, mint minden átfogó paradigma, fokozatosan kiterjeszti felségterületét minden pszichikus működés tanulmányozására). Az érzékelés, az észlelés, a gondolkodás, a problémamegoldás, a kommunikáció, a tanulás, a döntés, a kreativitás, az együttműködés, a vezetés, az énkép formálódása, és minden más, valaha is a pszichológia által tárgyalt kérdés már nemcsak a viselkedés, a látható, külső megnyilvánulások kérdése, hanem a belső pszichikus műveleteké is. A kutatók keresik, illetve megkísérlik leírni azokat a belső mechanizmusokat, amelyek e műveleteket működtetik. A kompetencia vizsgálata számára is ez a gondolkodásmód jelent új keretet.

A kompetenciák az új képben nem pusztán tevékenységek, viselkedésbeli megnyilvánulások, hanem elsősorban az eredményes, hatékony cselekvés belső feltételrendszerei. A figyelem a struktúra, a felépítés felé fordul, de most már nem további viselkedési elemek adják egy-egy kompetencia struktúráját, hanem belső műveletek, belső pszichikus entitások, elsősorban ismeretek, készségek, képességek, attitűdök, értékek, motívumok stb. Nagy divatja lesz a hatvanas, hetvenes években a taxonómiáknak, vagyis azoknak a konceptuális

rendszereknek, amelyek tantervek céljait, követelményeit, feladatrendszereit formázzák meg, azokhoz biztosítanak általános kategóriákat.

A korai kognitív szemlélet egyik lényeges meghatározója az elmeműködések magyarázatában bizonyos területáltalános (domain-general) struktúráknak, műveleteknek a használata. Bár a képesség („ability” az angol nyelvű szakirodalomban, de nagyon sokszor inkább a „skill”) fogalma a pszichológiában máig nem kapott kellően határozott körvonalat, ez nem riasztja el a tantervek szerzőit attól, hogy e fogalmat lépten-nyomon használják, lényegében valamilyen tevékenység elvégzését lehetővé tevő belső műveleti struktúraként értelmezve azt. A képesség az adott tevékenység teljes belső feltételrendszerének azon eleme, amely a tartalmakon a műveleteket végzi, méghozzá területáltalános módon (tehát a specifikus tartalomtól függetlenül), illetve a kontextusra is érzéketlenül. Például az induktív gondolkodás mint képesség – ebben a képben – egy „végrehajtó apparátus”, bizonyos értelemben egy „gép”, amely bármilyen, természetesen ismert tartalmon működve elvégzi az induktív általánosítást vagy absztrakciót, vagy akármelyik más induktív gondolkodási műveletet. E tantervi gondolkodásmód kialakulására természetesen nagy hatással volt Piaget kognitív műveletek szerepére és fejlődésére vonatkozó elmélete, valamint az elmeműködés számítógép metaforája. Az utóbbi jelentős szerepet játszott abban, hogy az e kérdésekkel foglalkozók a területáltalános struktúrákat egyfajta programokként értelmezzék, amelyek érzéketlenek a bemenet természetére, univerzális módon hajtanak végre elemi műveleteket akármilyen bemeneten.

A kognitív pszichológiában a kezdetektől fogva óriási viták övezik ezt az értelmezést. A területáltalános képességek neurobiológiai megfelelőit nem lelik az agykutatók. Piaget kognitív műveletek fejlődési szakaszaira vonatkozó elméletét szinte „szétcincálják” a most már évtizedek óta gyűjtött, az elmélet egyes következtetéseinek ellentmondó empirikus tapasztalatok. A számítógép metafora – legalábbis a Neumann-architektúrát tekintve – használhatatlannak bizonyul nagyon sok esetben, miközben természetesen nagy sikereket is elkönyvelhet magának. Mindezek ellenére a pedagógiában a gondolat, a képességek léte, határozottan megragadható volta, s ezért, mint a fejlesztés lehetséges tárgya jelentős elfogadottságot nyer, és létrejönnek, nagy karriert futnak be a képességrendszerek, az ezekre épülő személyiségelméletek pedagógiai változatai. Rendszeralkotó elmék állítanak fel rendkívül szofisztikált, és a legtöbbször a megfelelő empirikus tudományos eredményekkel is jól alátámasztott sémákat, amelyekben területáltalános struktúrák játsszák a döntő szerepeket. A tantervi pedagógiai munkálatok során igen gyakran ebből csak annyit hasznosítanak, hogy érdemes a célokat, a követelményeket, a fejlesztési feladatokat az ismeretek, a képességek és az attitűdök fogalmaiban megragadni. Számtalan, más vonatkozásokban egyébként rendkívül korszerűnek is mondható tanterv (mind a köz-, mind a felsőoktatásban) épül erre a leegyszerűsített „taxonómiára”. De a pedagógiában születnek ezeknél jóval komplexebb leírások is, amelyek viszont már a kompetenciafogalmat is használják, s ezért nagyon is fon-

tosak számunkra. Ezeknek egyik igen jól vizsgálható, már-már paradigmatikus példája Nagy József nevéhez fűződik (Nagy, 2000).

Nagy József a személyiséget elemzi rendszerelméleti eszközökkel, és nyújt egy pedagógiailag hasznosítható elméletet annak felépítésére. E rendszer egyik kulcsfogalma a komponensrendszer, ami a szokásos rendszerelméleti kategóriák használatával – és bizonyos leegyszerűsítésben – olyan rendszerként értelmezhető, amelynek elemei maguk is még alacsonyabb szinten elhelyezkedő elemeknek vagy rendszereknek a rendszerei. Nagy József elméletében a kompetenciák a személyiség legátfogóbb komponensrendszerei. Négy nagy kompetencia létezik, pontosabban ezek közül az egyik számtalan kompetenciának az összessége (nem komponensrendszere). Az egyedi kompetenciák a szociális, a személyes és a kognitív kompetencia, a negyedikként ezekhez illesztett halmaz a speciális komponensek összessége. Az elnevezések kellően eligazítanak az egyes kompetenciák jellegét illetően, nem szükséges, hogy itt részletesen foglalkozzunk ezen értelmezésekkel.

Végül is Nagy József egy abszolút hierarchikus struktúrában rendezi el a személyiség alkotórészeit, amennyiben a személyiség elsődleges alkotóelemei a kompetenciák, ezek komplex képességekből tevődnek össze, azok képességekből, amelyek készségek komponensrendszerei, míg a készségek a „sor végén" az elemi műveleteknek tekintett, tovább már műveletekre nem bontható rutinokból épülnek fel. Például a kognitív kompetencia a tanulás-, a kommunikáció-, a gondolkodás-, a tudásszerzés komplex kognitív képességekből építkezik. Ezen belül például a gondolkodási komplex képesség olyan képességekből épül fel, mint a konvertáló képesség, a rendszerező képesség, logikai képesség, kombinatív képesség. Tovább haladva a struktúra példákkal való érzékeltetésében: a rendszerező képesség elsősorban összehasonlító, azonosító, besoroló, sorrendfelismerő, sorképző, általánosító és osztályozó készségekből épül fel, a készségek pedig rendszerint egységfelismerő és viszonyító rutinokból (Nagy, 2000).

Egy kimerítő ismertetés során illene most pontos definíciókat idézni Nagy Józseftől. Ettől azonban most eltekintünk, mert számunkra az elmélet logikája, alapvető meghatározói a fontosak. Ez egy „prototipikus" elmélet, amely megkísérli szintetizálni mindazoknak a kognitív kutatásoknak az eredményeit, amelyek az elme felépítésével kapcsolatban az elmúlt évtizedekben elsősorban a területáltalános struktúrák létezésének feltételezéséből indultak ki. A helyzet természetesen nagyon összetett, hiszen minden ilyen elmélet magyarázatot kell adjon arra, hogy a területáltalános struktúrák hogyan kerülnek kapcsolatba a konkrét feladatok konkrét tartalmával. Ahogy a leírásokból kivehető: itt a területáltalános struktúrák számára a konkrét tartalmak bemenetet jelentenek, vagyis ezek a struktúrák az elmében található gépezetek Nagy József esetében is. Maguk a kompetenciák is területáltalános struktúrákként jelennek meg, hiszen ezt olvashatjuk: „A kompetenciák a döntés és kivitelezés megvalósítását

szolgáló motívum- és képességrendszerek” (Nagy, 2000, 39). Ez a „definíció”[1] szegényebb ugyan, mint a Nagy Józseféhez képest más részeiken sokkal elnagyoltabb kompetencialista-leírások, azonban nem véletlen, hogy az ismeretek ebben nem jelennek meg: Nagy József következetes a pszichikus műveletek tartalomfüggetlen, területáltalános struktúráinak elhatárolásában.

Az ismeretek ebben a rendszerben nehezen elhelyezkedő pszichikus entitások. Bár néhol olvasható (pl. Nagy, 1990), hogy értelmezhetők rutinokként, mert a felismerés során az inputnak valamilyen a hosszú távú memóriában tárolt egységgel való azonosítása zajlik, és így, rutinként értelmezve az ismeretek is a rendszer részévé válnak, azonban Nagy József legutóbbi, átfogó monográfiájában ez a megfontolás már nem kapott helyet, s úgy tűnik, az ismeretek ebben a rendszerben már a kompetenciákon kívüli struktúrák.

5. TERÜLETSPECIFIKUS STRUKTÚRÁK RENDSZEREI

A harmadik itt tárgyalandó megközelítés a legújabb. Nem körvonalazódott olyan határozottan, egységes pszichológiai elméletet alkotva, mint a megelőző kettő. Sok a kompetenciák kérdéskörét is érintő, vagy e megfontolásokat befolyásoló pszichológiai elképzelésben alapvető szerepet játszanak a tartalomspecifikus struktúrák (domain specificity). Ezek szerint a különböző, komplexebb feladatok megoldása során az alapvető szerepet azok a tudásrendszerek játsszák, amelyeknek tartalma szükséges a feladat megoldásához. Egy matematikai probléma megoldása nem valamifajta „problémamegoldó gépezet” bizonyos matematikai objektumon végrehajtott műveleteinek működésével zajlik, hanem magának a matematikai tudásnak a működtetésével. A megfigyelés képessége mint a megfigyelt tartalomtól független gépezet nem létezik, hanem maga a megfigyelés tárgyával kapcsolatos tudás a szenzoros információk feldolgozását végző rendszer. Képességeink tudásterület-specifikusak, vagyis alapvetően tudásalapúak. A 6. osztályos, tanárától kapott megfigyelési feladatot végrehajtó iskolás és a gyakorlott ornitológus egészen mást lát az erdőben, amikor a madarakat figyelik meg, mert utóbbinak egy összehasonlíthatatlanul nagyobb és szervezettebb (szakértői) tudása van a madarakról, mint a kisdiáknak. Még azok a képességeink is tudásterület-specifikusak, amelyek egyébként sokféle tartalommal kerülhetnek kölcsönhatásba. Így nem metakognitív képességekről, hanem metakognitív tudásról kell beszélnünk. Amit tudunk, és implicit vagy

[1] Tartozunk annyival Nagy Józsefnek, hogy leírjuk, ez a meghatározás már egy összefoglaló részben szerepel a könyvben. „Igazi” definícióként a következőt olvashatjuk: „A kompetenciák a személyiség komponensei (komponensrendszerei), amelyek meghatározott funkciót szolgáló motívum- és képességrendszerek” (Nagy, 2000, 32). Mint látható, ez a meghatározás is csak területáltalános elemeket említ, és nem mond lényegesen mást, mint az általunk idézett definíció.

explicit módon fel is használunk a problémamegoldásról (mondjuk, amit Pólya György leírt *Gondolkodás Iskolája* című könyvében), az is tudás-, tudásterület-specifikus, mert a problémamegoldással, mint egy jelenségvilággal kapcsolatos ismeretrendszert szervezi.

És itt érdemes áttérnünk szűkebb témánkra, a pedagógusképzésre. Az általunk vizsgált területen vajon mit jelent a korai kognitivista és ezen újabb elképzelésrendszer különbsége? A kérdés úgy merül fel, hogy vajon mivel lehet a legjobban megragadni a pedagógusképzés céljait, feladatait, a fejlesztés területeit. Területáltalános struktúrák megfelelően alapos és részletes kijelölésére van szükség, vagy meg kell ragadnunk a pedagógustudás azon „csomópontjait", azokat az alapvető fogalmi rendszereket, amelyek döntően meghatározzák, hogy egy pedagógus hogyan gondolkodik, és ebből következően hogyan cselekszik a pedagógiai munkája során.

A kérdésre adandó válasz elsősorban attól függ, hogy mit tartunk a mai helyzetben a pedagógiai tevékenység alapvető problémájának a pedagógusok felkészültsége szempontjából. Vajon igaz-e, hogy a pedagógusok azért nem képesek az elvárt szinten ellátni a feladataikat az iskolában, mert nem birtokolnak elég biztonságosan bizonyos technikát? Igaz-e vajon, hogy a pedagógusképzés képtelen elsajátíttatni a hallgatókkal megfelelő módon a korszerű pedagógiai eljárásokat? Sokan válaszolnak erre a kérdésre igennel, és kárhoztatják a képzés elméleti, elméletieskedő jellegét, s követelik, hogy a képzés legyen sokkal inkább gyakorlati irányultságú, és ezért többek között jóval nagyobb arányt képviseljen benne az iskolai gyakorlat. Úgy tűnik azonban, hogy a kérdés ilyen kezelése túlságosan leegyszerűsítő, és inkább megkerüli az igazi problémák megoldását. Ugyanis az újabb, elsősorban konstruktivista pedagógiai kutatások eredményei szerint a pedagógiai tevékenység színvonalát meghatározó tényezők között mindenekelőtt a pedagógiai elképzelések, a fejekben létező „pedagógiai világ" milyensége, vagyis alapvető tartalma, szervezettsége, előhívhatósága, adaptivitása játssza a döntő szerepet (Clark, Peterson, 1986; Keiny, 1994; Pope, Denicolo, 1993; Schön, 1987; Shulman, 1986). Ne felejtsük el, hogy a pedagógusképzésbe bekerülő fiatalok 12 éven keresztül „részesülnek a közoktatás áldásaiban", és sajátítanak el önkéntelenül is egy pedagógiai gondolkodásmódot, amely ma jobbára csak (vagy az esetek döntő többségében) egy hagyományosabb, az új feladatok ellátására csak korlátozottan alkalmas pedagógia lehet. Vagyis a pedagógusképzésbe bekerülő fiatalok gondolkodásmódja, pedagógiai paradigmarendszere, és ennek átalakítása, a fogalmi váltások sorozata a fontos kérdés akkor, ha a pedagógusképzettség fejlesztésének problémáit vizsgáljuk.

A szakemberek széles körének véleménye szerint tehát mindenekelőtt a pedagógus gondolkodásmód átalakítása a fontos feladat. Valaki mondhatná azt is, hogy a kompetenciákra alapozó szemléletben is megvan ez, hiszen számtalan leírás létezik, amely a specifikus, a feladat megoldásához szükséges ismeretet is megadja a kompetencia struktúrájának leírása során, vagyis az itt követelt szempont szerint megfelelő. Itt azonban nem erről van szó. A második, a korai

kognitivista elképzelés a tartalomfüggetlen struktúráknak rendeli alá az ismereteket, s egy-egy kompetencia esetén mintegy felsorolja az ilyen elemeket. A harmadik elképzelés szerint a tartalom, a tudás szervezi a pszichikus struktúrákat, a kompetenciák, képességek, készségek válnak tartalomfüggővé, s nem fordított a helyzet. A képzés céljainak kijelölésében elsősorban az a fontos kérdés, hogy milyen konceptuális rendszereket kellene a hallgatóknak megkonstruálniuk magukban, s ehhez a képzés milyen segítséget nyújt. Az a fontos tehát, hogy miben, milyen irányban akarjuk megváltoztatni a hallgatók magukkal hozott tudásrendszereit, pedagógiai világlátását.

Természetesen a harmadik elképzelésrendszer szerint is igaz, hogy a tudás, amely a hallgatókban konstruálódik a képzés alatt, alkalmazható tudás kell legyen. Vagyis e nézőpont is eljut a kompetenciákig, amennyiben felsorolhat a képzés céljaként megjelenő tevékenységeket, felállíthatja ezek rendszerét, vagyis itt is lehet készíteni pedagógusi tevékenységeket leíró kompetencialistákat. Az a nagy kérdés, hogy megelégedhetünk-e ennyivel, vagyis tényleg csak azt kell-e megmondanunk – hasonlóan a behaviorista koncepcióhoz –, hogy milyen tevékenységeket kell tudnia elvégezni egy képzett, kompetens pedagógusnak, vagy többre van szükség: valamilyen alkalmas formában jelezni kell, hogy milyen konceptuális rendszerek állnak mindezek mögött. És egyáltalán: ha elfogadjuk is az utóbbit, nem arról van-e szó, hogy a mélyebb tartalmi analízis nem lehet célja egy országos dokumentumnak, egy jogszabálynak, egy útmutatónak? Kell-e vajon a Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának azzal foglalkoznia, hogy milyen paradigmák, milyen konceptuális rendszerek állnak bizonyos, a hatékony, eredményes cselekvés terminusaiban megragadott kompetenciák mögött?

Makacsul azt állítom, hogy igen. Ha ezek a konceptuális rendszerek nem is helyezhetők el jogszabályokban, mégis kellene, hogy legyen olyan leírás, háttéranyag, útmutató (biztosan lehet ezeknél jobbat is mondani), amely azzal foglalkozik, hogy mi jellemzi a korszerű pedagógiai tudást, gondolkodásmódot, vagyis mi az, ami a jogszabályokban megjelenő kompetenciák mögött van.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Clark, C. M. – Peterson, P. L. 1986. Teachers' Tought Processes. In Witrock, M. C. ed.: *Handbook of Research on Teaching*. (3rd ed.) New York, Macmillan, 255–296.

Eysenck, M. W. – Keane, M. T. 1997. *Kognitív pszichológia. Hallgatói kézikönyv*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. Eredetileg: Eysenck, M. W. – Keane, M. T. 1990. *Cognitive Psychology. A Student Handbook*. Hove, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

FTCE 2004. *Competencies and Skills: Ninth Edition*. Miami, Florida Department of Education.

Keiny, S. 1994. Constructivism and Teachers' Professional Development. *Teaching and teacher education*, 10(2), 157–167.

Nagy J. 1990. *A rendszerezési képesség kialakulása. A gondolkodási műveletek elsajátítása*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Nagy J. 2000. *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris Kiadó.
Pléh Cs. 1992. *Pszichológiatörténet*. Budapest, Gondolat Kiadó.
Pope, M. – Denicolo, P. 1993. The Art and Science of Constructivist Research in Teacher Thinking. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 529–544.
Schön, D. A. 1987. *Educating a reflective practitioner.* San Francisco, Jossey-Bass.
Shulman, L. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher,* 15(2), 4–14.

5. MIHÁLY OTTÓ: A MAGISTER SZINTŰ TANÁRI VÉGZETTSÉGET LEÍRÓ PEDAGÓGUSI KOMPETENCIÁK (KÍSÉRLET A SZAKMÁJÁBAN SIKERES ÉS HATÉKONY TANÁR JELLEMZŐINEK BEAZONOSÍTÁSÁRA), 2004. 11. 08.

1. VITAANYAG. 1. VÁLTOZAT

Le- és behatárolás + mentségek

1. Egyfelől, teljes egészében egyetértek Nahalka István elméleti megfontolásaival, kompetenciaértelmezésével és magam sem találtam olyan kompetencialistát a szakirodalomban, amely kompetenciák valamilyen koherens, egymással elméletileg is megalapozott összefüggésrendszerben jelentek volna meg. *Ennek az elvárásnak az alábbi listák sem felelnek meg.* **Az alábbi listák miközben a legáltalánosabban elfogadott „holisztikus", avagy „integrált" kompetenciaértelmezést követik, praktikus megfontolásokat követnek (az eltérő részletességű) kompetencialisták strukturálásában.**
2. Azt az álláspontot is osztom, mely szerint „a pedagógiai tevékenység színvonalát" elsősorban a pedagógus fejében létező, tevékenységét „vezérlő" pedagógiai elképzelés milyensége határozza meg és ebből következően azzal is egyetértek, hogy a pedagógusképzés céljainak kijelölésekor erre (ezekre) a meglévő, illetve a képzés-tanulás során megkonstruálandó paradigmákra kell/kellene fókuszálni. A kérdés: *hogyan, milyen úton-módon?* Az alábbi listák konstruálása során abból indultam ki, hogy **a kompetenciaközpontú megközelítés praktikus okok miatt is igen jó eszköz a pedagógus alapképzési kurzusok hatékonyságának növelésére.** Egyfelől jó keretet biztosít a képzés különböző – különösen elméleti vagy tudásközpontú, illetve gyakorlati – egységeinek, illetve aspektusainak integrálására. Másfelől a kompetenciákra fókuszáló megközelítés a kompetencia természetéből fakadóan mintegy felszólít a modern (nálunk még mindig „alternatívnak" nevezett) tanítás- és tanulásszervezési eljárások, módszerek alkalmazásához szükséges tudások, képességek és beállítódások elsajátítására (és ezzel feltehetően segíti a fentiekben említett pedagógiai elméleti konstrukciók át-, illetve kialakulását. (Érvelés helyett egy egyszerű példa: bármely tantárgy, bármely tananyag egységét lehet előadás, egyéni, pl. könyvtári kutatás vagy

teammunka segítségével tanítani. Ez utóbbi – feltehetően – a tantárgyi tudáson túlmenően olyan kompetenciák fejlődéséhez is hozzájárul, mint pl. az együttműködés, tolerancia stb.)

3. A Soósné dr. Faragó Magdolna által exponált problémához is kapcsolódva, fontosnak érzem hangsúlyozni, hogy a kompetencialista nem a képzés tartalmát szabályozó dokumentum. A kompetencialista arra tesz kísérletet, hogy leírja, hogy a végzett tanárnak mire kell képesnek lenni, de nem írja le, hogy hogyan kell ezt elérni.
4. A két lista közötti különbség lényege: Az „A" variáció struktúrája, részletezettsége miatt sokkal inkább tolja a képzést egy körülírható pedagógiai paradigma felé és jobban használható a további diskurzus számára. A „B" variáció sokkal közelebb áll ahhoz a megoldáshoz, amelyet a kormányrendelet a végzettségi szinteket leíró jellemzők megfogalmazásában követ.
5. Végül: a szövegezés még nem elég pontos és a tartalomban is vannak „zűrök".

A javaslat:

A felsőfokú mester (magister) fokozatot olyan hallgatók kaphatják, akik a képzés során bizonyították a közoktatási törvényben, a tartalmi szabályozás (***központi?***) dokumentumaiban érvényesített pedagógiai koncepcióval összhangban lévő hatékony pedagógusi munkához szükséges tudás, képességek és beállítódások elsajátítását az alábbi területeken:

„A" VARIÁCIÓ

SZAKMAI TUDÁS

A TANULÓK ÉS A TANULÁS KELLŐ MÉLYSÉGŰ ISMERETE

- A gyermeki fejlődésre vonatkozó tudás
- Az egyes tanulók megismeréséhez szükséges módszerek, technikák ismerete és használata
- A tanulás különböző útjainak és formáinak ismerete mind általános, mind pedig konkrét szaktárgyi vonatkozásban
- Alkalmazható tudás a tanulói teljesítményekre ható szociális, pszichológiai és kulturális tényezőkről
- Az egyes tanulók közötti egyéni különbségek megértése és az ebből fakadó következmények tudatos kezelése

SZAKTUDOMÁNYI, MŰVELTSÉGTERÜLETI, TANTÁRGYI ÉS TANTERVI TUDÁS

- Széles körű és megalapozott tudás az általa választott tudomány és/vagy műveltségi terület(ek)en
- A tudás, a szükséges tudás, a tudomány-/műveltségi terület, a tantárgy koncepciói és a tanulhatóság közötti összefüggések mély megértése
- A különböző tudásterületek közötti átfedések, kapcsolódások, összefüggések és egymásra hatások ismerete
- A NAT koncepciójának, tartalmának és belső összefüggésrendszerének ismerete
- A NAT, a kerettantervek, a helyi tantervek funkcióinak, jellegzetességeinek ismerete
- A helyi pedagógiai program és az iskolában zajló curricuralis, extracurricularis és rejtett tanulási folyamatok megértése
- Széles körű tudás az iskolai és iskolán kívüli tanítás és tanulás folyamatát segítő tanulási forrásokról

SZAKMAI KÉPESSÉGEK

A SZAKTÁRGYI TUDÁS ALKALMAZÁSA

- Felkészült és képes tanítási programok, tanítási egységek, tanórák tervezésére
- Saját szakmai területén képes a tanítás- és tanulásszervezési eljárások, módszerek hatékony alkalmazására
- Alkalmas a tanulók számára szükséges tanulási anyagok, eszközök megválasztására, készítésére
- Megfelelő hatékonysággal használja fel az információs technológia lehetőségeit a tanulás támogatására

AZ OSZTÁLYTERMI MUNKA SZERVEZÉSE, A TANÍTÁS-TANULÁS ÉS A NEVELÉS MÓDSZEREINEK ALKALMAZÁSA

- Képes a tanulásszervezési eljárások és tanítási módszerek széles skáláját alkalmazni a célszerű, biztonságos és hatékony tanulási környezet kialakítása érdekében
- Képes olyan tanítási stratégiák tervezésére és használatára, amelyek megfelelnek az egyes tanítási egységek céljainak, a tanulók életkorának, képességeinek, érdeklődésének, tapasztalatainak és tanulmányi teljesítményének
- A tanítás útján történő tanulás mellett, azzal kombinálva képes a cselekvés útján történő tanulás és az egymástól való tanulás folyamatait az iskolai tanulás fontos tényezőjeként felhasználni
- Felismeri és aktívan alkalmazkodik az egyes tanulók tehetsége, képességei és egyéni igényei közötti különbségekhez
- A tanulók magatartására vonatkozó világos szabályok kialakításával együttesen, felkészült és képes olyan kellemes, biztonságos, ösztönző osztályter-

mi tanulási környezet megteremtésére, amely elősegíti minden egyes tanuló teljesítményének, önbecsülésének, pozitív önképének fejlődését
- Képes a tanulók figyelmét, érdeklődését lekötni és a tanulás szolgálatába állítani
- Bátorítja és támogatja a tanulók aktív részvételét a tanítási-tanulási folyamatban

ÉRTÉKELÉSI ÉS ELLENŐRZÉSI ELJÁRÁSOK ALKALMAZÁSA
- Konstruktív, a tanulók önértékelését és önbecsülését elősegítő módon képes biztosítani a tanulók számára a rendszeres és alapos visszacsatolást fejlődésükről
- Felkészült és képes különböző értékelési eljárások alkalmazására a tanulók teljesítményeinek, fejlődésének szisztematikus nyomon követése és elemzése céljából
- Elősegíti a tanulók részvételét saját teljesítményeik értékelésében

A SZŰKEBB ÉS SZÉLESEBB ÉRTELEMBEN VETT TANÁRI SZEREPEK ELFOGADÁSA ÉS GYAKORLÁSA
- Ismeri szakmai, gondozói és adminisztratív felelősségét
- Tisztában van azokkal a szerepekkel, amelyek egy szakmai közösség tagjaként hárulnak rá
- Felkészült és képes saját tevékenységével kapcsolatos kritikus reflexiókra, önértékelésre
- Felhasználja a szakmai segítségnyújtás forrásait
- Közreműködik az iskolai tanulás cross-curricuralis feladatainak megoldásában és a tanulók extracurricuralis tevékenységének szervezésében
- Képes együttműködni pedagógus kollégáival, az iskola más munkatársaival, a szülőkkel és a tanulók életében szerepet játszó más szakemberekkel
- Hajlandó és képes részt vállalni az iskola minőségpolitikájának alakításában, a minőségbiztosítási rendszer működtetésében

„B” VARIÁCIÓ

1. Szakmai tudás és értékek használata és fejlesztése
- Tudja és érti a tanulók fejlődésének és tanulásának jellemzőit
- Széles körű és alapos tudással rendelkezik az általa választott szakmai területen
- Aktívan részt vesz tudásának fejlesztésében és a tanítás során történő alkalmazásában
- A törvények és a szabályok adta keretek között végzi tevékenységét
- Tevékenységében érvényesül az értékpluralizmus

2. A tanulókkal és másokkal való kommunikáció és együttműködés

- Képes a tanulókkal történő pozitív és hatékony kommunikációra
- Felismeri és megfelelően reagál az egyéni különbségekre
- Hatékonyan működik együtt a kollégákkal, szülőkkel és a tanulók nevelésében, ellátásában szerepet játszó minden szakemberrel

3. A tanítási-tanulási folyamat tervezése és menedzselése

- Képes megfelelő tanítási programok tervezésére, szervezésére a szükséges tanulói teljesítmények elérése érdekében
- Képes a tanítási tartalmak, a tanítási szempontok, a tanuló fejlődése és a tanulási folyamat összehangolt tervezésére, szervezésére
- Világos, motiváló és elérhető elvárásokat állít a tanulók elé
- Ösztönzi az önálló és a kooperatív tanulást
- Tevékenységét a rugalmasság és a felelősségtudat jellemzi

4. A tanulók tanulási eredményeinek és fejlődésének figyelemmel kísérése és értékelése

- A tanítás, tanulás és az értékelés közötti összefüggések felismerésére és figyelembevételére építő értékelési stratégiák használata
- A tanulói fejlődés folyamatos figyelemmel kísérése és a tanulói visszacsatolás rendszerességének biztosítása
- A szülők folyamatos tájékoztatása a tanuló eredményeiről, fejlődésének jellemzőiről

Budapest, 2004. november 8.

6. KULCSÁR ZSUZSANNA: TANÁRI SZEMÉLYISÉG ÉS KOMPETENCIÁK, 2006. 01. 13.

A tanári személyiség és kompetenciák jellemzésére a konstruktív személyiségvonások klasszikus fogalmi apparátusa mellett a napjainkban kibontakozó *pozitív pszichológiai* szemlélet, terminológia és kutatási eredmények adnak jó esélyt. A szükségképpen normatív jellemzésben az intrapszichikus – tartós, vonás szintű – sajátságokat iskolai környezetben megnyilvánuló specifikus funkciókra és magatartásformákra kell „lefordítani". A *konkrét tanári* sajátosságoknak a *tanár-diák*, *tanár-csoport* (osztály) viszonyban, illetve a csoporttörténésekben realizálódó főbb formáit, feltételeit és funkcióit a korszerű iskola-, illetve neveléspszichológiai kutatások elemzik.

A tanári hivatás legalapvetőbb vonását a *generativitásban* (Erikson) jelöljük meg, amelynek lényege, hogy „felneveljük és útjára bocsátjuk a(z új) generációt" (lásd Carver, Scheier; 1998, 297), és amely a tanári hivatásban a tanár személyes kompetenciáinak (képességeinek) a kettős pedagógiai cél, a nevelés és az oktatás szolgálatába állítására való képességet jelenti. Ez az életfeladat az önközpontúság, önérdek-érvényesítés – egocentrizmus – állandó meghaladására irányuló attitűdöt kíván. A tanári hivatás – a következő generáció túléléséről való gondoskodás a kultúra területén – egyike az emberiség ősi, hatalmas múltra visszatekintő feladatainak,[1] amelyet különleges – kellően fel nem ismert – pszichológiai igénybevétel és (természetéből adódóan) áldozatvállalás definiál. Gyakorlása egészséges, kompetenciákban bővelkedő személyiségfunkciókat, ehhez folyamatos mentálhigiénés „karbantartást" feltételez, amelynek hiányában a tanár a *kiégés* veszélyével szembesül.[2] A kiégés súlyosan kóros pszichés és testi állapottal társul és a konstruktív tanári magatartást kizárja.

A tanári hivatás gyakorlása *idegélettani szinten* a „szociális agy" teljes kapacitását mozgósítja. E napjainkban feltáruló komplex agyi rendszer dichotóm, pozitív vagy negatív *spirálként*, *pozitív visszacsatolásos* elvek szerint működik. A társas interakcióban zajló történések – evolúciós eredetüknek megfelelően – egyéni vagy közösségi (egoisztikus vagy kommunális; antiszociális vagy proszociális) érdekeket szolgálnak. Az utóbbiak az *összetartozás szükségle-*

---

[1] A gyógyító hivatások mellett.

[2] A *kiégés* emocionális kimerülés és ebből adódó teljesítménycsökkenés, amelyben az *empátiás kapacitás* kimerül (lásd Kulcsár, 1998, 2005). Leggyakoribb a gyógyító hivatások képviselőinél és a tanárok körében.

tében, a *kooperációban, együttérzésben és segítőkészségben* jutnak kifejezésre és *morális értékeket* képviselnek, míg az előbbiek, az egyéni érdekek érvényesítése nyomán *rivalizációval, dominanciaharccal, kirekesztéssel* és *ellenségességgel* társulnak, és morálisan negatív megítélés alá esnek. A tanári személyiség és kompetenciák értékelése az egyéni vagy közösségi attitűdnek ezt a dichotómiáját veszi alapul. A tanári hivatást – céljai szerint – „pozitív spirálként” tételezzük; a tanári tevékenység *morális* aspektusa a tevékenység minden formájában meghatározó jelentőségű mind a tanári kompetenciák és személyiség *értékelése,* mind a *fejlesztés* vonatkozásában.

A szociális magatartás kettős jellegével értelmezhető, hogy a tanári „minőség” statisztikai eloszlása a bimodalitás felé hajlik („jó tanár” – „rossz tanár”). A tanári minőség laikus értékelése a tanítás néhány másodperces megfigyelése – „mintavétel” (*thin slices*; Ambady, Rosenthal, 1992) – alapján több vizsgálatban megerősítette ezt a kategorikus megközelítést (lásd Ambady, Rosenthal, 1992).

A szociális interakciókra épülő tevékenységformák, éppen a biológiai szabályozás természetéből adódóan, megfelelő kontextuális feltételek mellett (pl. a magasabb vezetés stílusa függvényében) könnyen *átfordíthatók*: a proszociális viselkedésformák kapacitása minden személyiségben benne rejlő lehetőség. Ez a lehetőség ad alapot a pedagógiai optimizmusra is.

Összegezve: miközben a tanári személyiséget és kompetenciákat vonásjellegű, tartós személyiségjellemzők alapozzák meg, ezek realizálása személy-személy, személy-szituáció interakciók (tanár-diák; tanár-iskola; tágabb társas környezet, társadalom) függvénye. A tanári kompetenciák jellemzése nem történhet értéksemleges formában, morális aspektusa a kompetenciák inherens vonása. Mindazonáltal *az autentikus tanári egyéniséget* – éppen önértékként hatékony (önjutalmazó) moralitása révén – a tanári hivatás sikerének a környezeti tényezőkkel szemben is érvényesülő, legdöntőbb tényezőjeként kell számon tartanunk.

A korábbi szóhasználattal „erényeknek” (virtues), ma – angolszász nyelvterületen, ahol a terminus megszületett – „erőknek” (strenghts) nevezett személyiségjellemzők a tanári személyiség alapjellemzőjének minősített generativitás vonást konkrét funkciók formájában definiálják. Az *erőket* az értéksemleges személyiségvonásoktól *morális* vonatkozásaik különböztetik meg. „Az erők jó érzéssel töltik el azt, akinek birtokában vannak, és inspirációt – késztetést, bátorítást – jelentenek azok számára, akik figyelemmel kísérhetik megnyilvánulásukat. Az erőkre kultúrák, humán szerepmodellek épülnek, ezek jellemzik a hősöket és képezik a kiválóság alapját” (Bacon, 2005). Az erőknek ez a speciális hatása alapozza meg a tanár *modellszerepét*. Az erők fogalmi konstrukciójában és kategóriáiban leírt definíciók átfedésben vannak az *érettség*, *bölcsesség*, az intellektuális *nyitottság* fogalmával.

Az alábbiakban a tanári személyiség és kompetenciák részletesebb elemzésének vázlatát (tartalomjegyzékét) mutatjuk be.

I. Tanári személyiség

Konstruktív alapjellemzők

– *Generativitás* (Erikson, 1963/2002; Carver, Scheier, 2002)
  i. Érettség, énfejlődés, morális fejlődés (Kulcsár [szerk.], 1999)
  ii. Kognitív *intelligencia;* nyitott, posztformális gondolkodás (Pascual-Leone, 2000)
  iii. Bölcsesség; (Sternberg, 1998, 2001; Baltes, Staudinger, 2000)

– *Értékhordozó* vonások; *erők* (strengths) (Peterson, Seligman, 2004)
  i. Alapkategóriák; bölcsesség és tudás; humanitás; igazságosság; „kurázsi"; mértékletesség; transzcendencia
  ii. Az *erők* két osztálya: „egyensúly" (bölcsesség) és „fókusz" (kreativitás, szakmai elkötelezettség) típusú erők (Bacon, 2005)
  iii. Erők mint értékhordozó vonások a *nevelésben* (egyensúly-erők) és az *oktatásban* (fókusz-erők)
  iv. Általános tanári személyiségjellemzők és a tanár *modell* (példakép) funkciója (Bacon, 2005)

II. Tanári kompetenciák

A személyiség általános jellemzői az iskolában

– *Tanár-diák viszony*
  i. Tanár-diák érzelmi kapcsolata (Ryan, 1998)
  ii. Pygmalion/Golem effektus; pozitív és negatív elvárások mint önmegvalósító jóslatok (Ambady, Rosenthal, 1992)
  iii. Típusos személypercepciós torzítások; igazságosság-igazságtalanság, előítéletesség (Babad et al., 1989)

– *Csoport (osztály)-tanár viszony; a tanári kompetenciák hatása a csoporton belüli – pozitív-negatív – interakciókra*
  i. Mtivációs elvárások; *hozzáértés* vs. *teljesítmény* (Wentzel, 1998, 1999)
  ii. A csoportba/osztályba tartozás (összetartozási szükséglet) szubjektív feltételei és hatásai; versengés vs. együttműködés (Roeser et al., 1996)
  iii. Egy modellhelyzet: a csalás kezelése (Murdock, 2004)

FELHASZNÁLT IRODALOM (illusztratív példák)

Ambady, N. – Rosenthal, R. 1992. Thin Slices of Expressive Behavior as Predictors of Interpersonal Consequences: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin,* 111, 256–274.

Bacon, S. F. 2005. Positive Psychology's Two Cultures. *Review of General Psychology,* 9(2), 181–192.

Carver, C. S. – Scheier, M. F. 1998. *Személyiségpszichológia.* Budapest, Trefort Kiadó, Osiris Kiadó.

Erikson, E. H. 1968/2002. *Gyermekkor és társadalom.* Budapest, Osiris Kiadó.

Kulcsár Zs. 1998. *Egészségpszichológia.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Kulcsár Zs. 2005. A társas interakciók pszichológiai hatásai és agyi mechanizmusai. Egy hipotézis körvonalai. In Kulcsár Zs. szerk.: *Teher alatt. Szöveggyűjtemény.* Budapest, Trefort Kiadó.

Kulcsár Zs. szerk. 1999. *Morális fejlődés, empátia és altruizmus.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Kulcsár Zs. szerk. *Teher alatt. Szöveggyűjtemény.* Budapest, Trefort Kiadó.

Murdock, T. B. – Miller, A. – Kohlhardt, J. 2004. Effects of Classroom Context Variables on High School Students' Judgments of the Acceptability and Likelihood of Cheating. *Journal of Educational Psychology,* 96, 765–777.

Pascual-Leone, J. 2000. Mental attention, consciousness, and the progressive emergence of wisdom. *Journal of Adult Development,* 7, 240–254.

Peterson, C. – Seligman, M. E. P. 2004. Character strengths and virtues: A handbook and classification. Washington, DC, American Psychological Association.

Roeser, R. W. – Midgley, C. – Urdan, T. C. 1996. Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88*,* 408–422.

Ryan, A. M. – Gheen, M. H. – Midgley, C. 1998. Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90*,* 528–535.

Sternberg, R. J. 1998. A Balance Theory of Wisdom. *Review of General Psychology,* 2, 347–365. Magyarul: In Kulcsár Zs. szerk.: *Teher alatt. Szöveggyűjtemény.* Budapest, Trefort Kiadó.

Sternberg, R. J. 2001. Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings. *Educational Psychologist,* 36(4), 227–245.

Wentzel, K. R. 1998. Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology,* 90, 202–209.

Wentzel, K. R. 1999. Social-Motivational Processes and Interpersonal Relationships: Implications for Understanding Motivation at School. *Journal of Educational Psychology,* 91, 76–97.

7. FALUS IVÁN: KÉPESÍTÉSI KÖVETELMÉNYEK – KOMPETENCIÁK – SZTENDERDEK, 2004. 12. 10.[1]

Több mint egy évtizede annak, hogy Bandit, akinek fő kutatási területe nem a pedagógusképzés, hanem a tantervelmélet és a didaktika, megbízták azzal, hogy a pedagógusképző intézmények képviselőivel együttműködve határozza meg a pedagógusképzés programjait meghatározó alapelveket, a képesítési követelményeket. Így fogant az úgynevezett Ballér Bizottság, s termékeny viták eredményeként 1997-ben napvilágot láttak a képesítési követelmények. Ennek a műnek a jelentőségét aligha lehet túlhangsúlyozni. Megfogalmazták az ország összes tanárképző intézménye – főiskolája és egyeteme – számára az egységes célokat, a rendelkezésre álló időt, a főbb tanulmányi területeket, az ellenőrzés és az értékelés módjait és formáit.

Miért is jelentős ez a munka?

1. Elsőként a képesítési követelmények egységességét kell hangsúlyoznunk. Közel került egymáshoz a pedagógiai mesterségre történő felkészítés hagyományosan eltérő szemléletmódot, hangsúlyokat képviselő egyetemi és főiskolai változata.
2. A közelítés során a gyakorlati felkészítésben erősebb főiskolai és az elméletet előtérbe helyező egyetemi programok előremutató elemeit sikerült integrálni.
3. A pedagógiai mesterségre történő felkészítés egésze jelentősebb szerepre és időkeretre tett szert a képzés egészében.
4. A tanulmányi területek egy korszerű pedagógusi szerepfelfogást tükröztek.
5. A tanulmányterületek között az ismeretek kialakítása mellett megjelent a képességek és a személyiség fejlesztése is.
6. A gyakorlati képzés súlya megnőtt, változatos formáinak alkalmazására nyílt lehetőség.
7. Ha némi késéssel is, de önálló normatívát bocsátottak e képzési terület rendelkezésére.

Ezek után felvetődhet a kérdés: ha minden ilyen szép és minden olyan jó, akkor miért van szükség a képesítési követelmények bárminemű átalakítására?

Miért kell a képzés követelményeit kompetenciák rendszereként értelmeznünk?

---

[1] Tanárképzők Szövetsége keretében 2004. december 10-én elhangzott előadás.

S egyáltalán a kompetenciák-e a tanári pályára történő felkészültségnek azok az összetevői, amelyek a követelmények rendszerét alkothatják?

S hogyan, miért kerülnek ide a sztenderdek?

Egy képzési rendszer követelményeivel szemben többféle kívánalmat fogalmazhatunk meg:

1. A követelmények öleljék fel a felkészültségnek mindazokat a lényeges elemeit, amelyeknek birtokában az adott tevékenységre felkészített személy eredményesen el tudja látni feladatát.
2. A követelmények megfelelő kritériumai legyenek a képzettség megítélésének. (Segítségükkel el lehessen dönteni, hogy valaki képzett pedagógus-e vagy sem, kiadható-e számára a diploma, vagy sem.)
3. A követelmények alapján legyenek meghatározhatók az adott személy felkészültségének erős és még fejlesztendő elemei, legyen meghatározható a további fejlesztés (segítés, képzés) iránya, feladatai.
4. A képesítési követelmények a maguk összességében határozzák meg a képzés tartalmi elemeit és ezek célszerű kapcsolódásait. Legyenek kibonthatók a képzési területek, tantárgyak, tanegységek, s ezek főbb témakörei, váljon világossá, hogy melyik tantárgy milyen módon járul hozzá a kompetenciák kialakulásához.
5. A követelmények legyenek hatással a képzés szemléletmódjára, folyamatára, módszereire, mintegy implikálják azt.
6. Álljon rendelkezésre olyan mérési metodika, amelynek segítségével a követelmények teljesülése, s annak színvonala megállapítható.

Talán nem szükséges különösebben indokolni, hogy a 97-es képesítési követelmények nem felelnek meg ezeknek a kívánalmaknak. Méltatlan és történelmietlen dolog lenne mai tudásunk fényében értékelni az eltérő elvárásoknak megfelelően kidolgozott egykori képesítési követelményeket. Nem is tesszük ezt, pusztán jelezzük, hogy egy újabb, talán nem is kisebb horderejű lépésre van ma szükség. Különféle bizottságokban folyik is ilyesféle rendelet-előkészítő tevékenység, illetve szakmai körökben megindult a vita arról, hogy milyenek legyenek az új képesítési követelmények.

Két fő kérdést kell tisztáznunk: az egyik az, hogy milyen műfajú, milyen részletezettségű követelmények kidolgozását tartjuk célszerűnek, a másik pedig, hogy milyen tartalmi területeknek kell tükröződniük a követelményekben.

A követelmények, a kimenetek meghatározásának egyik formája, műfaja a kompetenciák.

Mit is értünk kompetencián?

A kompetencia a pszichikus képződmények olyan rendszere, amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet.

A pedagógiai kompetenciák pedig a tudás, nézetek és gyakorlati készségek

ötvözetei, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen ellátthassa feladatát.

A sztenderdek a kompetenciák szintjeit fogalmazzák meg, s kellően specifikusak, explicitek és értékelhetők, világos alapot szolgáltatnak a képesítés megbízható, konzisztens odaítéléséhez, függetlenül attól, hogy a tanárjelölt milyen képzőintézményben szerezte tudását (TTA, 1998, 1).

Alkalmasak-e a kompetenciák/sztenderdek arra, hogy betöltsék a képesítési követelmények szerepét?

Nahalka István például erőteljes kétségeket fogalmaz meg, azt állítván, hogy a kompetenciákban a tanári felkészültség külsődleges elemei ragadhatók meg, ezzel szemben sokkal fontosabb a tanár szemléletmódja, nézetrendszere, filozófiája. A képzés alapfeladata annak a konceptuális váltásnak az elérése, amelynek következtében a tanárjelölt korábbi tapasztalatai alapján kialakult, óhatatlanul hagyományos szemléletmódja egy korszerű, mondjuk így, konstruktivista felfogásmóddá alakul át. Nahalka István a fenti okfejtés alapján először megkérdőjelezi a kompetenciák alkalmazhatóságát, majd engedményeket tesz, s azt kívánja, hogy valahogy jelöljük a szükséges szemléletmód meglétét is.

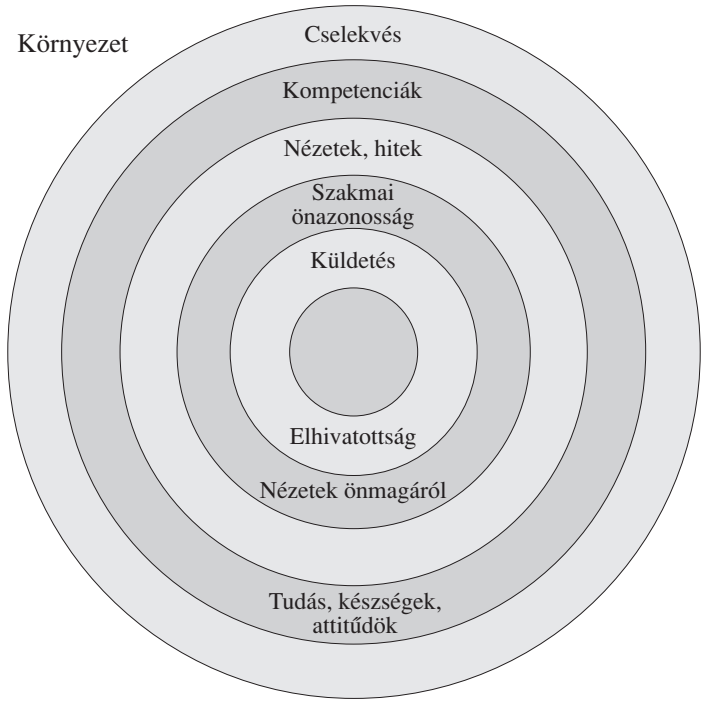
„A képzés céljainak kijelölésében elsősorban az a fontos kérdés, hogy milyen konceptuális rendszereket kellene a hallgatóknak megkonstruálniuk magukban, s ehhez a képzés milyen segítséget nyújt. Az a fontos tehát, hogy miben, milyen irányban akarjuk megváltoztatni a hallgatók magukkal hozott tudásrendszerét, pedagógiai világlátását. […]

Ez az elképzelésrendszer is igényel bizonyos kompetencialistákat, de valamilyen alkalmas formában jelezni kell, hogy milyen konceptuális rendszerek állnak mindezek mögött.”

Azt is állítja Nahalka István, hogy a megfelelő konceptuális rendszerek megléte előfeltétele bizonyos tevékenységek végrehajtásának (Nahalka, 2004).

Ha ez így igaz, miért nem elegendő megadni a tevékenység mögött meghúzódó kompetenciákat? Hiszen a fenti logika szerint a kompetenciákat csak akkor képes valaki demonstrálni, ha a megfelelő konceptuális rendszerekkel rendelkezik. Tehát, ha demonstrálja a tanárjelölt a kompetenciákat, akkor megvannak mögötte a konceptuális rendszerek is.

De a dolog ennél bonyolultabb. Az egyén pszichikus rendszere nem csupán két olyan elemet, alrendszert tartalmaz (a kompetenciákat és a nézeteket), amelyek a képzés céljaiként megragadhatók lennének. Korthagen egy, ebben az évben megjelent cikkében a tevékenységet, a kompetenciákat, a nézeteket, a szakmai identitást és a küldetést (elhivatottságot) különbözteti meg, mint a változtatás egyre mélyülő szintjeit.



1. ábra. A hagyma modell (Korthagen, 2004, 80)

Felvetődhet a kérdés, miért nem a szakmai identitást, önképet ragadjuk ki mint a pedagógusképzés céljait, amikor számos kutatás bizonyította, hogy a szakmai önképnek meghatározó szerepe van a külsőbb rétegekre, mint amilyen a nézetek, a kompetenciák és a cselekvés?

Vagy miért nem megyünk még mélyebbre, s magát az elhivatottságot, a személy alaptulajdonságait vesszük célba? Mindezeknek a szinteknek a fejlesztése, változtatása fontos feladat a pedagógusképzésben. Az is kérdés, hogy valamely szintet kiemelhetünk-e, s a konkrét célokat elegendő-e ezen a szinten megadni, s akkor ez implikálni fogja-e a többi szinten szükséges változásokat is?

További kérdés, hogy melyik az a szint, amely kellően konkrét ahhoz, hogy kijelölje egy képzés tartalmát, szemléletmódját, s mégsem túlságosan szétaprózott ahhoz, hogy szem elől tévesszük a teljes személyiséget. Ezért esik a választás többnyire a kompetenciákra. A szintek kölcsönhatása ad alapot azt feltételeznünk, hogy az egyik szinten megadott célok teljesítése hozzájárul a többi szint szükséges változásához is, illetve hogy egy adott szinten, a kompetenciák szintjén regisztrálható eredmény mögött a mélyebb szintek változása is meghúzódik.

S most térjünk vissza azokhoz a kívánalmakhoz, amelyeket a képzési követelményekkel kapcsolatosan megfogalmaztunk.

1. Az első ponttal kapcsolatosan arra kell törekednünk, hogy számba vegyük mindazokat a lényeges szerepeket, amelyeket a pedagógusnak ma be kell töltenie az iskolában, s meg kell ítélnünk, hogy melyeknek a teljesítése várható el a kezdő pedagógustól, a végzett tanártól. Rendkívül fontosnak tartom, hogy ezek meghatározásánál kezeljük egységben a pedagógus teljes szakmai személyiségét, azaz például az angol vagy a történelem szakos tanár sztenderdjeibe foglaljuk be mindazokat a követelményeket, amelyekhez a jelöltet a pedagógiai-pszichológiai, módszertani és szakmai tárgyaknak kell eljuttatniuk. A továbbiakban az MA szint pedagógusi, azaz angol, történelem stb. tanár MA szint lesz, vagyis a szaktárgyaknak is hozzá kell járulniuk a pedagógus szakmai személyiségének kialakításához.
2. A második követelmény kettős problémát vet fel. Azt, amit kutatásmódszertanban az érvényesség és a megbízhatóság problémájának szoktunk nevezni. Vagyis, hogy aki eleget tesz a sztenderdeknek, az valóban olyan követelményeket teljesít ezáltal, hogy eredményesen fog tudni tanítani, a másik pedig az, hogy képesek vagyunk megítélni, hogy valaki teljesíti a sztenderdeket. Azaz megfelelő értékelési metodikánk van-e ennek megítéléséhez. Az nyilvánvalónak tűnik, hogy a sztenderdek mérése hagyományos vizsgahelyzetekben nem lehetséges. Arra van szükség, hogy autentikus tanítási, nevelési helyzetekben, különféle feladatmegoldások során, a képzés egész folyamatában rögzítsük a hallgatók útját a sztenderdek eléréséig. Az ilyesfajta mérések céljaira dolgozzák ki a portfóliókat. A képesítővizsgára az a feladat hárul, hogy a portfólió alapján, amely tükrözi a jelölt tanításának és azokkal kapcsolatos reflexióknak a dokumentumait is, mérlegelje a kritériumok teljesítésének a színvonalát.
3. A harmadik követelmény azt jelenti, egyfelől, hogy a hallgató a képzés folyamán meg tudja ítélni, hogy hol tart. Milyen felkészülésre, kurzusokra van még szüksége ahhoz, hogy a sztenderdeket teljesítse, másfelől a végzés pillanatában világosan láthatók legyenek a további szakmai fejlődés feladatai. A végzős hallgató kompetenciáinak és a sztenderdeknek az összevetéséből kirajzolódik a pályakezdő szakmai profilja, azaz saját maga és a mentora számára is világossá válik, mely területeken milyen mértékben felel meg a szakmai elvárásoknak, milyen segítségre, szakmai fejlesztésre van szüksége. Mindez a pályakezdő pedagógus szempontjából felbecsülhetetlenül fontos, hiszen tartalmas kapcsolatot hoz létre az alapképzés és az erre épülő továbbképzés között.
4. Amikor felsoroltam a képesítési követelményekkel szembeállítandó kívánalmakat, a 4. és az 5. pontban egyértelműen azt mondtam, hogy hasson ki a képzés tartalmára és módszereire is. Létezik azonban egy ettől eltérő álláspont is.

Például az, hogy a kompetenciák pusztán azt a felkészültséget írják le, amelyekkel a kezdő tanárnak rendelkeznie kell, de nem határozzák meg a képzés tartalmát és folyamatát. Természetesen lehetséges a kompetenciákat kizárólag

a képesítés kritériumaiként alkalmazni, s lehetséges az is, hogy ez a szemlélet áthassa a képzési programokat és a módszereket is. Úgy gondolom, hogy ma a tanárképzés mindazokat a fogyatékosságokat elszenvedi, amelyek kiküszöbölésére a kompetenciaalapú képzés alkalmas. Nagy hiba volna ezt a szemléletmódot csak az értékelésre korlátozni.

A kompetenciák lehetővé teszik és igénylik a képzés egész tartalmának strukturálását, összerendezését: annak kiderítését, hogy mely tantárgyak milyen elemei hogyan járulnak hozzá ezekhez a kompetenciákhoz, hogyan erősítik egymást, s hogy hol vannak átfedések.

S nyilvánvalóan a módszereknek és az értékelés módjának is igazodniuk kell ehhez a szemlélethez.

Nézzük meg egy 10 sztenderdből álló amerikai rendszer második sztenderdjét. „A tanár tisztában van a gyerekek fejlődésének és tanulásának sajátosságaival, képes olyan tanulási feltételeket teremteni, amelyek elősegítik a gyermekek intellektuális, szociális és személyes fejlődését” (INTASC, 1999). Ebben az egy tevékenységkomponensben a tartalmak egész sorát határozzuk meg, s a tanár diszpozícióiról és etikai megfontolásairól is van elképzelésünk. Az ilyen sztenderdek rendszere jól körülír egy szemléletmódot, s ha ezt az általános sztenderdet részeire, elemeire bontjuk, a gyerekek életkorához s az egyes tantárgyakhoz igazítjuk, akkor tökéletesen alkalmassá válik a képesítés eldöntésére, s egy korszerű szemléletű pedagógusképzés megtervezésére is (Darling-Hammond, 2001, 767).

A pedagógusképzőknek a fenti kereteken belül is jelentős mozgástere marad különféle tartalmak és módszertani eljárások alkalmazására.

Amennyiben elfogadjuk a követelményekkel kapcsolatban eddig elmondottakat, vagyis azt, hogy a kompetenciák/sztenderdek alkalmasak arra, hogy segítségükkel megítéljük a felkészültség mértékét, segítségükkel összerendezzük a képzés tananyagát, hassunk a képzés szemléletmódjára, módszereire, hidat verjünk az alapképzés és a kezdő tanárok képzése közé, akkor most mi is a feladatunk?

1. Segítsük elő, hogy rendeleti szinten a lehető legjobb kompetencia/sztenderd lista összeállítására kerüljön sor.
2. Összefogással készítsük el az életkorokra és szakterületekre adaptált, részletezett sztenderd és indikátor rendszereket. Egy ilyen átfogó kutatás megszervezésére, koordinálására készülünk az ELTE PPK-n. Örömmel fogadjuk, ha valaki csatlakozik ehhez az embert próbáló, de jelentős munkához.
3. Világítsuk át és rendezzük újra a tanárképzés tárgyait az új sztenderdeknek megfelelően.
4. Dolgozzuk ki az ezeknek megfelelő módszertani kultúrát, beleértve a pedagógusképző intézmény és az iskolák új típusú kapcsolatát!
5. Építsük ki az alapképzés, bevezető képzés és továbbképzés tartalmilag egymásra épülő rendszerét.

8. BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ: A MÓDSZERTANI KÉSZSÉGFEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEI A TANÁRKÉPZÉSBEN, 2006. 11. 02.

A felkérés, úgy értelmezem, nem szakirodalmi igényű értekezés létrehozására irányult. Néhány – tulajdonképpen – közismert szempontot, javaslatot gyűjtöttem össze. Olyanokat, amelyek együttes és konzekvens megvalósítása hatékonyabbá teheti a felsőoktatás keretében biztosítható módszertani felkészítést a tanári mesterségre. Külön-külön és esetleges formában mindegyikre van példa a mai hazai praxisban. Számos feltétel hiányzik viszont ahhoz, hogy valamennyi képzőhelyen természetes módon és átfogóan érvényesülhessen.

A tanári mesterség, ami jórészt gyakorlati cselekvés, elsajátításában hagyományosan jelentős a szerepe az áthagyományozódásnak, a mintakövetésnek, az elődök „sikeresnek" ítélt praxisát követő, feljavító és egyéniesítő gyakorlati képzésnek. A kérdés természetesen az, hogy milyen példák, minták hagyományozódnak, milyen élményekből építkezik a következő tanárgeneráció. Azt is kérdezhetjük: mennyire érvényesek a minták a gyorsan változó feltételek között, és hogy van-e közös alapja a változatos pedagógiai cselekvésnek. A minden régit elutasító, örök újrakezdő hevület ugyanúgy kockázatos szakmai attitűd, mint a mozdíthatatlanság.

Egyértelmű, hogy a saját diákélmények aktualizálásából, puszta „átfordításából" nem alakítható ki a hatékony pedagógiai eszköztár. A diák iskolai és egyetemi alapélménye a tanári munkáról meglehetősen egyoldalú. Az ismeretközlés, minősítő ellenőrzés, az irreverzibilis kommunikáció az, amivel a tömegképzési keretek között a diák leginkább találkozik. A tanári munka további lehetőségei és mélyebb, személyesebb rétegei általában rejtve maradnak a diákok előtt. A közvetlenül tapasztalható, áthagyományozódó módszertani repertoár szűk.

Időbeli és egyéb okokból kevés alkalom adódik a tanári műhelymunka megismerésére és még kevesebb az eljárások, technikák begyakorlására. A begyakorlással, a készségszintű elsajátítással szemben amúgy is jelentős averzió tapasztalható. De maga a tanárképzés is inkább bevezető, előkészítő szerepre vállalkozik csupán, hiszen olyankor és azok számára szervezett, akik még nem vagy sohasem fogják a maguk ügyének tekinteni a „mesterséget". Jórészt hiányzik a közvetlen és személyes érintettség hajtóereje.

Az olyan tanárképzés, amelyben ugyanaz a módszertani repertoár, ugyanazok a relációk érvényesülnek, mint bármely más diszciplináris képzésben, nem képes megújítani a tanári eszköztárat és az attitűdöket.

Ha jelentősen változtatni akarunk, több ponton egyidejűleg érdemes előrelépni:

- *Többszempontú tárgyalásmód*. Az elméleti és a gyakorlati képzés egészében szükség lenne a többoldalú és diskurzív tárgyalásmód alkalmazására, a létező alternatívák (konzervatív, liberális és ezek változatainak) egyidejű és elemző megismerésére. Kerülni kellene az „egykönyvűség” és a paradigmatikus egyoldalúság, kizárólagosság korunkban is kínálkozó csapdáit.
- A *teoretikus és a felhasználói tudás párhuzama*. A tömegképzési alaphelyzetben szükséges összebékíteni a teoretikus és a felhasználói tudás világát, kamatoztatni kellene az értékeiket.
- *Tanárképzők képzése*. A tanári modul diszciplináris előadásainak és gyakorlatainak módszertani készletét szélesíteni, a felsőoktatás-pedagógia legfrissebb eszköztárának alkalmazására a képzőket kiképezni, rendszeresen továbbképezni. Nem csupán a prezentációs, hanem a kommunikációs, illetve a tanulásirányítás, teljesítményértékelés technikái terén is.
- *Gyakorlatvezetők képzése*. A szakvezető, terep-, mentortanárok, illetve a külső gyakorlatok terepének minőségfejlesztése. Partneriskolai megállapodás, vezetőtanárok felsőoktatási feladatokra képesítése, szakmai, módszertani kultúrájuk rendszeres frissítése.
- *Módszertani specializációk biztosítása*. A lélektani, didaktikai felkészítés kereteibe olyan (modul rendszerű) módszertani specializációk beiktatása és biztosítása a tanárjelöltek számára, amelyek valamelyik technika, eljárás elmélyült elsajátítására és begyakorlására irányulnak (pl. projektmunka, programtervezés, ellenőrzési, értékelési technikák, mediációs tevékenység, konfliktuskezelés, tárgyalási, vitavezetési technikák, tehetséggondozás, bátorítás…).

A többszempontúság, kritikai nyitottság főleg az elméleti képzésre vonatkoztatható. A cselekvő elsajátítás preferálása a szemináriumok, gyakorlati tárgyak, szakmódszertani tanulmányok esetében ajánlott. A terepmunka tanárai nyilván a saját „pedagógiai hitvallásuk” szerint dolgoznak, ettől hiteles az, amit tesznek. Szükséges azonban beavatni őket a tanárképző intézmény, a szakgazda koncepciójába.

A tágabb (jórészt hiányzó) feltételek a tanárképzés követelményrendszerével arányos és a diszciplináris képzéssel egyenértékes felelősségű, súlyozású, működési, finanszírozási rendszert jelentenek.

9. MAJOR ÉVA: A KÖZOKTATÁS TEREPÉN VÉGZETT GYAKORLATOK, 2005. 03. 14.[1]

1. KIINDULÓPONT

Az NBB Pedagógusképzési Albizottság eddigi munkája során egyetértett abban, hogy a tanári mesterképzésnek elengedhetetlen része a közoktatás terepén végzett gyakorlat, amelynek az eddiginél nagyobb súlyt kell kapnia a képzésben.

Az Albizottság munkájának jelenlegi fázisában úgy tűnik, hogy van remény a „képzést 30 kredit értékben kiegészítő közoktatási (iskolai) gyakorlat" bevezetésére.

Ezzel kapcsolatban a következő alapvető kérdések vetődnek fel:

Amennyiben az Albizottság javaslatának kialakítása kizárólag a jelenleg hatályos jogszabályok alapján történhet, akkor figyelembe kell vennünk a 111/1997 (VI: 27.) kormányrendelet szakmai (és kredit) arányait, és ehhez „hozzácsapni" a 30 kreditet. Ez azért vethet fel problémákat, mert ebben a felosztásban aránytalanul alacsony a szakmódszertan aránya (7 + 7 kredit), ugyanakkor joggal mondhatják majd, hogy többre nincs is szükség, vagyis lehetőséget ad majd arra, hogy a tanár szak diszciplináris moduljából megint csak kiszoruljanak a „pedagógiai jellegű szakos" tantárgyak (pl. az angol szak esetében az alkalmazott nyelvészet, pedagógiai nyelvészet, interkulturális ismeretek, kommunikációs stratégiák stb.).

Vagyis ahhoz, hogy a gyakorlattal kapcsolatban egységes álláspont alakuljon ki, megkerülhetetlen a két alapmodul (ped.-pszich. és a pedagógiai jellegű diszciplináris) tartalmának tisztázása, hiszen a gyakorlat kizárólag mindkét terület (a pedagógia és a tantárgy-pedagógia) közös és együttes felelősségvállalásával lehet eredményes.

Mielőtt bizottságunk elveszett volna a „kreditszámtan" részleteiben, a következőképpen határozta meg a közoktatási gyakorlatok legfontosabb elemeit:

- Pedagógiai, pszichológiai megfigyelések
- Személyiségformáló, önismereti tréningek
- Mikrotanítás
- Ismerkedés az iskola világával („közoktatási sokk")
- Szakos tanítás
- A szakos tanításhoz kapcsolódó esetmegbeszélő szeminárium
- Felkészítés az adott szakterület módszertani eszközrendszerének alkalmazására

---

[1] 2005. március 14-én kelt munkaanyag.

Abban is egyetértettünk, hogy a jelenlegi képzési modellekben aránytalanul kevés a szakos tanítás, legfőbb célunk tehát ennek növelése, természetesen megfelelő szakmai támogatás mellett.

2. SZÁMOK ÉS ARÁNYOK

A jelenlegi törvényi keretek figyelembevételével a kreditszámok a 40 kredites modulban a következőképpen alakulhatnak:

	Kreditek
Pedagógia, pszichológia szakos tárgyak	23 (a korábbi 10 kredit + 13)
Szakmódszertan	14 (7 + 7)
Gyakorlat 1.	13 (10 + 2 + 1)
Gyakorlat 2.	30 (15 + 15)
Összesen	80 kredit (10 + 40 + 30)

3. A GYAKORLAT 1. RÉSZEI

Felmerült a „szendvicsképzés” gondolata, vagyis az, hogy a mesterképzés 1. félévében a hallgatók azonnal hosszabb időt töltsenek el az iskolában.

Ismerkedés az iskola világával	10 kredit
Önismereti tréningek	3 kredit

Mi a célja a bevezető, hosszabb idő eltöltésének az iskolában?
Az elsődleges cél nyilvánvalóan a megfigyelés, ismerkedés a tanári szereppel, a tanóra, foglalkozás dramaturgiájával, extracurricularis foglalkozások, tevékenységek megfigyelése és szervezése, az iskola életével kapcsolatos dokumentumok (törvények, pedagógiai program, helyi tanterv stb.) megismerése. Mindez csak konkrét feladatok előzetes meghatározásával és mentorok segítségével történhet.

4. A GYAKORLAT 2. RÉSZEI

A 30 kredit mindkét szakra vonatkozik, tehát szakonként 15-15 kreditként kezeljük.

Hospitálás szakos órákon	3 kredit
Mikrotanítás	

A 30 kredites gyakorlat (compulsory final 'on-the job' qualifying phase, *rezidensképzés*) célja a korábban emlegetett készségek fejlesztésén túl a munkahely világával való ismerkedés (belső iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkel való kommunikáció stb.), illetve gyakorlat a hosszú távú tervezésben és értékelésben.

Itt nyilvánvalóan még hangsúlyosabb és fontosabb a szakképzett mentorok szerepe, akik intenzíven végigkísérik ezt a folyamatot, illetve a tanárképző szakembereké, akik rendszeresen látogatják a jelöltet, és a kétféle „felügyelet" (önértékeléssel kiegészítve) együttesen kellene, hogy kialakítson valamiféle folyamatos értékelést (portfólió?) a jelölt munkájáról.

A kompetencialistáról idevenném a 2. Szakmai képességek, a 2.2 Értékelési és ellenőrzési eljárások, illetve a 2.3 A szűkebb és szélesebb értelembe vett tanári szerepek elfogadás és gyakorlása pontokat.

- **Hol folynának a gyakorlatok?**
  A jelenlegi gyakorlóiskolai rendszer mindenképpen újragondolandó. Elképzelhető megoldás, hogy a képzésen belüli (20 kredites gyakorlatok) továbbra is *gyakorlóiskolákban* folyjanak, de ezt komolyan meg kell fontolni.
  A hosszabb, képzés utáni gyakorlatok esetében azonban mindenképpen ki kell alakítani az *akkreditált iskolák* körét.
  Az akkreditáció feltételeit is részletesen ki kell dolgozni. Kezdeti javaslatként vetném fel, hogy például egy tantárgyból minimum két szakképzett mentor legyen az iskolában, illetve megfelelő helyiségek az óra utáni megbeszélésekhez.

- **Finanszírozás**
  Anélkül, hogy túlságosan belemennék a részletekbe, hiszen ez nem a mi kompetenciánk, megfontolásra ajánlom Imre Nóra nemzetközi áttekintő tanulmányának erre vonatkozó részleteit (4. o.). A holland példát követve nálunk is elképzelhető lenne, hogy az önkormányzat (vagy más fenntartó) egy bizonyos normatívát adjon az iskoláknak mentoronként. Szintén megfontolandó a mentorok többletmunkájának ellentételezése, amellyel kapcsolatban az órakedvezményt tartanám a legfontosabb elemnek, szintén kötelezően finanszírozva.
  Idetartozik a tanárjelölt honoráriumának, illetve munkaterhelésének kérdése is. Az európai tapasztalatokhoz csatlakozva első javaslatként felvethető, hogy munkaterhelése és jövedelme is kb. 50%-os lehetne.

- **Időbeosztás: a képzés mely fázisában jelennének meg, és milyen hosszúak lennének a gyakorlatok?**
  A kétféle gyakorlat megléte lehetőséget adna arra, hogy már a mesterképzés elejétől folyamatos legyen a gyakorlati jellegű képzés is.

Emellett az elmélet és gyakorlat váltakozása, párhuzama biztosíthatná, hogy a 2. félév végén elvégzett gyakorlat tapasztalatait a továbbiakban megszerzett (fejlesztett) elméleti tudás és a reflexió eszközeivel valóban mélyíteni és kamatoztatni tudja a jelölt, mire a rezidens évhez érkezik.

A következő ábra (természetesen csak vázlatosan) mutatja a gyakorlatok (és a hozzájuk kapcsolódó tárgyak) lehetséges eloszlását a mesterképzés 4 félévén belül, illetve utána, a rezidensképzés évében.

A MESTERKÉPZÉS 4 FÉLÉVE A GYAKORLATOK SZEMPONTJÁBÓL

1. félév • 10–20 óra szervezett látogatás és óramegbeszélés, óraelemzés, az osztálytermi kutatás alapjai, miniprojekt stb. (szakmódszertan: kb. 10 kredit, a 20 kredites gyakorlat részeként)	**2. félév (2. fele, április, május)** • kb. 30 órás gyakorlat (15 óra látogatás, 15 óra tanítás) • ehhez kapcsolódó esetmegbeszélő szeminárium (10–15 diáknak) (pedagógia + szakmódszertan kb. 10 kredit, a 20 kredites gyakorlat részeként
3. félév –	4. félév –
Rezidensképzési év • szakképzett mentor állandó jelenléte és segítsége az iskolában • szakos tanárképző szakember folyamatos látogatásai • ugyanez az oktató tart esetmegbeszélő szemináriumot, irányítja a gyakorlathoz kapcsolódó feladatokat (óratervek, portfólió létrehozása stb.)	

- **A mentorok képzése**
  A felvázolt rendszer kialakításához elengedhetetlen, hogy minden egyes szakterületen újfajta mentorképzések jelenjenek meg, hiszen a hosszú gyakorlat segítéséhez újfajta szemléletre van szükség. Ezeknek a programoknak a kidolgozása majdnem olyan fontos, mint maga a képzés szakmai részének a kialakítása, tehát ezt is belevehetnénk egy majd kiírandó pályázatok közé.
  Természetesen idetartozik a mentorok státuszának meghatározása és egységesítése is (végre!), vagyis a képzés pontos helye a tanár-továbbképzési rendszerben. (Javaslom, hogy a mentor szakvizsgával rendelkezzen, és ennek részeként, vagy ha más szakterületre specializálódott, akkor ezen túl, kötelezően végezze el a szakos mentorképzést.) Ezenfelül tisztázni kell a mentor munkájának ellentételezési módjait, illetve előmenetelét (órakedvezmény, pluszjuttatás stb.) Ez persze összefüggésben van az amúgy is elkerülhetetlen pedagógus-előmeneteli rendszer kialakításával.
  A gyakorlatok új rendszerének bevezetése előtt feltétlenül szükség lenne pontos adatokra arról, hogy kb. hány tanár szakos lesz (2009-ben, és az azt

követő években), hogy ennek megfelelően következtetni lehessen arra, hány mentorra, illetve akkreditált iskolára lesz majd szükség.

- **A közoktatás és a felsőoktatás együttműködése**
  Véleményem szerint ez a rendszer csak a képzőhelyek (a felsőoktatási intézmények) és az iskolák (mentorok) rendkívül szoros együttműködésével valósítható meg.
  Ki kellene találni és szorgalmazni az együttműködési lehetőségek újabb formáit (pl. a mentorok bevonása a képzésbe, fórumok, ahol megbeszélhetik diákokkal kapcsolatos tapasztalataikat, rendszeres közös megbeszélések a mentor, a tanárképző szakember és a tanárjelölt között stb.).

10. MUNKACSOPORTI ELŐTERJESZTÉS: A KÖZOKTATÁS TEREPÉN VÉGZETT GYAKORLATOK, 2005. 06. 01.[1]

Az NBB Pedagógusképzési Albizottság eddigi munkája során egyetértett abban, hogy a tanári mesterképzésnek elengedhetetlen része a közoktatás terepén végzett összefüggő, az eddiginél hosszabb gyakorlat.

„A pedagógusképzés jogi szabályozásának elvei" című, a bizottság eddigi munkáját összefoglaló dokumentum (a felsőoktatási törvénnyel összhangban) rögzíti, hogy a 120 kredites képzést 30 kredit értékben közoktatási (iskolai) gyakorlati képzés egészíti ki, amelynek előfeltétele a 120 kreditben foglalt tanulmányi kötelezettségek teljesítését igazoló abszolutórium megszerzése.

Az új típusú gyakorlaton hallgatói státuszban vesznek majd részt a hallgatók, vagyis a mesterképzés 4 félévén felül egy egész félévet töltenek majd az iskolákban. (Szakmailag indokolható lenne egy egész év, de ezt a törvényi keretek nem teszik lehetővé, hiszen nyilván túl nagy lenne a különbség a diszciplináris mesterképzés és a tanári mesterképzés között.)

Az új típusú gyakorlat mellett (időben előtte) a képzés részét képezné az eddigi gyakorlathoz hasonló rövidebb (kb.10 kredites) iskolai gyakorlat is.

A gyakorlatok (és a hozzákapcsolódó tárgyak) képzési időn belüli megoszlása a következőképpen alakulhatna:

1. félév • személyiségformáló (pályaismereti, önismereti, konfliktuskezelési) tréningek (pszichológiai kreditek terhére: heti 2-2 tanóra 1 + 1 kredit [otthoni munka nélküli])	2. félév • 10–20 óra szervezett látogatás és óramegbeszélés, óraelemzés, az osztálytermi kutatás alapjai, miniprojekt (pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani megfigyelések) (heti 2 tanóra + otthoni munka, 2 kredit)

[1] Major Éva, Pukánszky Béla, Trencsényi László, Papp Lajos közös előterjesztése 2005. június 1-jén.

3. félév • mikrotanítás (pedagógia + szakmódszertan) (heti 2 tanóra + otthoni munka, 2 kredit)	4. félév • 30 órás gyakorlat (15-15 óra tanítás mindkét szaktárgyból) • ehhez kapcsolódó esetmegbeszélő szakszeminárium (pedagógia + szakmódszertan kreditekből) heti 2 tanóra (1 óra tanítás, 1 óra esetmegbeszélés) + otthoni munka, tantárgyanként, 2 + 2 kredit
5. félév – összefüggő iskolai gyakorlat • szakképzett mentor(ok) állandó jelenléte és segítsége az iskolában • szakos tanárképző szakember(ek) folyamatos látogatásai • esetmegbeszélő szeminárium(ok), irányított, a gyakorlathoz kapcsolódó feladatok (óratervek, portfólió létrehozása stb.) • felkészítés az adott szakterület módszertani eszközrendszerének alkalmazására Volumene 30 kredit = 900 munkaóra, ennek megoszlása például (szakonként): – 40 órás munkahetet számolva 6 hét az iskolában (240 óra), tanítás, hospitálás, óraelemzés a vezetőtanárral – otthoni felkészülés a tanításra (120 óra) – esetmegbeszélő szeminárium heti 2 tanóra (30 óra) – (szak)módszertani felkészítés heti 2 tanóra + otthoni munka (60 óra)	

A kialakítandó rendszerrel kapcsolatban a következő alapvető kérdések vetődnek fel:

1. HOGYAN HATÁROZHATÓ MEG A KÜLÖNBSÉG A KÉTFÉLE GYAKORLAT KÖZÖTT? (MI A CÉLJA, EREDMÉNYE, MILYEN KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉRE SZOLGÁL?)

- A 2. félév megfigyeléseinek elsődleges célja ismerkedés a tanári szereppel, a tanóra, a foglalkozás dramaturgiájával, extracurricularis foglalkozások, tevékenységek megfigyelése, az osztálytermi kutatás alapjainak elsajátítása, illetve a reflektivitás képességének kialakítása, fejlesztése. Ezenfelül már itt elkezdődhet az iskola életével kapcsolatos dokumentumok (törvények, pedagógiai program, helyi tanterv stb.) megismerése. Mindez, csak konkrét feladatok előzetes meghatározásával és mentorok segítségével történhet.

- A 4. félév rövidebb (szaktárgyanként 15 órás) gyakorlatának célja elsősorban a szakhoz kapcsolódó gyakorlati ismeretek megszerzése, mint például a tanórára való felkészülés, az óratervezés, időbeosztás stb. és az „*osztály elé állás”* kezdeti élménye.
  Nagyon hasznos lenne, ha ezt a 15 (+15) órát a hallgató „különböző terepeken”, vagyis különböző szintű, életkorú, képességű (stb.) csoportokban taníthatná (pl. 2-3, vagy 3-4 osztályban, vagy csoportban), hogy minél több különböző helyzettel találkozzon, és széles körű tapasztalatot gyűjthessen.
  Természetesen itt is kulcsszerepe van a mentoroknak (vezetőtanároknak), akik megfelelően előkészítik mindezt és folyamatos szakmai segítséget nyújtanak.
  Az iskolai munkát az egyetemi „szakos” módszertani szakemberek által tartott esetmegbeszélő szeminárium egészítené ki, amelynek célja, hogy a diákok (10 főnél nem nagyobb csoportokban) megoszthassák tapasztalataikat, problémáikat, és egymástól is tanulhassanak.

A kompetencialistáról idevenném a 2. Szakmai képességeken belül a 2.1/ 1.2.3 pontot (az osztálytermi munka szervezése, a tanítás-tanulás és a nevelés módszereinek alkalmazása, megfelelés a tanulók életkorának, képességeinek, érdeklődésének), de természetesen a szaktudományi műveltség tantárgyi és tantervi tudása is idetartozik (lásd 1.2/1, 2.3).

- A 30 kredites gyakorlat célja a korábban említett készségek fejlesztésén túl a munkahely világával való ismerkedés (belső iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkel való kommunikáció stb.), a tanítási és tanulási folyamat hosszabb távú megismerése, illetve megfelelő gyakorlat a hosszú távú tervezésben és értékelésben.
  Itt nyilvánvalóan még hangsúlyosabb és fontosabb a szakképzett mentorok szerepe, akik intenzíven végigkísérik ezt a folyamatot, illetve a tanárképző szakembereké, akik rendszeresen látogatják a jelöltet, és így a kétféle „felügyelet” (önértékeléssel kiegészítve) együttesen alakíthat ki valamiféle folyamatos értékelést (portfólió?) a jelölt munkájáról.
  Mindezen célok megvalósítása akkor lehetne a legsikeresebb, ha a jelölt egy osztályt vagy csoportot (a mentor irányítása mellett) teljes felelősséggel tanítana egy féléven keresztül. Mivel mindkét szaktárgyából gyakorol, ugyanazzal a csoporttal dolgozhatna mindkét tárgyból, egy vagy két mentor felügyelete mellett. (Meg lehetne határozni, hogy pl. min. 3, max. 5 órát tanít egy-egy tantárgyból, vagyis heti kb. 6-10 órát.) Ennek persze feltétele, hogy egy iskolában több tantárgyból több mentor is van, illetve a mentorok maguk is több tantárgyból képzettek (lásd 3.).
  A fenti elképzeléssel szemben aggodalomként merült fel, hogy a két szaktárgy tanítási gyakorlata ugyanazon félévben túlfeszített munkatempót, hallgatói túlterhelést eredményezhet. (A jelenlegi rendszerben az 5. éves

hallgatók félévenként egy-egy szaktárgyból „gyakorolnak”.) Amennyiben ez komoly aggodalom, akkor felvetődhet, hogy az egyik tárgy gyakorlati tanítását opcionálisan hozzuk előre a 3. félévre.

A kompetencialistáról ennek a típusú gyakorlatnak a célja, hogy fejlessze a „Szakmai képességek” közül a 2.1/4,5,6,7,8. pontokat (ösztönző és biztonságos tanulási környezet megteremtése, különbségek kezelése stb.), a szakterületi és tantervi tudással kapcsolatban az 1.2/4,5,6. pontokat (NAT, helyi pedagógiai program, tanterven kívüli tanulási folyamatok stb.), valamint a 2.2 (értékelési és ellenőrzési eljárások) és 2.3 (a tanári szerepek) teljes egészét.

2. HOL FOLYNÁNAK A GYAKORLATOK?

- A rövidebb, 4. félévre tervezett (15-15 órás) gyakorlat a *gyakorlóiskolákban* folyhatna, ezek az iskolák hagyományaiknak megfelelően ideális környezetet biztosítanának ehhez a típusú gyakorlathoz, viszont kapacitásuk valószínűleg nem enged meg ennél nagyobb volumenű gyakorlatot. A leglényegesebb különbség az eddigi gyakorlathoz képest az lenne, hogy a hallgató nem egy csoportban, hanem a vezetőtanár több csoportjában tanítana.
  A hosszabb, 30 kredites gyakorlatok esetében azonban az iskoláknak olyan körét kellene kialakítani, ahol több tantárgyból több mentor is folyamatosan dolgozik, ahol állandó szakmai műhelymunka folyik, amelyben részt vehetnének az egyetemi tanárképző szakemberek is, ezáltal biztosítva a szemléleti azonosságot az egyetemi képzés és az iskolai gyakorlati munka között. Vagyis a tervezet megvalósításának előfeltétele egy jól működő „külső” – tehát nem klasszikus értelemben vett egyetemi-főiskolai gyakorló –„bázisiskola-rendszer” megléte. E struktúra kiépítése és folyamatos („minőségbiztosított”) működtetése azonban kizárólag e célra elkülönített financiális források allokálásával valósítható meg.

3. A VEZETŐTANÁROK ÉS MENTOROK STÁTUSZA ÉS KÉPZÉSE

Már jó ideje várat magára a vezetőtanárok (gyakorlóiskolai vagy nem gyakorlóiskolai) és a mentorok státuszának tisztázása és egységesítése.

A felvázolt modell alapján kétféle státuszt javasolnánk. Egyrészt megmaradna a *gyakorlóiskolai vezetőtanár*, aki mint a „szakma kiemelkedő képviselője” mintát adna a jelöltek számára a 4. félévben bonyolított rövidebb gyakorlat, illetve a megfigyelések alkalmával. A vezetőtanár feladatai a gyakorlótanításokon kívül is sokrétűek. Ennek fejében nagymértékű órakedvezményt kap (számára is kötelező a szakvizsga), vagyis státusza az eddigihez hasonló maradhatna.

A *mentortanár* feladata ezzel szemben nem elsősorban az, hogy „mintát adjon”, hanem az, hogy megfigyelései és javaslatai segítségével, a hallgató egyéniségét és problémáit a lehető legnagyobb mértékben figyelembe véve, folyamatosan „egyengesse” tanári fejlődésének útját, fejlessze reflektivitását.

Javaslatunk szerint a mentortanár rendelkezzen szakvizsgával, és ennek részeként, vagy ezen túl kötelezően végezze el a szakos mentorképző kurzust. A mentortanár megfelelő díjazás fejében (ezt szintén egységesíteni kellene) vállalja el egy-egy diák segítését egy félévre.

Mivel a felvázolt modellben szükség lesz olyan mentorokra, akik két szaktárgyból is alkalmasak erre a feladatra, ezért be lehetne vezetni az „állandó mentor” (?) kategóriát, ami azt jelentené, hogy a mentor mindkét szaktárgyából képzett, így egy félévben mindkét tantárgyából fogadhatja a diákot ugyanabban a csoportban. Ehhez a státuszhoz már órakedvezmény is járulhatna (pl. 25%-os), amihez természetesen állami finanszírozásra lenne szükség. (Nem is kiegészítő normatíva szerinti, hanem tételes elszámolásra, hiszen az óradíjak korhoz kötöttek.) Viszont ezen keresztül lehetőség lenne a csökkenő gyereklétszám miatti pedagógus-munkanélküliség kezelésére is.

A felvázolt rendszer kialakításához elengedhetetlen, hogy minden egyes szakterületen *újfajta mentorképzések jelenjenek* meg, hiszen az új típusú gyakorlat segítéséhez újfajta szemléletre van szükség. Ezeknek a programoknak a kidolgozása majdnem olyan fontos, mint maga a képzés szakmai részének a kialakítása, tehát javasoljuk, hogy ez mindenképpen kerüljön be a kiírandó pályázatok közé.

A gyakorlatok új rendszerének bevezetése előtt feltétlenül ismerni kellene a pontos adatokat arra vonatkozóan, hogy kb. hány tanár szakos lesz (2009-ben és az azt követő években), hogy ennek megfelelően következtetni lehessen arra, hány mentorra, vezetőtanárra, illetve iskolára lesz majd szükség.

(Ha feltételezzük azt, hogy az mesterszintet a szakok túlnyomó többségében az egyetemek fogják szolgáltatni, nem várható a jelenlegi létszám drasztikus csökkenése. Ma az ELTE három gyakorlóiskolájában a jelöltek egyharmada [5-600 fő] fér el. Ha a jelenlegi gyakorlat volumenéhez képest csökkenne is a gyakorlókban teljesítendő gyakorlat volumene, akkor sem férne el az összes hallgató a gyakorlóiskolákban.)

4. EGYÉB FELTÉTELEK (LEHETŐSÉGEK PÁLYÁZATI KIÍRÁSOKRA)

- <u>A közoktatás és a felsőoktatás együttműködése</u>
  Ez a modell csak a képzőhelyek (a felsőoktatási intézmények) és az iskolák (mentorok) rendkívül szoros együttműködésével valósítható meg. Ki kellene találni és szorgalmazni az együttműködési lehetőségek újabb formáit (pl. a mentorok bevonása a képzésbe, fórumok, ahol megbeszélhetik diákok-

kal kapcsolatos tapasztalataikat, rendszeres közös megbeszélések a mentor, a tanárképző szakember és a tanárjelölt között stb.).

- Tanárképző szakemberek továbbképzése
  A modellben többször szerepelnek a modern értelemben vett „szakos tanárképző szakemberek", akik rendszeresen látogatják az iskolákat, tartják a kapcsolatot a mentorokkal és a vezetőtanárokkal, a diákokkal pedig esetmegbeszélő szemináriumok keretében dolgoznak együtt. Mivel jelenleg nem minden szakterületen vannak ilyen típusú szakemberek, ezen a területen is intenzív szakmai továbbképzésekre lenne szükség.

- Oktatástechnikai infrastruktúra-fejlesztés
  A mikrotanítás és az egyéb gyakorlatok elemzése szükségessé tenné korszerű, hordozható, digitális kép- és hangrögzítő eszközök alkalmazását, esetleg speciális tantermek kialakítását. Ha ezeket a követelményeket kötelezően írjuk elő, szükséges a feltételek biztosítása is.

5. ALTERNATÍV JAVASLATOK, FELVETÉSEK

- **Szendvicsképzés** (Papp Lajos)
  Az Ftv. ugyan „összefüggő szakmai gyakorlatnak" nevezi a 30 kredites gyakorlatot (145. § (6)): „Tanári szakképzettség csak mesterképzésben szerezhető. A tanári szakképzettség megszerzésének előfeltétele az összefüggő szakmai gyakorlat teljesítése. A tanári szakképzettséget nyújtó mesterképzésben százötven kreditet lehet szerezni."
  Azt azonban nem határozza meg a törvény, hogy ez a gyakorlat csak egyhuzamban végezhető-e, avagy esetleg nagyobb, összefüggő részletekben, továbbá azt sem, hogy mikor. A fent javasolt rendszer nem, vagy csak a felkészítés legvégén, az 5. félévben tudja kezelni az esetleges téves pályaválasztás korrekcióját. Ha a hallgató csak a felkészítés végén szembesül azzal, hogy milyen is az iskola, milyen az igazi gyerek, és ez nincs összhangban a várakozásaival, személyiségével stb., fölösleges munkát végeztünk mi is, ő is. A korábbi felkészítés laboratóriumi körülményei (mikrotanítás, szervezett óralátogatás, gyakorlóiskola) nem teszik feltétlenül lehetővé az e felismeréshez való eljutást. A tervezetből hiányzik a jelenlegi, 60 órás, külső iskolai gyakorlat jellegű „reality show". Amennyiben az összefüggő szakmai gyakorlat két részletben is teljesíthető volna (nem tiltja ezt egyelőre semmi), a tanulmányok legelején, a mesterképzés 1. félévében lehetőség volna egy ilyen gyakorlat beiktatására.
  A gyakorlat nem töltené ki a teljes félévet (valójában nem is kellene akkor szendvicsképzésnek hívni), mellette szakos órák és a gyakorlatot támogató szemináriumok is folyhatnának. Ezt a gyakorlatot is szervezett keretek kö-

zött, meghatározott követelmények teljesítésével, felkészített tanárok felügyelete mellett kellene végezni, de nem szakos tanórákat tartana a hallgató (arra sem szakmailag, sem módszertanilag nincs felkészítve), hanem egyéb iskolai, illetve más pedagógiai szituációkban venne részt. E gyakorlat részben kiváltaná a szervezett óralátogatás és az 5. félévi gyakorlat egy részét.

- **Mentorok és vezetőtanárok** (Papp Lajos)
  Javaslom a továbbiakban a „vezetőtanár” megnevezést használni a „mentor” helyett. A fogalmat a közoktatási törvény is ismeri, és mindenképpen kell majd a közoktatás oldaláról is szabályozni a szerepkört, tekintettel a jelentős órakedvezmény-szükségletre, amit egy ilyen gyakorlat indokolttá tesz. Fontos tudni még arról, hogy az Ftv. lefoglalta a „mentort” a tehetséggondozás tematikájának körében (66. § (7)): „A felsőoktatási intézmény mentorprogram keretében nyújt segítséget a hátrányos helyzetű hallgató tehetségének kibontakoztatásához. A mentorprogram megszervezésének elveit a Kormány határozza meg”, illetve (147. § (27)): „*mentorprogram: a képzésnek az a sajátos formája, amelyben a hátrányos helyzetű hallgató felkészítéséhez, felkészüléséhez a felsőoktatási intézmény hallgatója, oktatója segítséget nyújt*”.
  Nem tartom a vezetőtanár (mentortanár) ilyen különbségtételét indokoltnak. Mindkét esetben kötelezővé tenném (megfelelő átmeneti időtartam biztosításával) a felkészítést, ami a jelenlegi rendszerhez hasonlóan egyenértékű a szakvizsgával, illetve annak a részeként végezhető. Mindkét tanár esetében nagyrészt azonos kompetenciák szükségesek a jelölt segítésében, és a feladatok jelentős része is megegyezik. A vezetőtanár éppúgy „megfigyel”, „javasol”, „reflektivitást fejleszt”, mint a mentor, s ez sem kerülheti ki a „mintaadás” szerepét, hiszen a tanulók, a helyszín stb. megismerése miatt feltehetőleg itt is hospitálással kezdődne a gyakorlat.
  A finanszírozás kérdése rendkívül problematikus. Az „egy tantárgyas” mentor ha több jelöltet fogad, ugyanannyi munkát végez, mint a „két tantárgyas”. Függetlenül attól, hogy hány jelöltet fogad a vezetőtanár (mentor), mindenképpen szükséges az órakedvezmény, mivel azonkívül, hogy a vezetőtanár kötelezően bent ül a jelölt óráin, még külön kell vele legalább ugyanekkora időtartamban konzultálni is. A legtisztább az volna, ha az órakedvezmény egységesen járna, a jelöltek számától függően. A külső iskolákban a (mentor-) vezetőtanárok esetében valójában nem a tanárt kellene díjazni, hanem – a gyakorlóiskolához hasonlóan – az órakedvezmény miatt szükséges további tanárlétszám fedezetére kell a forrást biztosítani. Sajnos az Ftv. felemásan rendezte el jelenleg ezt a kérdést (145. § (2)): „*A pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézményben tanulmányokat folytató hallgatók a közoktatási intézményben vesznek részt gyakorlati felkészítésben. Ha a közoktatási intézményt a felsőoktatási intézmény tartja fenn, az gyakorló közoktatási intézményként működik. A gyakorló közoktatási intézményt a felsőoktatási*

intézmény a közoktatásról szóló törvény alapján intézményalapításra jogosulttal közösen is fenntarthatja. A hallgatók gyakorlati felkészítése megvalósítható – megállapodás alapján – bármelyik közoktatási intézményben. A gyakorló közoktatási intézmények által ellátott közoktatási feladatok után az éves költségvetésről szóló törvényben meghatározottak szerint a helyi önkormányzatok részére biztosított normatív hozzájárulások kétszerese vehető igénybe." Tehát a gyakorlóiskolákban biztosítva van az órakedvezmény forrása, a külső gyakorlóhelyeken nincs. Illetve ezt az egyetemnek kellene biztosítania vagy a megállapodás keretében, vagy úgy, hogy például az önkormányzattal közösen tartja fenn az iskolát. (Ha van valakinek befolyása arra, hogy az alkotmánybírósági döntést követő esetleges törvénymódosításba ez is belekerüljön, az igen jót tehetne az emberiséggel...)
Mindenképpen állandó külső vezetőtanárokban (mentorokban) kellene gondolkodni, máshogy az órakedvezménnyel összefüggő többletfoglalkoztatás nem oldható meg.
Összegezve: a kétféle tanítási gyakorlat tartalmi és időbeli különbségei ellenére ugyanolyan felkészültségű vezetőtanárokban gondolkodnék, így a rendszer rugalmasabban kezelhető, az országosan szűkös gyakorlóiskolai kapacitást a külső gyakorlóhelyekkel egyenszilárdságúan lehetne kiegészíteni. A gyakorlóiskolai vezetőtanárok szerepét inkább a külső iskolai vezetőtanárokkal való együttműködésben, az iskolabokor modell keretében (a gyakorlóiskola és a vele szorosabb kapcsolatban lévő külső gyakorlóhelyek) való szakmai kapcsolattartásban, tapasztalatcserében, továbbképzésben stb. látom erősebbnek.

- **A pályázatok meghirdetése** (Papp Lajos felvetése)
  Igen érdekes ellentmondás feszül itt: Ahhoz, hogy 2009-ben (az NBB nagyra törő tervei szerint akár 2007-ben) elindulhasson a mesterképzés, megfelelően felkészített vezetőtanári és gyakorlóhelyi kapacitással kell rendelkezni. Ha ezt pályázati keretek között kívánjuk megteremteni, a pályázatokat előbb kell kiírni és lebonyolítani, minthogy kiderülne, vajon ki nyer a tanári mesterképzésért folyó, főiskola/egyetem versenyben. A sorrend tehát kétféle is lehet:
  - 1. a tanári mesterszakok képzési-kimeneti követelményeinek meghatározása, 2. a szakindítási kérelmek beadása és elbírálása (melyben persze bizonyítani kellene a meglévő gyakorlati kapacitást), 3. a szakindítási engedéllyel rendelkező intézmények számára (pályázati) forrás biztosítása a vezetőtanárok felkészítésére; avagy
  - 1. KKK-k meghatározása, 2. nyílt pályázat a felkészítésre, 3. szakindítási engedély, de nyilván csak azoknak, akik kellő kapacitással rendelkeznek.

  Az első esetben a gyakorlati kapacitás ismerete nélkül kell dönteni a szakindítás engedélyezéséről, és a „pályázat" sikertelensége esetén nem lesz

elegendő felkészített vezetőtanár. A másodikban viszont lehetnek olyan, a gyakorlatra erősen felkészült intézmények, amelyek viszont a szakmai képzési háttérrel állnak esetleg gyengébben, és így nem kapják esetleg meg az engedélyt az indításra. Akár így, akár úgy, nem hiszem, hogy pályázati keretekben kellene erről a feladatról gondoskodni. Pályázni esetleg a felkészítő kurzusok, új megoldások kialakítására a felkészítést végző intézményeknek lehetne, de utána a kiképzés finanszírozását valamilyen központi forrásból automatikusan kellene biztosítani.

11. IRÁNYELVEK A TANÁRI MESTERSZAK-INDÍTÁSI BEADVÁNYOK ÖSSZEÁLLÍTÁSÁHOZ[1]

PRAEAMBULUM

A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság speciális irányelvek megfogalmazásával kívánja segíteni a lineáris képzési szerkezetbe illeszkedő tanári mesterszak-indítási kérelmeket összeállító felsőoktatási intézmények munkáját. Ezek az alapelvek támaszkodnak a 2005. évi felsőoktatási törvény, a 15/2006. számú OM-rendelet és a 79/2006. számú kormányrendelet vonatkozó előírásaira, illetve kiegészítik azokat a mesterszintű tanárképzés sajátos szükségleteinek megfelelően. Pragmatikus okok miatt, a tájékozódás megkönnyítése érdekében idézzük azokat a törvény-, illetve rendeletszöveg-helyeket is, amelyek a MAB speciális elvárásaihoz tartalmilag kapcsolódnak.

A 2. ponttal kapcsolatosan felhívjuk a figyelmet arra, hogy a 15/2006. sz. OM-rendelet egy tanári mesterképzési szakot definiál, amelyhez egy vagy több szakképzettség párosul. Tájékoztatónkban ennek értelmében használjuk a tanárképzés összehangolását végző intézményi *szakfelelős,* valamint a *szakképzettség(ek)ért felelős oktató(k)* fogalmát.

Célszerű figyelembe venni azt a tényt is, hogy a fentebb már hivatkozott 15/2006. számú OM-rendelet 4. számú melléklete a tanári szak alapítása tekintetében nem tekinthető teljesnek. Képzési és kimeneti követelmények formájában tartalmazza ugyan a tanári munkához szükséges pedagógiai-pszichológiai ismeretek, képességek és attitűdök tanári kompetenciákká szerveződő rendszerét, ám nem tér ki a szakmai-szakterületi tartalmak és kompetenciák bemutatására. E hiányosság pótlása feltétlenül szükséges. A MAB illetékes testületei csak a képzési és kimeneti követelmények teljes rendszerének kimunkálása és közzététele után tudnak érdemben foglalkozni a benyújtott tanárszak-indítási kérelmek elbírálásával.

* * *

„Ha a felsőoktatási intézményben több oktatási szervezeti egységben folyik pedagógusképzés, a szervezeti és működési szabályzatban meg kell határozni azt az oktatási szervezeti egységet vagy a szenátus által létrehozott testületet, amelyik ellátja a különböző szervezeti egységekben folyó oktatómunka, valamint az ehhez kapcsolódó gyakorlati képzés összehangolását. Ennek a szervezeti

---

[1] Pukánszky Béla előterjesztése a MAB 2006. évi 5. ülésén.

egységnek a vezetője felel a felsőoktatási intézményben folyó pedagógusképzés összehangolásáért” (Ftv. 145. §).

1. Az indítási kérelmeket beterjesztő felsőoktatási intézmények beadványukban mutassák be, hogy az adott intézményben rendelkezésre áll ***a tanárképzés színvonalas pedagógiai, pszichológiai, szakterületi-szaktudományos, módszertani és gyakorlati összetevőinek oktatását garantáló személyi és infrastrukturális feltételrendszer.*** Az integrált felsőoktatási intézmények részletesen térjenek ki arra is, hogyan valósul meg az intézményben a tanárképzés egyes összetevőinek a felsőoktatási törvényben előírt összehangolása.

Amennyiben az adott intézmény több szakképzettséget nyújtó tanári mesterszak indítását tervezi, javasolt az egyes szakképzettségekre vonatkozó kérelmek egy csomagban történő benyújtása, mivel ebben az esetben a MAB a tanárképzés pedagógiai-pszichológiai-gyakorlati komponenseinek kapacitásakkreditációját egy eljárás keretében el tudja végezni. Tekintettel azonban arra, hogy az egyes szakképzettségekre vonatkozó leírások szakmai értékelésével a MAB több bizottsága foglalkozik, célszerű a beadványok pedagógiai-pszichológiai és szakmai-diszciplináris egységeit egymástól jól elkülöníthető formában szerkeszteni.

2. Az intézmények a kérelemben jelöljék meg ***a tanárképzés összehangolását végző szakfelelős személyét.*** A tanár szak felelőse a neveléstudomány vagy a pszichológia területén tudományos fokozattal, a tanárképzés területén többéves, eredményes oktatói, oktatásszervezői gyakorlattal rendelkező, az intézmény teljes munkaidőben első helyen foglalkoztatott egyetemi tanár vagy docens, illetve főiskolai tanár legyen, aki szakterületén mérvadó szakmai referenciákkal (projektvezetés, jelentős kutatási eredmények) rendelkezik. A szakfelelős egyidejűleg egy MA szakért lehet felelős. A tanári mesterszakon megszerezhető szakképzettségért felelős oktató teljes munkaidőben foglalkoztatott egyetemi tanár vagy egyetemi docens, illetve főiskolai tanár lehet.

3. A kérelemben mutassák be, hogy milyen keretek között, milyen kurzusok formájában kerül sor az intézményben a tanári mesterszakra való belépés előfeltételeként előírt ***pedagógiai-pszichológiai előtanulmányok megszervezésére és gyakorlatok lebonyolítására***, amelyeknek értéke – a 289/2005. számú kormányrendelet 12. szakasza értelmében – legalább 10 kredit.

A kurzusok témakörei öleljék fel a következő tartalmakat:

a) a hallgatók pedagógiai nézeteinek feltárása és elemzése kiscsoportos formában;
b) a tanári mesterség, a nevelői és oktatói munka természete, az oktatás és a tanulás társadalmi, gazdasági szerepe;
c) az iskola kultúrtörténete, a gyermekkép és a nevelési eszmények, az intézményrendszer és az alternatív irányok változásai;
d) ember- és gyermekismereti alapozás;

e) a tanári pályához szükséges kommunikációs képességek fejlesztése kiscsoportos keretek között.

A kiscsoportos kurzusok teremtsenek alkalmat arra, hogy a hallgató reflektálhasson saját kommunikációs és pedagógiai képességeinek színvonalára, és a kurzus végén az oktató alkothasson képet arról, hogy a hallgató milyen mértékben rendelkezik ezekkel a képességekkel.

4. A tanári szakok esetében a szaklétesítés funkcióját a 15/2006. (IV. 3.) számú miniszteri rendelet tölti be. A képzés céljait, kimeneti követelményeit a rendelet 4. számú mellékletének 7. pontja fogalmazza meg. E pont elején „a tanár szakmai felkészültsége birtokában hivatásának gyakorlása során alkalmas:" mondat után francia bekezdésekbe sorolva (számozás nélkül) 9 kompetencia vázlatos kifejtésére kerül sor.

A szakindítási kérelmek mutassák be táblázatos formában, hogy a kilenc kompetencia mindegyikének elérését mely tantárgyak, gyakorlatok segítik elő. Az egyes tantárgyak bemutatása keretében a tantárgy tartalmának és tevékenységformáinak kifejtése előtt sorolják fel, hogy az adott tantárgy milyen kompetenciaelemek megszerzéséhez segíti hozzá a hallgatókat, azaz milyen tudás, nézetek/attitűdök, illetve képességek kialakulását teszi lehetővé.

5. A szakindítási kérelmek részletesen térjenek ki ***a mesterszintű tanárképzés keretei között oktatott első és (amennyiben ilyen van) második tanár szak szakterületi-szakdiszciplináris kurzusainak leírására is.***

„A tanári szakképzettség szakterületi ismereteinek kreditértéke: két tanári szakképzettség esetén 80 kredit, amelyből az első tanári szakképzettséghez legalább 30 kreditet kell, a második tanári szakképzettséghez legfeljebb 50 kreditet lehet szerezni" (15/2006. sz. OM rendelet 4. számú melléklet 5.1.1.).

A szakmódszertani-tantárgy-pedagógiai kurzusok a szakterületi képzések területén belül részesüljenek – a korábbi gyakorlattal szemben – fokozott figyelemben. Megnövekedett részarányuk fejezze ki e tanulmányok jelentőségét a tanári pályára való felkészítés folyamatában. A tanári mesterszak szakterületi modulja tartalmainak kialakításakor és az alkalmazott módszerek megválasztásakor a közoktatás igényeit kell figyelembe venni.

6. A szakindítási kérelmet benyújtó intézmény beadványában térjen ki a tanári mesterszakhoz kapcsolódó különféle ***szakmai gyakorlatok bemutatására*** is. Ebben tételesen sorolják fel az intézmény részét képező gyakorlóiskolákat, valamint a gyakorlati képzésben részt vevő egyéb közoktatási intézményeket (bázisiskolák, partneriskolák stb.), dokumentálják a felsőoktatási intézmény és a gyakorlóhelyek kapcsolatát, mutassák be a gyakorlati képzés intézményi szintű minőségbiztosításának rendszerét.

A szakmai gyakorlat előírt formái:

„a) a pedagóguspálya megismerésére, általános pedagógiai képességek fejlesztésére irányuló gyakorlatok: pályaismereti, gyermek- és önismereti, konfliktuskezelési módszerek, iskolalátogatások, óramegfigyelések és -elemzések, mikrotanítás, legalább 30 óra;

b) iskolában vezetőtanár irányításával az adott szakképzettség területén végzett csoportos gyakorlat, szakképzettségenként 60 óra, amely magában foglalja a hospitálást, az óramegbeszéléseket és legalább 15 önállóan megtartott órát/foglalkozást. (A hallgató az egyik szakképzettség tanítási gyakorlatát az 5–8., a másikat pedig a 9–12. évfolyamon kell, hogy végezze.);

c) közoktatási intézményben, felnőttképző intézményben megbízott vezetőtanár és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett végzett, összefüggő, a képzés utolsó félévében folyó egyéni szakmai gyakorlat, amelynek előfeltétele a tanári mesterképzés (a szakdolgozaton kívüli) minden egyéb követelményeinek teljesítése, illetve azok teljesítéséhez szükséges kreditek összegyűjtése. A gyakorlat magában foglalja a hospitálást, szakképzettségenként heti 2–5 óra (max. heti 10 óra) tanítást/foglalkozást, a tanítási órán kívüli iskolai feladatok ellátását, a tanítást kísérő szeminárium elvégzését és az adatgyűjtés, tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálását.

Az a) szerinti gyakorlat kreditértéke (a pedagógiai és pszichológiai tanulmányok keretében) legalább 3 kredit, a b) szerinti gyakorlat kreditértéke szakképzettségenként (a szakterületi tanulmányok keretében) legalább 3 kredit, a c) szerinti összefüggő egyéni gyakorlat kreditértéke 30 kredit. A gyakorlat során a hallgató a vezetőtanár és a tanárképző szakember felügyelete mellett elkészíti – a tanulók megismerése terén végzett munkáját, tanári gyakorlatának eredményességét adatokkal alátámasztó, a saját gyakorlati fejlődését dokumentáló – portfóliót, amely a szakdolgozat részét és a tanári képesítővizsga tárgyát képezi” (15/2006. sz. OM-rendelet 4. számú melléklete 8.4.-es bekezdés).

* * *

12. DERÉNYI ANDRÁS: A PEDAGÓGUSKÉPZÉS JOGI SZABÁLYOZÁSÁNAK ELVEI, ELEMEI, 2005. 04. 18.[1]

Az anyag jelenleg a következő munkamenet **3. lépése munkaanyagának** tekintendő:

- Szabályozási elvek kialakítása, egyeztetés a szabályozás alá vonandó főbb elemekről
- Az egyes szabályozás alá vonandó elemek részleteinek és az elemek közötti összefüggések egyeztetése
- A jogszabály számára a teljes, szabályozás alá vonandó konstrukció részletes szakmai leírása

Az anyag hátterét adó jogszabályok, dokumentumok:

- Az Országgyűlés által jelenleg tárgyalt új felsőoktatási törvénytervezet pedagógusképzésre vonatkozó cikkelye (104. § és 145. §)
- *A többciklusú felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól szóló 381/2004. (XII. 28.) Korm. rendelet* (különösen annak 7. §-a)
- *A tanári képesítés követelményeiről szóló 111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet*
- Sipos János közoktatási és dr. Mang Béla felsőoktatási helyettes államtitkárok által a tanárképzés új rendszerének kialakításával kapcsolatban a felsőoktatási testületek számára 2005. február 24-én kiküldött, az OM Felsőoktatási Főosztály és az NBB Pedagógusképzési Albizottsága által közösen kialakított *Ajánlások a tanári mesterképzés előkészítésére*.

(A) Előzetes megfontolások:

Jelen pillanatban, a körülményekre is tekintettel, nem a pedagógusképzés egészének, hanem a tanárképzésnek a szabályozása a cél. Ezen belül a szakmai tanárképzés, a közismereti tanárképzés és a művészeti tanárképzés szabályozása történjen meg.

---

[1] 3.2 változat; 2005.04.18. (*A 3.1[05. április 12.] változatnak a 2005. április 15-i Pedagógusképzési Albizottság ülésén megfogalmazott észrevételekkel módosított változata.*)

Javallt, hogy önálló rendelet szóljon a tanárképzésről (noha egyértelmű, hogy annak szorosan illeszkednie kell az alapképzéshez és a mesterképzéshez és viszont). A realitás azonban valószínűleg a 381/2004. sz. Korm. rendelet mesterképzésekre és tanárképzésre vonatkozó szabályokkal történő kiegészítése lesz. Ez is elfogadható megoldás.

A jogszabálynak – tekintettel a tanárképzés új rendszerére – új terminológiát kellene bevezetnie és használnia a korábbi rendszerrel való összekeverés, oktalan összehasonlítás elkerülése érdekében. Ez az anyag már ilyen – bár tovább pontosítandó – új terminusokat követ.

(B) Alapelvek, szakmai szabályozási kérdések:

1. A rendelet helye, szerepe az oktatásra vonatkozó jogi szabályozás rendszerében. Fontossága a tanuló társadalomalakításában, a nemzeti és egyetemes emberi értékek intézményes közvetítésében.

2. Tanári szakképzettség csak mesterképzésben szerezhető (új Ftv.-tervezet 145. § (6)).

3. Tanári szakképzettség megszerzésére a mesterképzésben a tanár mesterszak szolgál. A tanár mesterszak a tanári tevékenység gyakorlására készít fel. A tanár mesterszak mesterfokozatot és tanári szakképzettséget nyújt. A tanári szakképzettség általános követelményeit a kormányrendelet melléklete, műveltségterületi specifikus követelményeit (KKK) miniszteri rendelet tartalmazza.
   - 3.1 A tanár mesterszaknak két tanári szakképzettséget kell biztosítania. Csak legalább két szakképzettséget igazoló tanári mesteroklevél bocsátható ki.
   - 3.2 Tanári szakképzettség a tantervben előírt összes tanulmányi kötelezettség teljesítése, továbbá diplomamunka és záróvizsga, valamint a közoktatási (iskolai) szakmai gyakorlat sikeres teljesítése nyomán adható ki.
   - 3.3 A tanári záróvizsga részét képezi egy diplomamunka megvédése, továbbá a közoktatási (iskolai) szakmai gyakorlat során végzett tevékenységek eredményeiből összeállított portfólió megvédése.

4. A tanári szakképzettség megszerzésére irányuló mesterképzés kétéves, 120 kredites képzés, amely három 40 kredites modult foglal magába. A képzést 30 kredit értékben közoktatási (iskolai) gyakorlati képzés egészíti ki.
   - 4.1 A tanári szakképzettség megszerzésére irányuló képzés a kormányrendeletben és a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott tanár mesterszakon kizárólag a szakterületi képzéssel és a pedagógiai-pszichológiai modullal együtt folyhat.

4.2 Újabb tanári szakképzettség megszerzésére irányuló képzés esetén a képzésnek tartalmaznia kell legalább egy 5.b) típusú, a kormányrendeletben és a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott tanári szakképzettségre felkészítő modult, valamint az 5.d) pontban foglalt közoktatási (iskolai) gyakorlati képzést. Újabb tanári szakképzettségre irányuló képzést a felsőoktatási intézmény az adott tanár mesterszak szakindítási engedélye birtokában folytathat.

4.3 A tanári szakképzettség megszerzésének szervezeti kereteit a felsőoktatási intézmény saját hatáskörében szabályozza a 12. pontban foglaltak megtartásával.

4.4 A tanár mesterszakon szerzett, a 3. pontban foglalt legalább két tanári szakképzettséget egy oklevél ismeri el. Ezen oklevélben a tanári szakképzettségeket a kormányrendeletben megnevezett műveltségterület egyidejű megjelölésével kell feltüntetni. A később, újabb szakképzettség megszerzésére irányuló képzés keretében, újabb műveltségterületen szerzett tanári szakképzettséget külön oklevél ismeri el.

5. Minden tanár mesterszak magában foglal:

a) egy általános pedagógiai-pszichológiai felkészítő modult, 40 kredit értékben;

b) egy 40 kredites, sajátosan pedagógiai karakterű műveltségterületi felkészítést biztosító, az első szakképzettséghez vezető modult a hallgató előképzettségének megfelelő diszciplináris területen;

c) egy 40 kredites, sajátosan pedagógiai karakterű műveltségterületi felkészítést biztosító, a második szakképzettséghez vezető modult a hallgató előképzettsége, érdeklődése, illetve a b)-ben foglalt modulhoz kapcsolódó korlátozások alapján;

d) egy 30 kredites közoktatási (iskolai) gyakorlati képzést a 120 krediten felül.

6. A tanár mesterszak kimeneti követelményeit a pedagógus mesterséghez szükséges szakmai tudást és szakmai képességeket felölelő kompetenciák képezik, amelyeket a tanárképzési képesítési keret tartalmaz. Az egyes modulok kimeneti követelményeit is kompetenciák képezik, amelyeket a képzési és kimeneti követelmények tartalmaznak.

7. A modulok jellege:

7.1 A pedagógiai-pszichológiai felkészítő modul, amely a gyakorlati tapasztalatgyűjtés alapjául szolgáló és eredményeit gondolatilag keretező pedagógiai és pszichológiai ismeretek modulja (beleértve ezek határ- és társtudományainak elméleti és gyakorlati ismereteit is), a tanárképzés általánosan érvényesített, egységes összetevőit képezi.

7.2 Az első szakképzettséghez vezető, 5.b)-ben foglalt modul lehet
a) diszciplináris;
b) szakmai; illetve
c) integrált jellegű (ilyen csak az ember és társadalom, illetve az ember és természet tanári szakképzettségre felkészítő modul lehet).

7.3 A második szakképzettséghez vezető, 5.c)-ben foglalt modul lehet
a) diszciplináris;
b) integrált (pl. egyes NAT műveltségterületi tanár szakképzettségre felkészítő, illetve szaktárgy idegen nyelvű oktatására felkészítő);
c) kombinált jellegű (pl. különböző sajátos pedagógiákra felkészítő).

7.4 A közoktatási (iskolai) gyakorlatot biztosító modul, amely bevezet a tanári szakma gyakorlatába valós iskolai környezetben, egybefüggő gyakorlat keretében.

A 7.2-ben és a 7.3-ban foglalt, első, illetve második szakképzettséghez vezető modulok egymással egyenrangúak abban az értelemben, hogy mindkettő olyan tanári szakképzettséget nyújt, amely képesíti a tanárt közoktatásban emelt szintű érettségi vizsgára való felkészítésre. Különböznek azonban felvételük előfeltételeit és lehetséges társításaikat tekintve.

8. Azt, hogy az egyes modulok milyen tanári szakképzettséget eredményeznek, a lehetséges tanári szakképzettségek felsorolásával és a jellegük szerint meghatározott modulokba való sorolásukkal adja meg a rendelet, mellékeltben.

9. A tanár mesterszakra történő jelentkezés általános és speciális feltételei:

9.1 Egy bármely tanár mesterszakra történő felvétel előfeltétele:
a) valamely alapképzési végzettséget és szakképzettséget igazoló oklevél megszerzése;
b) olyan alapképzési képzési ágban, illetve alapképzésben szerzett oklevél, amelyet ez vagy más rendelet tanárképesnek minősít;
c) 10 kredit értékű alapképzési pedagógiai előkészítő modul elvégzése (oklevélmellékletben igazolhatóan), vagy a felvételt megelőzően történő pótlása.

9.2 Valamely tanár mesterszakra történő felvétel speciális feltételei:
a) A pedagógiai-pszichológiai felkészítő modul felvételének nincs speciális feltétele.
b) Az első szakképzettséghez vezető, diszciplináris modulra történő felvétel feltétele egy azonosként meghatározott alapképzésben szerzett végzettség és szakképzettség igazolása. (Műveltségterületenként meghatározott tanári képzési és kimeneti követelmények sorolják fel tételesen ezeket.)
c) Az első szakképzettséghez vezető, szakmai modulra történő fel-

vétel feltétele egy azonosként meghatározott vagy diszciplináris előfeltételként elfogadott alapképzésben szerzett végzettség és szakképzettség igazolása. (Műveltségterületenként meghatározott tanári képzési és kimeneti követelmények sorolják fel tételesen ezeket.)

d) Az első szakképzettséghez vezető, integrált modulra történő felvétel feltétele vagy

i) egy azonosként meghatározott, alapképzésben szerzett végzettség és szakképzettség igazolása;

ii) egy diszciplináris előfeltételként elfogadott alapképzésben szerzett végzettség és szakképzettség igazolása.

(Műveltségterületenként meghatározott tanári képzési és kimeneti követelmények sorolják fel tételesen az i) és ii) előfeltételeket).

e) A második szakképzettségre felkészítő, diszciplináris modulra történő felvétel feltétele egy, az alapképzésben elvégzett, a diplomamellékletben azonosíthatóan jelzett, legalább 50 kredit értékű, előfeltételként elfogadható modul. (Műveltségterületenként meghatározott tanári képzési és kimeneti követelmények sorolják fel tételesen ezeket.)

f) A második szakképzettségre felkészítő, integrált modulra történő felvétel feltétele

i. vagy egy diszciplináris előfeltételként elfogadható alapképzésben szerzett végzettség és szakképzettség igazolása, amely megegyezhet az első szakképzettségre felkészítő, diszciplináris modul előfeltételével is (Műveltségterületenként meghatározott tanári képzési és kimeneti követelmények sorolják fel tételesen ezeket.);

ii. vagy egy, az alapképzésben elvégzett, a diplomamellékletben azonosíthatóan jelzett, legalább 50 kredit értékű, előfeltételként elfogadható modul (Az előfeltételként elfogadható modulok megnevezése intézményi hatáskör.);

iii. vagy – szaktárgy idegen nyelvű tanítására felkészítő modul esetén – a célnyelvből megszerzett felsőfokú állami vagy azzal egyenértékű nyelvvizsga-bizonyítvány.

g) A második szakképzettségre felkészítő kombinált (sajátos pedagógiára felkészítő) modulra történő felvételnek nincs sajátos alapképzési előfeltétele.

h) A közoktatási (iskolai) gyakorlati képzés megkezdésének feltétele a pedagógiai-pszichológiai felkészítő modul, továbbá az első szakképzettséghez és a második szakképzettséghez vezető modul összesen 120 kreditjében foglalt tanulmányi kötelezettségek teljesítését igazoló abszolutórium megszerzése.

9.3 A tanárképzést folytató felsőoktatási intézmények saját hatáskörben további sajátos feltételeket, illetve eredményküszöböket, alkalmassá-

gi mutatókat is előírhatnak saját tanárképzési szakjukra történő felvételhez, amelyeket a felvételi tájékoztatóban közzétesznek. Ugyanakkor nem tehetnek különbséget sem további előfeltételek, sem az alkalmassági kritériumok, sem pedig az eredményszint tekintetében a jelentkezők alapfokozatát igazoló oklevelet kiállító intézmények szerint.

9.4 A tanári szakképzettségek társítására vonatkozó szabályok

a) Az első tanári mesteroklevél (mestervégzettség és tanári szakképesítés) megszerzéséhez mindenképpen el kell végezni a pedagógiai-pszichológiai felkészítő modult, vele egy képzési program keretében legalább egy első szakképzettséghez vezető modult és egy második szakképzettséghez vezető modult, továbbá az egybefüggő közoktatási (iskolai) gyakorlatot. Azaz a képzés során az 5. pontban foglalt modulok önállóan nem végezhetők el, csak egymással társítva. Csak már meglévő tanári szakképzettséggel – újabb szakképzettség megszerzése érdekében – lehet önmagában elvégezni valamelyik szakképzettséghez vezető modult, de ebben az esetben is elvégzendő az egybefüggő közoktatási (iskolai) gyakorlat.

b) Az első szakképzettséghez vezető modulhoz, legyen az bármely jellegű, társítható a második szakképzettséghez vezető bármely jellegű modul. Az egyes műveltségterületek sajátos társítási előírásait, illetve korlátozásait a műveltségterületenként meghatározott tanári képzési és kimeneti követelmények tartalmazzák. A társítást egyebekben csak az előírt előfeltételek (9. pont) korlátozzák.

10. A képesítési keret és a képzési és kimeneti követelmények:

10.1 A tanár mesterképzés képzési kerete illeszkedik a felsőoktatási törvénytervezetben nevesített képesítési kerethez: legfelső szintjét a műveltségterülettől függetlenül minden – államilag elismert – tanári szakképzettségre vonatkozóan megadott képzési cél és a kompetenciákban megfogalmazott kimeneti követelmények jelentik, amelyet a kormányrendelet mellékletben közöl (hasonlóan az alapképzés, valamint a nemtanári mesterképzés kimeneti követelményeihez). (*A kimeneti követelményeket az OM közoktatási felügyeleti területe és az NBB Pedagógusképzési Albizottsága szakmai egyeztetések során át kidolgozta.*)

10.2 A képesítési keret következő szintjét a tanári képzési és kimeneti követelmények (KKK) jelentik, amelyet az új Ftv.-tervezet 145. § (7) bekezdése értelmében az oktatási miniszter rendeletben határoz meg. Ez országosan egységesen meghatározza a képzések szerkezeti kereteit, a pedagógiai-pszichológiai modul és az egybefüggő közoktatási szakmai gyakorlat sajátos képzési céljait és kompetenciáit, és megadja meghatározó ismeretköreinek leíró bemuta-

tását; továbbá műveltségterületenként specifikálva határozza meg a képzési célt és az elsajátítandó szakmai kompetenciákat; meghatározza a tantervek kidolgozásának keretet adó főbb kreditértékeket, szakmai előfeltételeket, esetleges modultársítási korlátozásokat stb. (a 381/2004. sz. kormányrendeletben megadott szerkezet szerint, a tanárképzésre alkalmazott változatát lásd mellékelten).

10.3 A KKK-kat az NBB Pedagógusképzési Albizottság koordinálásával a műveltségterületenként létrehozandó tanárképzési szakbizottságok dolgozzák ki. A szakbizottságokban a tanárképzést folytató felsőoktatási intézmények és a közoktatás képviselői vesznek részt.

10.4 A képesítési keret legalsó szintjét az intézményi tantervek jelentik.

11. A tanárképzési szakok létesítése és indítása:

11.1 A tanárképzési szakok létesítésének eljárása megegyezik a nemtanári mesterképzésekre kialakított létesítési eljárásokkal, azzal, hogy a kormányrendelet – a műveltségterületek felsorolásával, a lehetséges modulok meghatározásával, továbbá a modulok szerkezetének, képzési és kimeneti követelményeinek meghatározásával – de jure megalapítja a tanárképzési szakokat, a képzés pedig a 10. pont szerint a kimenet felől vezérelt, így a KKK-k tartalmi MAB-kontrolljára lényegileg nincsen szükség; a MAB feladata a KKK szerkezeti teljességének és a folyamat előírások szerinti megvalósulásának ellenőrzése.

11.2 A tanárképzési szakok indítására vonatkozó eljárási szabályok megegyeznek a nemtanári mesterképzésekre kialakított szabályokkal.

11.3 A tanárképzési szakok létesítésének speciális feltételeit a kormányrendeletben kell meghatározni. Ezek: csak olyan tanári szakképesítés nyújtása érdekében létesíthető új szak, amely szakképesítést a közoktatásra vonatkozó rendeletek és jogszabályok nevesítve ismerik; a tanárképzési szak létesítése során minden alkalommal be kell szerezni az OM Közoktatási Felügyeleti Terület, továbbá az OKNT egyetértését és nyilatkozatát arról, hogy a megalapítandó új tanár mesterszak révén kiadott új szakképzettség valós közoktatási szakmai igények kielégítését szolgálja; továbbá a nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai nevelő-oktató munkára felkészítő tanár szakok esetében az Országos Kisebbségi Bizottság egyetértését.

11.4 A tanár mesterszakok indítására vonatkozó sajátos, speciális feltételeket (szervezeti, személyi és tárgyi [infrastrukturális], továbbá szakmai ellátói feltételeit) is kormányrendeletben (annak mellékletében) kell kimondani. [*Ez még kimunkálandó.*] További feltétel, hogy szakindítás kezdeményezésére csak az az intézmény jogosult, amelyik megvalósította az új Ftv.-tervezet 145. § (5)-ben foglaltakat, és a felelős szervezet, illetve vezető nevét bejelentette a regisztrációs központnak (lásd 12. pont).

11.5 Kormányrendeletben kell biztosítani, hogy a tanár mesterszakok szakindításával kapcsolatos (elő)akkreditációs feladatokat a MAB pedagógusképzéssel kapcsolatos feladatokat ellátó állandó szakmai és szakértői bizottsága útján végezze. Biztosítani kell továbbá, hogy e bizottságban a közoktatás képviselői kellő mértékben legyenek jelen. A kormányrendelet mellékletében – tekintettel a tanárképzés újszerűségére – szükséges az akkreditációs feltételek meghatározása. [*Ez még nincs kidolgozva.*]

12. Ha a felsőoktatási intézményben több oktatási szervezeti egységben folyik pedagógusképzés, a szervezeti és működési szabályzatban meg kell határozni azt az oktatási szervezeti egységet vagy a szenátus által létrehozott testületet, amelyik ellátja a különböző szervezeti egységekben folyó oktatómunka, valamint az ehhez kapcsolódó gyakorlati képzés összehangolását. Ennek a szervezeti egységnek a vezetője felel a felsőoktatási intézményben folyó pedagógusképzés összehangolásáért (Ftv.-tervezet 145. § (5)). A szervezet megalakulását és vezetőjének nevét az intézmény köteles bejelenteni a regisztrációs irodának.

12.1 A kormányrendelet írja elő, hogy amennyiben az intézmény szenátusa testületet hoz létre a pedagógusképzés összehangolására, akkor e testület tagjai rendelkezzenek pedagógiai-pszichológiai kompetenciával, a tagok között legyenek ott a pedagógiai és pszichológiai szervezeti egység(ek) vezetője(i); továbbá a testületnek – munkája támogatására – rendelkeznie kell szervezeti háttérrel (iroda, irodavezető / titkárság, titkár).

12.2 A kormányrendelet írja elő a tanárképzésért felelős szervezeti egység, illetve testület esetében a testület és titkársága/irodája feladatait, melyek különösen: a tanárképzési szakok alapításának, indításának engedélyezésével összefüggő feladatok koordinálása, a szakok indításával és működtetésével kapcsolatos feladatok meghatározása és ellátásuk koordinálása, a beiskolázással kapcsolatos feladatok meghatározása és ellátásuk koordinálása, a közoktatási (iskolai) gyakorlati képzés megszervezése és felügyelete; kapcsolattartás, szerződések megkötése a gyakorlati képzőhelyekkel, kapcsolattartás, megbízás megkötése a gyakorlatvezető pedagógusokkal; a vezető pedagógusok továbbképzésével kapcsolatos szervezési, koordinációs feladatok ellátása, kapcsolattartás a pedagógiai kutatási és szolgáltató hálózat, valamint más pedagógiai szolgáltatók helyi és országos szerveivel; a tanárképzéssel kapcsolatos ügyek képviselete a felügyeleti szerv irányába; az Ftv.-tervezet 145. § (4) bekezdésében meghatározott, az intézmény és az oktatási miniszter között létrejövő megállapodás előkészítése stb.

12.3 A tanárképzésért felelős szervezeti egység vezetőjének az nevezhető ki, aki szakirányú tudományos fokozattal és legalább x évnyi tanár-

képzés-szervezési gyakorlattal rendelkezik. Az intézmény további kinevezési, alkalmazási feltételeket is megállapíthat. A vezető kiválasztása pályázati úton történik. A vezetői beosztás magasabb vezetői beosztásnak minősüljön.

13. Záró és átmeneti rendelkezések

13.1 A kormányrendelettel és miniszteri rendelettel meghatározott követelményeket (a 10 pedagógiai előkészítő kreditre) a 2006/2007-es tanévben az alapképzést megkezdő évfolyamokra kell alkalmazni. Tanár mesterszakok legkorábban a 2007/2008-as tanévben indulhatnak.

13.2 Az új Ftv.-tervezet 53–54. §-ában, továbbá a 101. § (1) b) pontban foglalt államilag támogatott hallgatói létszámkeretek elosztásakor a tanár mesterképzés államilag támogatott hallgatói létszámkeretét a közoktatás szempontjait figyelembe véve kell kialakítani; a javaslatot véleményeztetni kell az OKNT-vel.

13.3 A kormányrendeletnek meg kellene engednie, hogy a nem ciklusos pedagógusképzésben már legalább 180 kreditet megszerző (különösen főiskolai képzésben részt vevő) hallgatók, akik már bizonyos pedagógiai-pszichológiai krediteket is megszereztek, szabad választás alapján átjelentkezhessenek tanár mesterszakra (ahelyett, hogy további 60 kredit megszerzésével osztatlan képzésben szerezzék meg hagyományos főiskolai szakképesítésüket).

E rendeletben foglalt szakképzettségi, felvételi előfeltétel és társítási előírások a rendelet hatályba lépését követő 4. évben a tapasztalatok értékelésével felülvizsgálandók.

14. Fogalmak

Alapképzésben elvégzett, a diplomamellékletben azonosíthatóan jelzett, legalább 50 kredit értékű, előfeltételként elfogadható modul

Azonosként meghatározott alapképzésben szerzett végzettség és szakképzettség

Diszciplináris modul

Egybefüggő közoktatási (iskolai) szakmai gyakorlat

Integrált modul

Kombinált modul

Kompetenciák

Mestertanári szakképzettség

Műveltségterület

Pedagógiai-pszichológiai modul

Sajátos pedagógiákra felkészítő modul

Szaktárgy idegen nyelvű oktatására felkészítő modul

Tanár mesterszak

Tanári képzési és kimeneti követelmények

Tanári szakképzettséghez vezető modul

Még megfogalmazandó további résztémák:

– A gyakorlóiskolák státusza, feladatai
– A diszciplináris masterral rendelkezők belépése a tanárképzésbe
– Általános iskolai tanári oklevéllel rendelkezők up-grade-elési lehetőségei

V. EGYEZTETÉS ÉS ÖSSZEGZÉS 2005-BEN

*A pedagógusképzés megújításának folyamatában számos intézményes fórum tevőlegesen részt vett, így a reform során közöttük a **nézetegyeztetés** szükséges, sőt elkerülhetetlen volt, jóllehet ez nemegyszer kifejezett konfliktusokkal is járt. Erre volt példa **a bölcsész alapszakok MAB-akkreditációjának** folyamata, amelynek akadozó menete a tanárképzés rendszerének a kiépítését is átmenetileg veszélyeztette. A közölt dokumentumok érzékeltetik a tárcán belüli **igazgatási szintek és területek** között lezajló egyeztetések lépéseit és tartalmát. **2005 az önrevízió éve** is volt, amennyiben egyfelől maga a testület szembesítette a megtett útját a 2003. évi kiinduló elvekkel, másfelől részvitái és szakanyagai alapján írásban is felvázolta a pedagógusképzés fejlesztésének kibomló stratégiáját. A tanárképzés **átfogó KKK-inak meghatározása** éles konfrontáció tárgya lett, amikor a vonatkozó rendelet kiadása előtt a miniszter különleges szakértő bevonásával mintegy szupervízió alá vonta a tanári KKK-k leírását a születő jogszabályban. Az élénk polémia alapvető fordulatot nem hozott a dokumentum tartalmába, de néhány szemléleti módosulást kétségtelenül előidézett.*

1. A BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI SZAKOK AKKREDITÁCIÓJÁNAK FENNAKADÁSA

1.1 A MAB honlapján megjelent közlemény, 2005. 04. 01.

http://www.mab.hu/doc/frisshir050401.doc

A MAB

– azon felelőssége tudatában, hogy a felsőoktatási képzési rendszer ilyen mérvű átalakításában való közreműködésével egyben meghatározóan járul hozzá a magyar közoktatás alakulásához a következő 30 évben;
– tekintettel arra, hogy a kétciklusú képzés nemcsak a szakstruktúrában, hanem azok tartalmában is alapvető változásokat kell, hogy elindítson;
– tekintettel arra, hogy a beadott anyag egyenetlen és kiegészítésekre szorul;
– tekintettel arra, hogy az OM 7.714-1/2005. számú levelében megküldött állásfoglalása a korábban önálló szakként, az új képzési rendszerben látszólag szakirányként működő képzések önálló akkreditációját nem támogatja;
– támaszkodva az egész bölcsészképzés átalakítását véleményező szakértői véleményekre

a 2005/3/VI. sz. határozatában a bölcsészettudomány tudományterülethez tartozó alapszakok képzési és kimeneti követelményeire vonatkozó véleményezési eljárását felfüggeszti, **figyelembe véve a MAB tudományági bizottságaiban kialakult álláspontokat a képzési területhez tartozó alapszakokról.**

Indoklás:

Az alapszakok bemutatott tervezetei tükrözik azt az óriási erőfeszítést, amelyet a felsőoktatás szakmai közössége és felelős vezetése tett azért, hogy a jogszabály által meghatározott keretek között közös álláspontra jusson az alapszakok képzési struktúráját és tartalmát illetően. A tudományági bizottságokban kialakult álláspontok (melyek között az alapszakok elfogadásától az elutasításáig terjedő skála minden eleme megtalálható) az érdemi kérdésekben az alábbiakban foglalhatók össze:

1. A 252/2004., majd a 381/2004. kormányrendeletekben közzétett **szakstruktúra**, amely a képzési és kimeneti követelmény tervezetek alapjául szolgált, nagymértékben korlátozta a kidolgozók mozgásterét. A szakok egy részénél

megkérdőjelezhető a képzés két ciklusra tagolása az eredményesség és piacképesség szempontjából. Az alapszakok rendszerét rövid időn belül felül kell vizsgálni, mert a szakszámcsökkentés érdekében végrehajtott összevonások az alapszakok egy részén belül szakmailag nem indokolható társításokat alakítottak ki. Hiányolják a szakértők és egyes szakbizottságok, hogy – egy kivétellel – nem jelennek meg új tartalmú piacképes szakok. Az egész anyagra inkább a zsugorítás, mint az átalakítás jellemző. A készségek és képességek kifejlesztése nem kapott megfelelő hangsúlyt.

2. Sajnálják a szakértők, hogy az anyagból hiányzik a nemzetközi összehasonlítás, és így éppen a bolognai elvek megvalósításának egyik fő szempontja.
3. A szakszerkezetben elfogadhatatlan **szakmai egyenetlenségek** sora tapasztalható. Több esetben a korábban önállóan működő szakok egy-egy alapszak szakirányaként való megjelenése a szakértők számára nem volt elfogadható. Például míg az andragógia önálló alapszak-státuszt kapott, addig nagy múltú és jelentőségű diszciplínák (pl. francia, filozófia, művészettörténet, régészet) csak szakirányként vannak jelen.
4. A szakstruktúra bizonytalansága tükröződik abban, hogy a **mesterképzésre való felkészítés** bemutatása esetleges, egyenetlen. A bizottságok megegyeztek abban, hogy nem adható felelős vélemény az alapszakokról anélkül, hogy legalább a nemzetközileg elismert, eddig egyetemi szintű képzési szakokon ismert lenne, milyen mesterszakon folytatható a képzés.
5. A **tanárképzés** esetlegesen jelenik meg, és kiforratlan a bemutatása.
6. A kidolgozók a meglévő szakszerkezetet próbálták az új rendszerbe átemelni, több esetben átmenteni. Ez azzal a következménnyel járt, hogy az új struktúrában szerezhető oklevél mögött a munkaerőpiacon hasznosítható szakképzettség megszerzéséhez minőségi szempontból aggályos és igencsak megkérdőjelezhető tudásmennyiség járul.
7. Rendkívül eltérő helyi értékkel jelentkezik majd a BA-diploma a **munkaerőpiacon** (az anglisztika kiválóan hasznosítható, az egyiptológia semmiképpen sem).
8. A struktúra nem biztosítja az indokolt kétszakosságot és ez megkérdőjelezi az alapképzésben szerezhető oklevél munkaerőpiacon történő hasznosíthatóságát (természetesen nem minden bölcsész szak esetében indokolt a kétszakosság). A nemzetközi gyakorlat is azt mutatja, hogy kétszakosság esetén a képzési idő 4 év: ebben az esetben biztosítható ugyanis, hogy a két szak egyenrangú legyen.
9. Eljárástechnikailag nem tisztázott (lásd fent idézett OM-álláspont), hogy az alapszak létesítésének elutasítását jelenti-e, ha megállapítható, hogy egyes szakirányokon nem megfelelők a képzési és kimeneti követelmények és ezért nem kapja meg az alapszakokon belül tervezett minden szakirány a szükséges támogatást.

A szakbizottságok további véleménye egyes általános kérdésekben:

1. A **szakdolgozat** és kreditértékének egységesítése mellett szakmai érvek nem szólnak, ezért a szakbizottságok álláspontja szerint az alapképzésben egységesen záródolgozat megnevezés javasolt, a szakdolgozat elnevezést fenn kell tartani a mesterszakok számára.
2. A bizottságok a **szakok elnevezését** különösen a modern filológiai képzési ágban javasolják megváltoztatni. Az egységesen alkalmazott képzős változat („-isztika" végződés) az ismeretek átfogó és magas szintjére utal a diszciplínák tudományos fogalomrendszerében, tehát az alapképzésben a használata nem indokolható. (A romanisztika elnevezés különösen nem szerencsés, mert az alapszó a szakterületen tájékozatlan közvélemény számára félreértésre ad okot.)
   Erősen vitatható a román és szláv nyelvszakok felosztása. Mérlegelendő továbbá, hogy van-e az oktatásra nézve következménye annak, hogy bár a történelem hagyományosan a bölcsésztudományokhoz tartozik, de egyre több kapcsolódási pontja alakul ki a modern társadalomtudományokkal is.
3. Az **idegennyelv-ismeretre** vonatkozó előírás a nyelvszakokon egységesen: „Második nyelvként a szakmailag indokolt nyelvből C típusú középfokú nyelvvizsga." A nem nyelvszakosok számára: „C típusú középfokú nyelvvizsga a négy világnyelv – angol, német, francia, orosz – valamelyikéből."
4. A **szakképzettség-megnevezése**k közül a „bölcsész" piacképességet rontó hatása feltételezhető, nem áll összhangban az alapképzés gyakorlati célkitűzéseivel, ezért helyette az egyéb, bár nem túl jó hangzású, de a külföldi gyakorlattal harmonizáló változatok (referens, asszisztens) valamelyike lenne elfogadhatóbb. A „bölcsész" szakmegnevezés inkább az MA szinten lesz alkalmazható.

A plénum nyomatékosan igényli annak tisztázását, hogy a képzési és kimeneteli kidolgozása során kikérték-e **az MTA I. és II. Osztálya, illetve tudományos bizottságainak véleményét.**

A közoktatás képesítési rendszerének újraszabályozása során meg kell állapítani, mely nem tanári munkaköröket (pl. iskolatitkár, sportedző stb.) lehet BA-végzettséggel betölteni. Ez munkaerő-piaci szempontból is igen fontos. A felsőoktatás reformja ebből adódóan maga után vonja **az alkalmazási feltételek újraszabályozását a közoktatási és a közalkalmazotti törvényben**.

Kezelhetetlen helyzetet eredményez, hogy miközben a MAB az alapszakok tervezeteiben fajsúlyos módosításokat tart szükségesnek és azt több esetben a támogatás feltételének tekinti, az intézmények a véleményezésre benyújtott anyagok alapján már **az indítási kérelmeket is kidolgozták anélkül, hogy a KKK-k elfogadást nyertek, illetve az OM honlapján megjelentek volna**.

Ajánlás:

A bölcsészettudományi képzési területhez tartozó alapszakok képzési és kimeneti követelmény tervezetét, valamint a MAB plénumának fenti javaslatait alapul véve a tervezet kidolgozásában együttműködők képviselői, a MAB érintett tudományági bizottsági elnökei és az OM részvételével **kezdődjenek hatékony megoldást kereső egyeztető megbeszélések**.

Budapest, 2005. április 7.

Fésüs László s. k.

1.2 A Bölcsész Dékáni Kollégium észrevételei, 2005. 04. 07.

Dr. Mang Béla
helyettes államtitkár úr részére
Oktatási Minisztérium
1055 Budapest, Szalay u. 10–14.

Tisztelt Államtitkár Úr!

Eljutott a Bölcsész Dékáni Kollégiumhoz az az informális hír, hogy a Magyar Akkreditációs Bizottság plénuma felfüggesztette a bolognai rendszerű bölcsészettudományi alapszakok létesítésének véleményezését. A MAB-eljárás fennakadása – az érdemi részletek, tisztázandó problémák ismerete nélkül is – felkavaró hatású a képzési területen és a felsőoktatás intézményrendszerében. Ezért is szükségét érzem annak, hogy mint a dékáni kollégium és egyszersmind a bölcsészettudományi kidolgozó konzorcium vezetője azonnal jelentkezzem Helyettes Államtitkár Úrnál, konzultációs lehetőséget és aktív segítséget kérve.

Hangsúlyozottan a részletek ismerete nélkül néhány alapvető körülményre szeretném ráirányítani a felsőoktatási kormányzat figyelmét:

1. E képzési területen is **azon eljárásmóddal** éltünk a szakalapítási dokumentumok kidolgozása és benyújtása során, amelyet a tárca – személy szerint Helyettes Államtitkár Úr is, nyilvános megnyilatkozásai során – követendőnek tart. Kiindulópontunk az ismételten kiadott felsőoktatási alapképzési szakstruktúra **kormányrendelet** volt, a munkálatokba **hiánytalanul bevontuk** a magyarországi képzőintézmények teljes körét, amelyek képviseleti fóruma egyöntetűen fogadta el a szintén teljes körű részvétellel működő szakos munkabizottságok szakmai előterjesztéseit, melyek ezen kiterjedt és egybehangzó egyeztetés után kerültek a kari és intézményi **tanácsok** elé és nyerték el azok maradéktalan támogatását. Mint másutt sem, a bölcsészettudományi képzési területen sem merülhet fel ellenvetés ezen eljárásmód szakmai megalapozottságával, konszenzusos demokratizmusával és legitimitásával kapcsolatban. Ha ez így van, akkor a MAB szerepvállalása nem teljesen könnyű, hiszen egy olyan **közös javaslattal** szembesül, amely mögött egy legitim együttműködési rend és egy teljes intézményrendszer dokumentált állásfoglalása áll. (Kérdés, hogy a MAB szakértői és szakmai bizottságai itt és általában mennyire tekinthetők Magyarországon a teljes felsőoktatási intézményrendszeren kívül állónak, akár egyetértésük, akár vitapozíciójuk esetén.)
2. Mindez nem jelenti azt, hogy a Bölcsész Dékáni Kollégium maga, mint a tudományterületi konzorcium vezető testülete kritikátlanul szemlélné a be-

adványok tartalmát és annak kidolgozása során ne szembesült volna ellentmondásokkal. **Két körülményt azonban tekintetbe kellett vennünk**, és megítélésem szerint ezek mellőzésével nem is működhettünk volna. Az egyik az **alapképzési szakstruktúra rendeletben** rögzített szakos/szakirányú tagozódása, amelynek kialakításában a Dékáni Kollégium maga ugyan közreműködött, de ezt az OM által kijelölt elvekre és a Nemzeti Bologna Bizottság fórumán születő konkrét korrekciókra tekintettel tette. A jogszabályban rögzített képzési rendszer kompromisszumok eredménye, ezt a képzési terület szakmai képviseletének nem lehet felróni, és kérdés, hogy a kormányrendelet hatályba lépése után **maga a MAB mennyire jogosult** annak tartalmát felülvizsgálni, vagy ilyen felülvizsgálatot kezdeményezni. A másik körülmény a szakos munkacsoportok **szakmai autonómiájának** köteles tisztelete, amely eljárási rendünkből adódott. Amennyiben a képzési terület általános szabályozási elveit, kereteit és mércéit a szakos előterjesztések nem sértették, azok tartalmába a konzorcium elvszerűen nem avatkozott be.

3. A MAB nem jár el méltányos módon, ha a **bolognai folyamat realizálásának ellentmondásait** más területtel kapcsolatban nem, hanem kizárólag a bölcsészettudományi szakalapítási beadványnak rója fel. Magunk is azt tartottuk volna jónak, ha a reformfolyamat a mesterképzés magas szintű kimenetének átgondolásával kezdődik, örültünk volna és a magunk kezdeményezéseivel és a kritikájával visszatérően ösztönöztük, hogy a több képzési terület között áthidaló tanárképzési rendszer koncepciója öltsön formát és jelentsen kapaszkodót, tisztában voltunk és vagyunk azzal, hogy az első képzési ciklusból alapképesítéssel kilépők munkapiaci kilátásai nem egyértelműen tisztázhatóak. Ezek azonban olyan **generális problémák**, amelyek általában megjelennek minden képzési területen, a tudományegyetemi képzésekkel kapcsolatban egészen bizonyosan jelen vannak, és ennek ellenére nem képezték sem MAB-elutasítások, sem a felsőoktatási politika önkritikájának tárgyát. Ha pedig a bölcsészettudományi terület **kitüntetett bírálata** csak abból adódik, hogy **érdekérvényesítő képessége** a többi területnél gyengébb, az nem tartalmi, hanem személyi kérdés, amelynek konzekvenciáit személy szerint én – és meg vagyok győződve, hogy dékántársaim is – készek vagyunk levonni, ha ez a megoldás kulcsa és a terület javára válik.
4. Nem térhet ki sem a MAB, sem a felsőoktatási kormányzat az elől a felismerés elől, hogy a bölcsészettudományi szakok létesítésének felfüggesztése vagy tartós elakadása felmérhetetlen **gyakorlati és morális károkat** okoz. A hatályos kormányrendelet betartásával és a kívánatos eljárási rendet követve benyújtott szakalapítási javaslatokhoz igazodnak az azóta határidőre elkészült, országosan egyezetett és valamennyi felsőoktatási intézmény tanácsa által elfogadott **intézményi szakindítási, tantervi előterjesztések**. Ha ezt nem nyújtottuk be, az egyedül az OM illetékes főosztályának instrukcióját követte, amely a szakalapítások MAB-jóváhagyásának kivárását szor-

galmazta. Nagy felelősséget vállal az magára, aki ebben az előrehaladott fázisban a felsőoktatás jelentős hányadát és intellektuális értékét képviselő képzési terület munkálatait visszafordítja, részben vagy egészében újrakezdésre szorítja. Ez avval a következménnyel jár, hogy a **2006-os indítás** lehetősége e széles területen – enyhén szólva – meginog, tervezésre és meghirdetésre nem jut idő. A tanterv- és tananyagfejlesztésre szolgáló, elnyert HEFOP-pályázatok diszfunkcionálissá és eredménytelenné válnak, a képzési terület alig nélkülözhető erőforrásoktól esik el. A képzőintézményeken belül az aritmusba kerülő bölcsészettudományi terület nyilvánvalóan hátrányos megítélésre és pozícióba kerül. Úgy vélem, hogy oktalanul.

5. A negatív következmények mindemellett **túlmutatnak a bölcsészettudományi képzési terület keretein**. A felsőoktatásnak általában, és a tudományegyetemi-pedagógusképzési szektornak különösen egy olyan méretű és szakmailag kitüntetett része nem tud jó ritmusban bekapcsolódni a felsőoktatási törvény tervezetében jogi formát öltő bolognai reformba, hogy ez az új rendszer 2006-os bevezetését egészében megzavarja, de meg is gátolhatja. Ennek kimaradásával **sem a leendő hallgatók tájékozódása, sem a képzőintézmények koncepciózus és arányos intézményfejlesztése**, irányítási és gazdálkodási rendjének átfogó alakítása nem remélhető. Ha már a reform alulról építkező logikával haladt előre, akkor ezen képzési terület elbizonytalanodása és idői hátramaradása bénítóan fog hatni olyan általános érdekű felsőoktatási egyeztetési folyamatokra, mint a mesterképzés struktúrájának szabályozása, vagy a tanárképzés soktényezős és mégis egységes rendszerének kialakítása. Távol álljon tőlem, hogy e konzekvenciákat bárki céljának állítsam be, sőt a MAB esetében kifejezetten meg vagyok győződve a szándékok konstruktivitásáról, de a szaklétesítési procedúra elakadása sajnos szinte biztosan ezekre a következményekre vezet.

Minderre tekintettel tisztelettel arra kérem Helyettes Államtitkár Urat, hogy juttassa el a MAB fenntartásainak és kritikájának érvanyagát a bölcsészettudományi konzorciumhoz. Teremtsen lehetőséget arra, hogy a konzorcium képviselői – érintettként és szakértőként – bekapcsolódjanak a felsőoktatási kormányzat és a MAB konzultációjába. Ennek első lépéseként kérem, hogy adjon alkalmat arra, hogy a tudományterület néhány dékán képviselőjével személyesen megkeressem és a jelen levelemben érintetteket – nyilván már a MAB-motívumok és eljárási javaslatok jobb ismeretében – egymással megbeszélhessük.

Budapest, 2005. április 7.

Segítő közreműködését és szíves intézkedését előre is köszönve,

Dr. Manherz Károly s. k.
dékán

1.3 Az Albizottság feljegyzése az oktatási miniszterhez, 2005. 04. 11.

Magyar Bálint miniszter úrnak,
Oktatási Minisztérium

Budapest, 2005. 04. 11.

Kedves Miniszter Úr!

A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottsága legutóbbi, 2005. április 8-án tartott ülésén vette hírül a MAB plénumának azt az állásfoglalását, hogy a bölcsészettudományi szakok alapítására tett előterjesztés véleményezését felfüggeszti. A Pedagógusképzési Albizottságtól *a tanárképzéssel kapcsolatban* várt koncepcióalkotási és jogszabály-előkészítő feladatok megoldását *súlyosan zavarja*, ha bölcsészettudományi szakok akkreditációja halasztást szenved. A többféle hagyománnyal rendelkező és gyökeresen megújítandó tanárképzés tervét nem tudjuk és nem akarjuk egyoldalúan a természettudományos alapképzésre ügyelve kialakítani. A bölcsészképzés önmagában is a felsőoktatás jelentős részét teszi ki, ugyanakkor országos és intézményi szinten – így a tanárképzés tekintetében – kiterjedt egyeztetési kényszer is kapcsolódik hozzá. Átalakításának lefékezése a bolognai reform *2006-os bevezetését* – közvetlenül és közvetve – *nyilvánvalóan veszélyezteti*.

Az Albizottság ülése után igen rövid időre a MAB plénumának felfüggesztő állásfoglalása és ennek érvanyaga *megjelent a MAB-honlapon*. Ez a villanásnyi információ áll rendelkezésre (hiszen a súlyos állásfoglalás előkészítése során, vagy a megszületése után eltelt héten hivatalos tájékoztatást a leginkább érdekeltek, így a Nemzeti Bologna Bizottság tagjai, szakmai testületei, a kidolgozó konzorcium vezetői és szakbizottságai sem kaptak), és ennek birtokában – a tárca határozott fellépését remélve – teszek fel az alábbiakban néhány *kérdést*, immár nem albizottsági, hanem vállaltan *személyes megfogalmazásban*.

Miért csak most? Tudomásunk szerint a bölcsészettudományi képzési terület teljes intézményhálózata hosszú hónapokkal ezelőtt, időre benyújtotta szakalapítási javaslatainak csomagját. Köztudott az is, hogy az intézmények közötti *hiánytalan megegyezésből fakadó bizalom* alapján – az OM felsőoktatási területének figyelmétől követve, és a HEFOP-pályázatok ösztönző támogatására építve – április elejére elkészültek az intézményi szakos tantervek és ezeket az összes intézmény döntéshozó fóruma jóváhagyta. Ezt a munkaütemet most a MAB kifejezetten hibáztatja. Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy a MAB a reformfolyamat feltételeinek ismeretében *miért várt* a szakalapítási dokumen-

táció – negatív – elbírálásával egészen a szakos tantervek benyújtásának végső határidejéig, 2005 április elejéig.

Miért speciális az eljárás? Az elmaradás technikai oka alighanem az volt, hogy a MAB – eddigi gyakorlatától eltérően – az egyes szakok szakbizottsági vizsgálata mellett, azt megelőzve, akadémikus szakértők bevonásával a *bölcsészképzés egész* (a kétszer kiadott alapképzési szakstruktúra rendeletben rögzített) *rendszerét* külön vizsgálta. Jelen bírálatának érdemi része a reformfolyamat irányításával és az előírt szakstruktúrával kapcsolatos, mondhatni, hogy e *kritika a felsőoktatási kormányzatot* illeti és nem a bölcsészettudományi konzorcium által benyújtott szakalapítási dokumentáció tartalmi részleteit. Így van ez még akkor is, amikor a szakos beadványok egyenetlenségeiről szól, mert mint kitűnik, a testület szerint az „egyenetlen", hogy a rendelet értelmében mi lett szakág, szak, illetve szakirány.

A hatályos kormányrendelet-e a bírálat igazi tárgya? A MAB feladata – meggyőződésem szerint – abban áll, hogy ellenőrizze, hogy a kormányrendeletben foglalt előírások teljesülnek-e a szakalapítási dokumentációban. Ehelyett azonban a testület épp azt marasztalja el, hogy a szakok alapítására született javaslat követi a kormányrendelet előírásait. Másként fel sem merülhetne, hogy most kezdeményezzük egyes bölcsész szakok *osztatlan képzését* és általánosan kimondjuk az alapképzési ciklus (a tanárképzés sajátos követelményein és formáin túlmenő) *kétszakosságát*, és azonnal *egy év képzési többletet* igényeljünk a kétszakos alapképzéshez. A MAB-ot e szerepvállalásában az sem korlátozza, hogy a képzési terület teljes egyetemi és főiskolai intézményrendszerének dokumentáltan egyeztetett és összhangzó beadványát ítéli meg és ítéli el. Ezzel az átfogó és intézményes egyetértéssel saját (zömmel szintén felsőoktatási) szakértőinek különvéleményét állítja szembe, most és a jövőben különös tekintettel a tudományos érdemekben gazdag akadémikus szakértőkre.

Mit várunk az Akadémiától? A MAB éles kérdéssel juttatja kifejezésre azt a véleményét, hogy *a Magyar Tudományos Akadémia illetékes osztályainak és szakbizottságainak megnyilatkozásaira* lett volna és lenne szükség a szakalapításokkal kapcsolatban. Ez az igény a felsőoktatási intézményrendszerbe tagozódó testület részéről nem magától értetődő, nem viszonos (az MTA sem teszi irányvételét az OM-től és a MAB-tól függővé), nem támasztható alá az igénybe vett szakértők aktuális példájával sem. A megszólaltatott kitűnő szakemberek *jó szándékú kérdései és megfogalmazott aggályai* arról árulkodnak, hogy az egyetemek mai működésmódját is már a visszavonultság tisztes távolából nézik, a bolognai követelmények természetét fanyarul ízlelgetik gondolatilag, és legkevésbé sem tekintik magukat elhivatottnak, hogy a munkaerő-piaci kilátásokat és követelményeket autentikusan mérlegeljék. (A pedagógusképzés dilemmáival kapcsolatban személy szerint is meggyőződhettem arról, hogy az Akadémia társadalomtudományi osztályait és gárdáját minden igyekezet ellenére sem könnyű a felsőoktatás gyökeres reformjába oly mértékben involválni, amennyire ezt valamennyien szeretnénk.)

Mit tételez fel a MAB a munkaerőpiacról? A MAB-ellenvetések nagy általánosságban utalnak ugyan a munkaerő-piaci igényekre, de ezzel kapcsolatban nem nyújtanak biztos iránymutatást. Torzkép él a MAB-szakbizottságokban a bölcsész alapvégzettségűek *elhelyezkedési kilátásairól*, ha a nem tanárnak készülő hallgatók tízezreinek elhelyezkedését (akár a közoktatási törvény átalakítása árán) pont a közoktatástól remélik, pl. iskolatitkár, szakedző (?) minőségben. Nem reális várakozás, sem itt, sem másutt, hogy a különböző szakosok *piaci esélyeit ki lehet egyenlíteni*, ezt legfeljebb majd a finanszírozott helyek elosztásával tudja valamelyest árnyalni a kormányzat, illetve az intézmény. Mindemellett konkrét kifogás tárgyát képezi, hogy az *andragógia* tudomány-rendszertani státusa nem indokolja, hogy ez önálló szak legyen. Itt a MAB attól tekint el, hogy e szakalapítási javaslat épp a kivételesen prosperáló, az intézmények tucatjait anyagilag éltető „művelődésszervező” szaknak és a hozzá közelálló felnőttoktatási és menedzselési stúdiumoknak ad integrált és a korábbiaknál – reméljük – szakmailag igényesebb helyet és keretet.

Mi indokolja a MAB megkülönböztetett igényeit? A MAB által a bölcsészettudomány képzési terület szakjaival általánosságban szembeállított követelmények többnyire kívánatosak, de ugyanezen igényeket a MAB más képzési területek esetében eddig *nem érvényesítette*. A magam részéről e tekintetben teljes mértékben egyetértek Manherz Károly professzor, konzorciumi elnök Mang helyettes államtitkárhoz intézett feljegyzésének 3. pontjával: egyenlő mércével kellene mérni. Hozzáteszem, hogy a mesterképzés leírásában, vagy a nemzetközi egybevetések terén kimerítő elemzést a MAB eleve nem várt.

Mi bölcsészek mondtuk ki talán a leghangosabban, hogy az egész reform indulhatott volna a mesterképzés kidolgozásával. Hozzátehetjük, hogy az alapképzést nyújtó bölcsész szakok valóban ígérhetnének több, a munkaerőpiacon közvetlenül kamatoztatható gyakorlati tudást. Az *átmenetiség ezen gyengéiben* azonban osztozik az egész magyar felsőoktatás, és nem különb a tudományegyetemi alapképzés helyzete a MAB által már elfogadott természettudományos és társadalomtudományi képzési rendszerben sem.

Mi indokolja a MAB-vélemény naivitásait? Szerencsés, hogy a MAB honlapjáról a felfüggesztő állásfoglalás és érvanyaga szinte perceken belül lekerült, mert ezek tartalmaznak olyan furcsaságokat is, amelyek a felsőoktatás minőségbiztosításának csúcsszervét kifejezetten előnytelen megvilágításba helyezik. Hazai és nemzetközi tekintetben egyaránt abszurdnak tűnik egyáltalán feltenni azt a kérdést, hogy a *történelem* jó helyen van-e a bölcsészettudományok körében (ezek után már csak azt lehetne megkérdőjelezni, hogy a filozófia és a nyelvi kultúra tanulmányozása itt van-e a helyén).

Enyhén szólva különös az „-isztika” végződés ellen tiltakozni a képzési ágak megnevezésében, kiemelten arra hivatkozva, hogy a „*roma-nisztika*” megjelölés esetleg rossz asszociációkat, félreértéseket szül a hazai köztudatban (?!).

Ki egyeztessen, kivel és mit? Magam már koordináltam évtizedes képesítési követelmény munkálatot a bölcsészettudományok területén. Talán épp

ezért túl szkeptikusan ítélem meg a helyzetet, és a Manherz Károly professzor vezette bölcsészettudományi konzorcium a MAB-kritikára – a kormányrendeletet és az intézményi tanácsok döntéseit félretéve – záros időn belül gyökeresen átdolgozza a bölcsész szakok alapítási dokumentációját és tanterveit. Sőt meglehet, hogy erre nincs is szükség, mert a MAB szakbizottságai (megfelelő MTA-háttérrel) olyan konkrétságú ellenjavaslat kidolgozására készek és képesek, amely a 2006-os bevezetést garantálni tudja.

Ha azonban mindez nem így van, akkor operatív javaslataim a következők:

a) a MAB a dolgok jelen stádiumában *tekintsen el az alapképzési szakstruktúra rendelet felülvizsgálatától*, és a bölcsészettudományi képzési területtel ne állítson szembe rendkívüli (mondjuk a természettudományi képzésétől hatványozottan eltérő) követelményeket;
b) felfüggesztés helyett a felsőoktatási reform érdekei által diktált ütemben, esetleg rendkívüli ülésen *összegezze a bölcsész szakok alapításával kapcsolatos tételes fenntartásait*;
c) az OM egy szűk szakértői egyeztető fórum véleményére figyelemmel *szűrje meg*, hogy mely bölcsész szakok képesítési követelményeit tudja időveszteség nélkül kiadni. E tekintetben érthetőnek vélem a MAB ellenkérdését és ellenvetését, a diplomában megjelölendő *120 kredites szakirányok létrehozása önálló döntést* igényel, ezek megítélése nélkül a szak maga elbírálhatatlan;
d) a kaotikus helyzet elkerülésére az OM az eredeti ütemezéssel összhangban vegye át a kidolgozott *szakindítási javaslatokat*, a benyújtó intézményekben természetesen tudatosítva, hogy az elbírálás során várható a szakirányok szelekciója, de a kiszűrtek átformálhatóak és pótolhatóak lesznek.

Őszinte nagyrabecsüléssel:

Hunyady György

1.4 A félreérthető körlevél, 2005. 07. 14.

Mang Béla úrnak,
felsőoktatási helyettes államtitkár
Oktatási Minisztérium

Kedves Helyettes Államtitkár Úr!

Valamennyi felsőoktatási intézmény vezetője e-mail üzenetet kapott Helyettes Államtitkár Úr kiadásában (18621/2005 iktató számmal), amelyben a megszületett MAB-döntés után a bölcsészképzési terület alapszakjainak indításáról esett szó. A pozitív kilátásokat kiemelő levélben szerepel egy olyan fordulat, mellyel kapcsolatban több egyetem vezetője fordult hozzám, mint az NBB Pedagógusképzési Albizottság elnökéhez, tájékoztatásért. A bizonytalanságot ébresztő megfogalmazás így szól „…felhívom figyelmét arra, hogy a 2006/2007 tanévtől az új felsőoktatási törvény alkotmánybírósági felülvizsgálatát követően a magyar felsőoktatásban – a művészeti és tanári képzés kivételével – a 381/2004. (XII. 28.) számú Kormányrendeletben rögzített ún. Bologna-rendszerű alapképzés indítható”.

Bevallom, én sem tudom egyértelműen értelmezni, hogy az idézetben szereplő „kivétel” a tanári képzést milyen okból és hogyan is érinti. Egyszerűen arról van-e szó, hogy a megjelent kormányrendelettel összhangban az alapképzésben 2006/2007-től már nem lesz tanári képzés, minthogy az a mesterképzési ciklusban realizálódik (ez esetben kissé zavaró a művészeti és a tanári képzés összevont említése, minthogy a kormányrendelet az előbbivel érdemben nem foglalkozik, az utóbbinak az előfeltételeivel és mesterképzési helyeivel viszont igen). Vagy arról van szó, hogy a kormányrendeletben rögzített Bologna-rendszerű alapképzés teljes kör bevezetése általában várható a 2006/2007-es tanévtől, de e tekintetben a tanárképzés kivételt képez. (Ez esetben kettős kérdés merül fel: egyrészt, hogy az alapképzés rendszeréből ki kell-e vonni a 10 pedagógiai-pszichológiai kreditet, illetve a potenciálisan második szak alapozására szolgáló 50 kredites modult, másrészt, hogy ha a Bologna-rendszerű képzésből egyelőre a tanári felkészítés kiesik, akkor e területen a hagyományos szabályozással, szakokkal, szerkezeti változatokkal kell-e számolni.)

Reményem szerint nem az utóbbiról van szó, nyilvánvalóan sem ok, sem lehetőség nincs arra, hogy a most felmerülő kérdésekre rendre mind választ adjunk, de a közoktatási és a felsőoktatási államtitkári ajánlások, az OM honlapján immár kint szereplő minisztériumi értekezletanyag szellemében, mielőbb szükség lenne megnyugtató tájékoztatásra és különösképpen a tanári mesterképzés kereteit kijelölő szabályozásra. Ahogy ezt Helyettes Ál-

lamtitkár Úr helyesnek tartja, az albizottság is megtesz mindent a tisztázás és a rendezés érdekében.

Budapest, 2005. július 14.

Szíves válaszát előre is köszönve, üdvözlettel,

Hunyady György

2. MEGERŐSÍTŐ ÁLLÁSFOGLALÁS A TANÁRKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉRŐL, 2005. 05. 06.

A megbeszélésén részt vett Magyar Bálint oktatási miniszter, Mang Béla és Sipos János helyettes államtitkárok, Gönczi Éva miniszteri főtanácsadó és Rádli Katalin főosztályvezető-helyettes, valamint Balogh Árpád, Báthory Zoltán, Bazsa György, Csapó Benő, Derényi András, Hunyady György, Pukánszky Béla, Vekerdy Tamás.

A megbeszélés tárgyát a 2003. 11. 13-án a tanárképzés fejlesztésére vonatkozó szakértői egyeztetés és miniszteri döntés végrehajtása képezte, különös tekintettel az NBB Pedagógusképzési Albizottságának keretében végzett koncepcionális munkálatokra, ezek intézményi és szakmai fórumokon keltett visszhangjára, a tanárképzést érintő jogszabályok megtett és megteendő lépéseire. A megbeszélés háttéranyagát az ezekre vonatkozó írásos összeállítások képezték.

A vitapontokat áttekintve a tárca vezetője úgy foglalt állást, hogy

1. a tanárképzés (és vele a tudományegyetemeken folyó képzés egésze) nem vonható ki a bolognai átalakítási folyamatból. Ebben a vonatkozásban a megtett kormányzati és intézményi lépések visszavonhatatlan elkötelezettséget jelentenek;
2. a 2003. évi megállapodás két fontos és fenntartandó eleme, hogy a tanári pálya felé orientálódó hallgatók az alapképzési ciklusban szakos társaikkal egyenértékű végzettséget és szakképzettséget nyújtó diszciplináris alapképzésben vesznek részt, majd a mesterképzés ciklusában kifejezetten a közoktatási, iskolai feladatokra felkészítő tanári mesterszakot végeznek. Ez utóbbi államilag finanszírozott volumene függ a közoktatás szakemberszükségletének mértékétől;
3. az NBB Pedagógusképzési Albizottságának koncepcionális munkája a megjelölt irányba esik, jogszabály-előkészítő tevékenységét határidőhöz kötve fel kell gyorsítani. Ki kell bontani, hogy a közoktatás megújításához szükséges integratív stúdiumok milyen előfeltételekkel, tartalommal, ütemben kaphatnak helyet a tanárképzés rendszerében;
4. a tanárképzés diszciplináris szerkezetét a 2. pontban megjelölt keretek és célok szabják meg, a kettős tanári felkészítés volumenének szigorú szimmetriája nem öncél, bizonyos aszimmetria várható és tolerálható;
5. az ELTE-modellre, illetve annak továbbfejlesztésére tekintettel biztosítani kell a tanárképzés célját szolgáló pedagógiai-pszichológiai és diszciplináris-szakmódszertani stúdiumok felelős összehangolását, intézményi szervezettségét;

6. az egységes pedagógusképzés radikális reformterve a fejlesztés jelen stádiumában nem váltható valóra, de az is jelentős paradigmaváltást képvisel, hogy a mesterképzésben tanári szakról és a tanár szakosok kettős képesítéséről beszélünk.

A vita – különösen Bazsa György érvelése – alátámasztotta, hogy a tanárképzés reformjának megértetése és elfogadtatása az eredményes átalakítás fontos feltétele. A további egyeztetési folyamatban – az NBB Pedagógusképzési Albizottságának eddigi tapasztalatai szerint is – különbséget kell tenni az intézményi-szervezeti érdekek különböző vetületeit megtestesítő fórumok és a szó szűkebb értelmében vett pedagógusképzési szakmai fórumok között, mely utóbbiaknak tágabb teret kell biztosítani. A pedagogikum megnövekedett jelentősége természetesen új fejlesztési kilátásokat nyújt a neveléstudománynak, melyek feltételeiről is – pályázatok, projektek formájában – gondoskodni kell.

(Készült Derényi András, Gönczi Éva
és Hunyady György egyeztetése alapján, 2005. 05. 06.)

3. EMLÉKEZTETŐ A 2005. 06. 03-I ÜLÉSRŐL

Az ülésen megjelent az Albizottság tagjai közül: Balogh Árpád, Báthory Zoltán, Derényi András, Gönczi Éva, Hunyady György, Major Éva, Mihály Ottó, Nahalka István, Soósné Faragó Magdolna, valamint a közoktatási és szakoktatási terület képviseletében Bánhidiné dr. Szlovák Éva, Fedor Mihály, Friss Péter, Sléger Mária, Váczi Zsuzsa.

A testület napirendjére tűzte:

1. A szakmai tanár- és szakoktatóképzés aktuális kérdéseit:

A megbeszélés kiindulópontja a Mang Béla helyettes államtitkár által ellenjegyzett emlékeztető a korábbi egyeztető megbeszélésről, melyhez képest új fejlemény a MAB pozitív döntése a szakoktatóképzés szakjairól, valamint az e területen érintett szervezetek keretmegegyezése a szakmai képzés különböző ágairól. Ennek alapján a szakoktató-beiskolázás előfeltételeként korábban meghatározott munkavégzés megkövetelésétől a szakoktatási terület eltekint.

Egyetértés van az Albizottság és a meghívott szakterületi képviselők között abban a tekintetben, hogy a szakmai tanárképzés (is) mesterciklusban folyjék, valamint hogy az általa megcélzott kimeneti kompetenciák szakmacsoportokra vonatkozzanak. A szakterületi képviselők közreműködést ígértek e kompetenciák írásos, tételes meghatározásában. A tanárképzés kreditmennyiségének keretei alkalmasak lehetnek arra, hogy a szakmai tanárok (is) kettős szakképzettséget szerezzenek: két szakmacsoportra vonatkozóan, illetve szakmacsoporti és közismereti karakterrel.

Az Albizottság tudomásul vette, hogy a szakiskolákban és szakközépiskolákban pedagógusi szerepkörben nemcsak tanárok jelennek meg, hanem a szakmai képzés növekvő gyakorlati felkészítése részben az alapképzésben kiképzett szakoktatók, részben alacsonyabban iskolázott mesterek, szakmunkások irányításával folyik. A szakoktatók szakmai gyakorlatával kapcsolatban ellentmondásosak a tapasztalatok és az igények. A szakmai képzésen belül a gyakorlati jelleg és hatékonyság növelése – az Albizottság álláspontja szerint – nem szükségképpen kell az elméleti szakmai és közismereti felkészítés rovására történjen. Az Albizottság aggodalmát jelezte azzal kapcsolatban, ha a gyakorlati készségek fejlesztésének jogos igénye a közoktatásban közvetített közismeretek színvonalának eséséhez vezethet, ez – egyébként – a közismereti tanárképzés egységének is kárára lenne, ha azon belül speciális, alacsonyabb szintű pedagógusképzés elkülönülésére vezet.

2. A tanár szakos mesterképzés szakképesítésének rendszerét:

Soósné Faragó Magdolna rendszeres áttekintése egy hosszabb munkálat fázisa, az előzményekre visszautal, valamint több olyan innovatív elemet tartalmaz, amelyről a testület nem, vagy (mint a tanítók műveltségterületi specializációjának továbbvitele tekintetében) másként határozott. További vizsgálatot igényel az áttekintés több pontja, így az, hogy első szakképesítésként mely műveltségterületi integrált felkészítés szerepelhet (a fenntartható korábbi testületi álláspont szerint az ember a természetben és az ember és a társadalom szerepelt ilyen minőségben), valamint hogy második szakképesítést csak meghatározott ismeretközvetítésre szolgáló pedagógiai specializációval lehet-e szerezni, vagy mód van például módszerre koncentrált specializáció útján szakképesítést nyerni. A szakképesítések rendszeréről a testület elnöke is készít munkaanyagot, különös tekintettel a június 15-i rendezvényen való megjelenítésre.

A szakképesítések rendszere, a gyakorlati képzés jellegével és felépítésével kapcsolatos előterjesztés, valamint a június 15-i ülés előterjesztése szerepel az Albizottság június 10-én, pénteken délután 14 órakor tartandó munkamegbeszélésének napirendjén.

Budapest, 2005. június 9.

Hunyady György

4. A 2005. JÚNIUS 15-I OM-KONFERENCIA ANYAGAIBÓL: KÖZOKTATÁSI SZÜKSÉGLETEK – KIMENETI KOMPETENCIÁK[1]

1. Az Országos Köznevelési Tanács (OKNT) **hivatása és érintettsége a tanárképzés megújításában**

– Az OKNT-ről röviden: 1872-ben alapított, 45 év „ideiglenes szüneteléssel" 1993-tól újból működő szakmai testület. A közoktatás és a felsőoktatás köréből választott, illetve delegált tagokból áll. A közoktatási törvény 96. § írja le a jogosítványait. Több fontos kérdésben egyetértési joggal rendelkezik.
– A Tanács illetékessége alapvetően a közoktatás kérdéseire terjed ki. A pedagógusok ennek a rendszernek a szereplői, kulcsfigurái. Felkészültségük, képzésük és továbbképzésük figyelemmel kísérése a közoktatás érdekeit szolgálja.
– Tanácson belüli bizottságok a fenti ügyekben: Pedagógus Továbbképzési Bizottság (PTB), Pedagógus-képzési Bizottság (PKB). A PTB a pályán lévő pedagógusok továbbképzése terén rendelkezik jogosítványokkal. A PKB pedig az első pedagógiai képesítés és a közoktatás közös ügyeire fordítja a figyelmét.

2. Az OKNT programjában hogyan szerepel a tanárképzés?

– Bizottsági munka révén (plenárisan elfogadott feladatterv, beszámoló, vélemény-nyilvánítás).
– A Tanács programjában szerepelnek a bizottsági beszámolókon túl kifejezetten a pedagógusképzéssel foglalkozó témák, napirendi pontok. (Az OKNT testületi szinten eddig még nem foglalt állást a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságában a tanárképzésről kialakult elképzelésről, illetve ajánlásról. Ez ügyben az illetékesek nem terjesztettek dokumentumot az OKNT elé, mint ahogy a felsőoktatási törvény tervezetét, illetve szövegét sem tárgyalta a Tanács egésze. Nem állítható tehát, hogy a Tanácsban teljes véleményazonosság uralkodna, vagy közös nyilatkozat született volna a felsőoktatás átalakítását, illetve a pedagógusképzés, vagy ennek az egyik részterületét jelentő tanárképzés reformját illetően.)
– A közoktatás helyzetével, fejlesztésével foglalkozó ülések, témák szinte mindegyike (tartalmi szabályozás, vizsgarendszer, eredménymérések kon-

[1] Elhangzott a *Tanárképzés: modellváltás a Bolognai folyamatban* című konferencián, Brezsnyánszky László prezentációja.

zekvenciái, esélyegyenlőség az oktatásban, oktatási jogok… stb.) érinti a pedagógusképzés kérdését. Erről az OKNT közleményei és jegyzőkönyvei tanúskodnak.
– A Tanács maga is kezdeményezője olyan rendezvényeknek, amelyek közvetlenül pedagógus- és tanárképzési témában szerveződnek.

3. A tanárképzés megújítását illetően milyen kérdésekben van üzenete az OKNT-nek?

– A pedagógus, a színvonalas tanári munka kulcsszereplője a közoktatásnak. A Tanács az új tanár/pedagógus generációkat modernizációs ígéretként és tényezőként kezeli. (Ami azt is jelenti, hogy a képzésben tartalmi, szemléleti és módszerbeli változásokat tart szükségesnek, miközben a pályán lévők megbecsülését, az értékek megőrzését fontosnak ítéli.)
– A tanári szerep változásainak tükröződnie kell az első alapképzésben és az ezt kiegészítő továbbképzésben (a tanári műveltség változó tartalmában, a cselekvő hozzáértés jellegében és bővülő hatókörében). A hozzáértésben a gyermekek/fiatalok, ha úgy tetszik az iskolai célközönség határozottabb és pontosabb ismerete, a problémáik iránti fokozottabb érzékenység és a gondjaik segítő kezelésének szakértelme hangsúlyozódik. Egyértelműnek tűnik, hogy kizárólag a mai szülő- és nagyszülő-generáció iskolaélményeire, nosztalgiáira vagy averzióira nem építhető fel az a kompetenciaegyüttes, amely a következő évtizedek tanárgenerációjának tevékenységét eredményessé, hatékonnyá és egyben humánussá teheti.
– A közoktatás érdekelt abban, hogy a hallgatók tanárképzési M-be jelentkezése tudatos ön- és pályaismereten alapuló döntés legyen, és hogy a bebocsátás pályaadekvát (szakterületi és pedagógiai) kritériumok alapján történjen. (10 PP kredit ezt célozza az alapképzési szakaszban.)
– A közoktatásban, szakképzésben foglalkoztatott pedagógusok felkészítésének reagálnia kell a megváltozott tartalmi szabályozás hatásaira, az iskola és a tanárok növekvő programalkotói felelősségére. (Ezen mindenekelőtt az intézményi pedagógiai programok, helyi tantervek, az iskola szellemiségének alkotói és alakítói felelősségére gondolunk, és a tanárokra mint a pedagógiai munka minőségének elsőszámú biztosítékaira.)
– A képzés gyakorlati jellegének erősítése, a képzésbe belefoglalt és a ráépülő gyakorlatok rendje a pályakezdés, a beválás és a pályán maradás fontos feltétele. Az ilyen képzésnek viszont jelenleg elégtelenek az infrastrukturális, személyi és finanszírozási feltételei. (A sikeres gyakorlati felkészítés a közoktatás programpluralizmusának viszonyai között nem jelentheti egyetlen sztenderd megoldás, minta abszolutizálását. A gyakorlati képzés éppen arra szolgál, hogy a működő, köztük az ún. jó gyakorlatok játékterét megtapasztalhassák a jelöltek. Mégpedig egyre élőbb, egyre élesebb feladathelyzetekben.)
– Az OKNT a tanárképzés megújításának folyamatában a 111-es rendelet követelményeit alapvető tartalmi és mennyiségi minimumnak ítéli, ugyanak-

kor több szempontból továbbfejlesztendőnek és bővítendőnek is tartja (pl. az említett gyakorlati képzés terén).

– A tanárképzés számára központi és helyi, intézményi forrásokból célzottan odaítélt és felhasználásában kontrollált finanszírozás nélkül a képzés hatékony működtetése elképzelhetetlen. A Tanácsban gyakran fogalmazódott meg az a vélemény, hogy az intézményi összevonások a pedagógus-/tanárképzés számára kedvezőtlenebb szervezeti és finanszírozási környezetet teremtettek a korábbiaknál. Nem hisszük, hogy igényesebb, hatékonyabb tanárképzés szűkülő keretekből megvalósítható lenne. A PKB maga is kezdeményezett tájékozódást.
– A képzés további sorsa, minősége szempontjából fontos, hogy a tanárképzésben olyan országos, regionális és intézményi szintű felelősséggel és hatáskörrel rendelkező szervezeti egységek működjenek, amelyek a tanári mesterség egészét tekintve illetékesek és felelősek. Képesek a felsőoktatási intézményen belüli és kívüli, a tanárképzésben együttműködők (tanszékek, gyakorló- és partneriskolák, pedagógiai szolgáltatást végző intézmények) tevékenységét koordinálni, bizonyos kérdésekben irányítani. (Úgy is fogalmazhatunk, hogy a tanárképzés ügyeit azok kezébe kell[ene] minden intézményben adni, akik a közvetlen szakmai-pedagógiai felelősséget hordozzák.)

4. Mivel járult hozzá az OKNT az eddigiekben a tanárképzés modellváltásához?

– Több esetben biztosított fórumot bolognai témáknak az ülésein és tematikus rendezvényein (párbeszéd a pedagógusképzésről: Debrecen, Jászberény).
– Kezdeményezésével hozzájárult egy a tárcán belüli bizottság (emeletközi) életre hívásához, amely a köz- és a felsőoktatás ügyei közötti közvetítést szolgálta, és amely a Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának létrehozásához is elvezetett.
– A tanárképzés M szintű megoldása mellett érvelt a Bizottság.
– A Tanács és illetékes bizottsága eredményesen lobbizott a gyakorlati tanárképzés 30 többletkreditjéért, ami a terepen végzett, kiterjesztett idejű és bővített tartalmú felkészítés alapját biztosítja az M ciklushoz kapcsolódva.
– Része van a Tanács kezdeményezéseinek abban is, hogy a felsőoktatási törvényben külön paragrafus foglalkozik a pedagógusképzéssel, ezen belül a képzésben közreműködő iskolák és szolgáltató intézmények helyzetével.
– Nem minden kezdeményezés járt ilyen sikerrel. Nem jutottunk előbbre például a pedagógusképzés finanszírozási és az összegek felhasználási rendjének áttekintése ügyében, jóllehet többször szerepelt az OKNT napirendjén.

5. Nyitott kérdések

Vannak a köz- és felsőoktatás jövője, ezen belül a tanárképzés jövője szempontjából fontos, egyelőre viszont csak probléma szinten felismert kérdések.

Olyan kérdések, amelyek keretfeltételei a sikeres tanárképzésnek, de túlmutatnak az OKNT kompetenciáján. Ugyanakkor jelentős mértékben érintik a közoktatásnak a tanárképzésben részt vevő szereplőit.

Részletezése nélkül, ilyen:

– a tanárképzés, -utánpótlás várható volumenének kérdése;
– a közoktatási tanárigény és a képzési kínálat nehezen összeilleszthető érdekeinek a vizsgálata.

Ezekben a kérdésekben a közoktatás nem csupán a munkaerőigény szempontjából érintett, hanem a képzés gyakorlati terepeinek és szakembereinek oldaláról is.

Az OKNT közvetlen és közvetett szerepvállalása a továbbiakban is sokat tehet a konstruktív és konszenzusos megoldások érdekében.

Debrecen, 2005. június 14.

5. ELŐTERJESZTÉS ÁLLAMTITKÁRI ÉRTEKEZLETRE

5.1 A pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztésére vonatkozó koncepcióról és cselekvési tervről, 2005. 12. 06.[1]

Az előterjesztésben két különböző célú feladatot kapcsoltunk össze.

Az 1. téma, a pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztésére vonatkozó koncepció és cselekvési terv államtitkári értekezleten való megtárgyalását – amely feladat az OM „EU Oktatás és képzés 2010" programján belül a tanári és oktatói pálya professzionalizálását támogató, ún. tanári munkacsoport 2004-ben elfogadott előterjesztésében szerepelt – a miniszteri értekezlet 2005. első félévére tűzte ki. A határidő elhalasztását a felsőoktatás ezzel egy időben folyó ún. akadémiai reformmunkálatai miatt kértük.

Az akadémiai reform a felsőoktatási rendszer nagyszabású európai átalakítása, az ún. bolognai folyamat része. Eredményeképpen a hazai jelenlegi duális képzési szerkezetet az évtized végére a többciklusú, lineárisan egymásra épülő szerkezet váltja majd fel, minden ciklus végén lezárt végzettséget és szakképzettséget adó kimeneti lehetőséggel. A képzés – néhány kivételtől eltekintve – a felsőoktatás minden képzési területén a 6 (ritkábban 7, maximum 8) féléves alapképzési szakasszal kezdődik. A hallgatók mintegy harmada ezt a (többségében 4 féléves) mesterképzési ciklusban folytathatja, majd az erre alkalmasak a 6 féléves doktorképzésbe kapcsolódhatnak be.

A 2. téma, a tanárképzési rendszer átalakításának tervezése az 1. témának az egyik meghatározó momentuma. A tervezés – valamennyi képzést átfogó kormányrendelet-tervezet formájában – most fejeződött be. Jóváhagyás céljából e rendelettervezetből kiemeljük a tanárképzésről szóló fejezeteket, s ezt összekapcsoljuk az 1. témával. Az előterjesztés azonban még most is csak ennek egy részére irányulhat: a pedagógusképzésre (a továbbképzéssel a képzés átalakítása után kapcsolhatjuk össze), illetve a koncepciójára – már most hozzátéve a fejlesztések megvalósításához szükséges intézkedések sorát is. A konkrét cselekvési terv kidolgozására (felelősökkel, határidőkkel, források megtervezésével) – bármilyen fontos lenne is – ebben a munkafázisban még nem kerülhetett sor, elsősorban amiatt, mert a pedagógusképzés fejlesztési feladatait és intézményes feltételeit az új, még nem kiadott felsőoktatási törvény tartalmazza.

---

[1] Belső OKM-munkaanyag.

A felsőoktatás képzési szerkezetének átalakítása keretében a pedagógusképzés területén is elfogadást nyertek a többciklusú, lineáris képzési szerkezet kialakítását célzó rendelkezések (a felsőoktatási törvénymódosításokkal, illetve a 381/2004. kormányrendelet kiadásával az első képzési ciklus alapszakjairól, benne a tanárképzés átalakítását célzó elvekről, teendőkről a mesterciklusban történő képzés érdekében). A mesterképzési szakokat is magában foglaló új rendelettervezet kiadásához kapcsolódva emeljük ki a pedagógusképzés szakjait.

Az új szerkezet szerinti képzés az alapképzési szakokon 2005-ben indult, illetve 2006 szeptemberétől válik teljes körűvé. Az erre épülő mesterképzési ciklus feltételeinek a kialakítása párhuzamosan folyik. A doktori képzés, illetve a jelenlegi szakirányú továbbképzési rendszer (s ugyanígy a pedagógus-szakvizsga, illetve a pedagógus-továbbképzés akkreditált tanfolyami rendszere) alapjaiban nem változik.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS JELENLEGI SZERKEZETE

Magyarországon a képzés – a felsőoktatás kialakulásától kezdve mindmáig – ún. duális szerkezetű volt (vagyis az egyetemi és főiskolai képzési szintek egymás mellett léteztek, így nem épülhettek közvetlenül egymásra), amely a pedagógusképzést is jellemzi. A felsőoktatási intézményekben (nem számítva ide az egyházi intézmények hitéleti szakjait – a 72 intézmény közül 50-ben) 214 főiskolai és 199 egyetemi szintű, összesen 413 alapképzési szakon – közülük mintegy harmadrészt pedagógusfoglalkozásra felkészítő szakon – folyt képzés.

A pedagógusképzés fél évszázadon át (a kilencvenes évek közepéig) a felsőoktatás legnagyobb képzési ága volt. Korábban a hallgatói összlétszám több mint harmada, jelenleg – az utóbbi évek más területeken végbement jelentős létszámnövekedése és a pedagógusképzésben az államilag finanszírozott képzési helyek szándékos visszafogása miatt – viszont csak mintegy ötödrésze tanul valamely pedagógusi szakon (lásd a melléklet 1. grafikonja idősorát).

A megszerzett szakképzettség alapján négy fő pedagógusképzési terület különböztethető meg: óvodapedagógus-képzés, tanítóképzés, tanárképzés (ezen belül közismereti és szakmai tanárképzés, illetve ehhez kapcsolódóan a szakoktatóképzés), valamint a gyógypedagógus-képzés (és egyéb speciális pedagógiai jellegű szakok). A képzési helyeket jellemezve a 31 állami felsőoktatási intézmény túlnyomó többségében, 26-ban az összes pedagógus-jelölt mintegy 85%-a tanul. Az összes (a jelenlegi 72) intézmény közül 33-ban, illetve a kari egységek szerint számolva is több mint egyharmadában, 78 helyen folyik pedagógusképzés, egy intézményben átlagosan 10–15 pedagógusi szakkal, s az azonos szakok képzőhelyeinek száma is ehhez hasonló (természetesen nagy szórást mutatva).

A 125 (illetve a hangszeres és a szakmai tanár szakok sokfélesége miatt valójában ennél jóval többféle) pedagógusi szakot, emellett a tanár szakok szakpár-variációit, illetve a képzőhelyek sokaságát tekintve ez a sokfajta képzés az egyre fogyó hallgatólétszám mellett minden képzési ágnál nagyságrendekkel elaprózottabb módon, emellett inadekvát szervezeti struktúrákban valósul meg. A 33 pedagógusképzést is folytató intézményünk közül egy sincs, amely kizárólag pedagógusképzési profillal működik, és a pedagógusképzés valamennyi ágát magában foglaló felsőoktatási intézményünk sincs. A több pedagógusképzési ágat művelők esetében is hiányzik a pedagógusképzés egyes ágait (és ugyanígy a pedagógus-továbbképzés egészét) összefogó szervezet. A 27 tanárképzést (is) folytató intézményben – egyetlen kivétellel – maga a tanárképzés is a képzési szakterület szerint szerveződő különböző karokon folyik, a nem tanár szakos képzésekkel együtt, egymással csak eseti szinten kooperáló szervezeti egységekben.

A pedagógusképzés egyes ágaiban (pl. az óvó-, tanító-, gyógypedagógus- és szakoktatóképzésben) eddig csak főiskolai szintű képzési lehetőség volt, így az egyetemi szintű végzettséget csak kerülőutakon, időveszteséggel lehetett megszerezni.

A tanárképzésben – amely a pedagógusképzésnek mintegy háromnegyedét kitevő, legnagyobb ága – ez ideig ugyanannak a szaknak legtöbb esetben főiskolai és egyetemi szintű végzettséget adó változata is megtalálható. A szakok szerkezete is igen különböző. Egyes szakcsoportokban (és ezen belül szintenként is különbözően) kizárólag tanár szakok létesültek egy-egy diszciplína tanulmányozására, míg másokban (pl. a szakmai tanárképzésben vagy az egyetemi szintű bölcsész szakokon) a szakterület teljes értékű szakképzettséget adhat, s egyes (az ún. tanárképes) szakjai mellé választhatóan (párhuzamosan vagy utólag, kiegészítő képzésben) lehet a tanári képesítést is megszerezni. Egyes szakcsoportokban kizárólag kétszakos, másokban kizárólag vagy választhatóan egyszakos tanárképzési lehetőség van. Emellett a közismereti és a szakképzési célok szerint is elkülönült a képzési szerkezet. Az összefoglaló táblázat ad képet erről a sokféleségről:

A pedagógusképzés szerkezete

Szakcsoport	Kormány-rendelet száma	Képzési szint, képzési idő/év		Kötelező kétszakosság		Szak felépítése, szerkezete		Szakok száma*	Egyéb jellemző
		főiskolai	egyetemi	nem kötelező	kötelező	egy oklevél	kettős oklevél		
Óvodapedagógus és tanítói	158/1994. (XI. 17.)	3 és 4		x		x		5 (ebből 2 * nemzetiségi szak: 6-6 nyelven)	

Tanárképzés közös tanári eleme	111/1997. (VI. 27.)	nincs szintje, minden szakon legalább 600 óra, a szakterületi képzéssel együtt legalább 6 félév, kettős oklevelet adó szakon a diploma utáni kiegészítő képzésben: 4 félév							
Bölcsésztanár	129/2001. (VII. 13.)	4			x	x		20	közismereti
-”-	-”-		5		x		x	28	közismereti
Természet-tud. tanár	166/1997. (X. 3.)	4			x	x		9	közismereti
-”-	-”-		5		x	x		8	közismereti
Testkultu-rális tanár	44/2002. (III. 21.)	4			x	x		3	közismereti
-”-	-”-		4 v. 5	x	x	x		3	közismereti
Művészeti tanár	105/1998. (V. 23.)	4		x	2 sza-kon	x		15*	2 közism. + 13 műv.-i
-”-	-”-		5	x	1 sza-kon	x	2 szakon	12*	2 közism. + 10 műv.-i
Agrár (mérnök-tanár)	146/1998. (IX. 9.)	4		x			x	1*	szakmai
-”-	-”-		5	x			x	1*	szakmai
Műszaki (mérnök-tanár)	157/1996. (X. 22.)	4		x			x	1*	szakmai
-”-	-”-		5	x			x	1*	szakmai
Közgazda-sági (tanár)	4/1996. (I. 18.)	4		x	2 sza-kon	2 sza-kon	x	5	3 szakmai + 2 közism.
-”-	-”-		5	x			x	2	szakmai
Egészség-ügyi (tanár)	3/2003. (I. 8.)		5	x		x	lehet x is	1	szakmai
Szakoktatói	most készül	3		x		x		5	szakmai
Gyógype-dagógiai	168/2000. (IX. 29.)	4			x	x		7	speciális
Szociális (szociálped.)	6/1996. (I. 18.)	4			x	x		1 + 2	speciális + pedagógia
ÖSSZESEN	13 szak-csoport							125*	

* = ahol a szakok száma ennél több: a zenei művésztanár szakokon a hangszerek szerint, az agrár és a műszaki területen pedig a mérnöktanári képesítés mindkét szinten valamennyi agrár, illetve mérnöki szakra ráépülhet.

A pedagógusképzés szerkezete tehát mind ez ideig sokféle, egymástól elkülönült rendeletekkel szigorúan beszabályozott, ezért átjárhatatlan, átláthatatlan, sok esetben ésszerűtlen, diszfunkcionális és a finanszírozás szempontjából is nehezen kezelhető volt. A 13 szakcsoport közül 8-ra érvényesen, vagyis a tanárképzés területén született csak meg az utóbbi évtizedben a tartalmi egységesítést szolgáló átfogó szabályozás (a tanári képesítés pedagógiai-pszichológiai, szakmódszertani, illetve gyakorlati minimumkövetelményeit tartalmazó 111/1997-es kormányrendelet), amely azonban a szakszerkezeti, finanszírozási és szervezeti anomáliákat nem érintette.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLESZTÉSI KONCEPCIÓJÁNAK ELVEI ÉS AZ ÚJ KÉPZÉSI SZERKEZET

A pedagógusképzés a felsőoktatás teljes rendszerétől elválaszthatatlan, ezért fejlesztése is a felsőoktatás keretében kell, hogy történjék. Ugyanakkor azonban – mivel a képzésnek a közoktatás fejlesztési igényeire kell alapozódnia (a továbbiakban ebbe mindig beleértve a szakképzést is), illetve mert a gyakorlati képzés iskolai feltételei, továbbá a pedagógusok alkalmazása, valamit a pedagógus-továbbképzés is a közoktatás kompetenciakörébe tartozik – a pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztési stratégiája és az OM ezt elősegítő cselekvési terve is kölcsönös egyeztetést, azonos fejlesztési elveket és közös döntéseket igényel. A közoktatás és a szakképzés legutóbb elfogadott fejlesztési stratégiáiban a pedagógusképzésre vonatkozó pontok a felsőoktatási területtel való együttműködés során, az akadémiai reformmal összhangban készültek el, ezek azonban nem tartalmaztak a képzésfejlesztések megvalósítását célzó cselekvési terveket.

A közoktatás-fejlesztési igények az eddigi iskolai oktatás és nevelés oktatáscentrikus gyakorlatának a megváltoztatását hangsúlyozzák. A változás az ún. kompetenciaalapú oktatás-nevelés révén valósítható meg.

Ez a pedagógusoktól is a szaktudásuk átadására, a tanulói kompetenciák fejlesztésére irányuló pedagógiai kompetenciákat igényel. A pedagógiai kompetenciák kialakítása – a továbbképzés erősítése mellett – az erre irányuló képzési elem erősítésével és azon belül is a gyakorlat szerepének a jelentős növelésével érhető el. Az új rendszerben éppen emiatt valamennyi pedagógusi szak képzési idejéhez – beleértve a mesterképzési tanár szakot is – egy 30 kredites (egy féléves) összefüggő külső iskolai (a szakoktatónál külső szakmai) gyakorlat is hozzáadódik.

Elsősorban a tanárképzés az a terület, ahol a fenti cél a képzés szerkezetét is megváltoztató átalakítással (az adott tanár szakokon a szakterület szerinti képzés túlsúlyát csökkentve) valósítható csak meg. A szerkezeti átalakulás egyúttal az egyes szakok céljainak, oktatási tartalmainak és módszereinek az újrafogalmazását is igényli (amelyet a képzési és kimeneti követelményekről

az alapképzési ciklus szakjain már megjelent, illetve a mesterszakokon – így a tanárképzésben – az ezután kiadandó miniszteri rendeletek tartalmaznak).

A többciklusú képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól szóló 381/2004. (XII. 28.) Korm. rendelet alapszakrendszere 102 alapszakot és 6 úgynevezett osztatlan (alapfokozatú, kimenet nélküli) mesterképzési szakot foglal magába. E rendelet 7. §-a – a tanárképzés területét egységében is eltervezve – az alapszakokra épülő tanári mesterképzés mikéntjéről külön is szólt, amely követelményt – miszerint a tanári felkészítés a jövőben egységesen, a tanári mesterképzés keretében történik – az új felsőoktatási törvény is külön §-okban rögzített.

A három legnagyobb olyan képzési terület, amely az első ciklus szerinti alapfokozatot és pedagógusi szakképzettséget is ad: a tanító- és óvodapedagógus-képzés, a gyógypedagógus-képzés és a szakoktatóképzés (de idetartozik még pl. a pedagógia és a szociálpedagógia szak is). A pedagógusképzési terület óvodapedagógus, tanító képzési ágában – közös bemenetre építve, 6 + 1 gyakorlati félév, illetve 8 félév képzési idővel – óvodapedagógus, konduktor, illetve tanító szakképzettséget nyújtó szakok létesültek. A gyógypedagógusi képzési ágon a 7 + 1 féléves képzésben a gyógypedagógus szakképzettség a fogyatékosság típusának megfelelő hétféle szakirányban szerezhető. Az agrár, műszaki és üzleti tudományok képzési területein létesült szakoktatóképzés 6 + 1 féléves szakjain a szakképzés szakmacsoportjai szerint differenciálódó szakirányokban lehet szakképzettséget szerezni (ahol a jelentkezés feltétele az adott szakmacsoport szakmájában megszerzett szakképesítés is, és a gyakorlati félév is e szakterületen szükséges).

E szakok képzési és kimeneti követelményeinek a kialakítása, illetve a képzők akkreditációja már megtörtént, így indítása is megkezdődhetett. Valamennyi pedagógusi alapszak folytatódhat a pedagógia területén jelenleg formálódó (illetve egyesek a megfelelő tanári) mesterszakokon is.

A tanárképzés egységes szerkezetben, a különböző képzési területek szerinti alapszakokra épülő tanári mesterszakokon folytatódva nyújthat – általában két – tanári szakképzettséget.

Az oktatási miniszter a tanárképzés átalakításához szükséges szabályozás elveinek kimunkálására a Nemzeti Bologna Bizottságon belül 2004 óta külön Pedagógusképzési Albizottságot működtet, amely körvonalazta a tanárképzés átalakításának konkrét elveit és feltételeit, illetve kezdeményezte a felsőoktatási törvény pedagógusképzésre vonatkozó szabályozását is.

A tanári mesterképzés szakosodási szerkezetének és tartalmi követelményeinek a közoktatási-szakképzési fejlesztési igényekre alapozódó megtervezése nyomán született meg az új kormányrendelet tanárképzésre vonatkozó része és a rendelet 3. melléklete.

Tanári szakképzettség tehát az első ciklusú képzést követő tanári mesterszakon szerezhető, mely a közoktatás 5–12(13). évfolyamán és a szakképzés-

ben a szakrendszerű oktatás tárgyainak a tanítására, valamint a 10 éven felüli korosztályok nevelésére készít fel. A képzési idő 4 félév 120 kredittel, amelyet egy 30 kredites összefüggő iskolai gyakorlati félév egészít ki. A 120 kredites képzési szakasz három 40 kredites egységből áll: a minden tanár számára közös pedagógiai-pszichológiai modulból és két szakterületi modulból, amely a közismereti tanárok esetén kétféle szakképzettséget nyújt (a szakmai és művészeti tanárképzésben a második szakképzettség választása nem kötelező).

Az ún. első tanári szakképzettség az első ciklus képzési területe szerint meghatározott szakképzettségekre építhető. A második szakképzettség vagy az első szakképzettségek köréből választható (amennyiben az alapképzési ciklusban a hallgató az adott szakján kötelező 110 kredit teljesítése mellett a második szakképzettségét megalapozó 50 kredites követelményt is teljesítette), vagy választhatja ezt a kizárólag második szakképzettségként jelöltek köréből is, amelyek választását az első szakképzettség jellege határozza meg.

Ezáltal a közismereti és szakmai tanárképzés a jövőben egységes szerkezetben valósul meg.

A rendeletszöveg értelmezi és írja le részleteiben is azokat a szempontokat, amelyek alapján a tanár szak képzési és kimeneti követelményeiről szóló rendelet majd meghatározza többek között azt is, hogy melyik szakképzettségek melyik alapszakokról választhatók.

Az első ciklus tehát „tisztán” az adott szak szakterületi ismereteit nyújtja. Az alapképzésben szerzett szakképzettséggel a munkaerőpiac adott területén lehet elhelyezkedni. A második ciklusban a tanár szak mellett az alapképzés szakirányának megfelelő egyéb mesterszak is választható.

Az eddigi képzési szerkezetből adódó kontraszelekció is csökkenthető az új rendszer bevezetésével. (A kontraszelekció a pedagógusi, így a tanár szakokra történő jelentkezés során erőteljesen kimutatható, amelynek fő oka, hogy e képzések többsége csak tanári munkakörre készített fel, illetve hogy a főiskolai vagy egyetemi szintű tanár szakokat 18 éves korban kellett választani, a felvételi döntést ugyanakkor az adott szakterület teljesítményei határozták meg.) Ezzel szemben a többciklusú képzés szerkezete olyan, hogy a választott területen az első ciklusban is szerezhető szakképzettség, a mesterszakokon továbbtanuló hallgatók pedig a tanári mellett más, nem tanári mesterszakon is folytathatják tanulmányaikat.

A tanárképzés minőségfejlesztési célját az első ciklusban is szolgálja egy (kicsi, 10 kredites) választható elem, a pályaorientációs, „pedagógusi vénát bemérő” modul, így a második ciklus tanári mesterszakjára várhatóan inkább az erre motivált hallgatók jelentkeznek majd. Az első ciklusban választható egy olyan (50 kredites) modul is, amely a mesterszakon általában kétszakos tanárképzés második szakjának a szakismereteit alapozza meg. Maga a tanári 150 kredites mesterképzési szak is olyan, amely a korábbiaknál jóval több időt biztosít a pedagógusi kompetenciák kialakítására. S mivel az adott alapszakon már elsajátította a hallgató a szükséges szaktudást, így a tanár szak

szakterületi képzési eleme is a tanári (szakmódszertani) kompetenciákat fejleszti majd. Tehát az új képzési szerkezet önmagában is a minőségfejlesztés eszköze lehet.

A szerkezeti átalakítás elsősorban a felsőoktatás hatékonyságának az emelését szolgálja. A változás fő célja ugyanis a képzés minőségének emelése: részben a képzésben részt vevőknek az egyes ciklusok szerint mind igényesebb szűrésével, részben a szerkezetváltással együtt járó tartalmi megújítással, amely a képzés munkaerő-piaci igényekkel való összehangolása, a gyakorlattal való kapcsolatai, illetve a kompetenciaalapú képzés erősítése révén valósulhat meg. Az új képzési rendszer rugalmasabb tanulmányi és pályakarriert biztosít. A kreditrendszer bevezetése mellett a képzési ciklusok ki- és belépési pontjainak meghatározása, egymáshoz, az európai képzésekhez és a munka világához való kapcsolódása a hallgatói mobilitás megteremtését segítik. A pedagógusképzés területén a munkaerő-piaci és kompetenciaigények figyelembevétele, a gyakorlattal való kapcsolat erősítése a közoktatási intézményrendszerrel való kapcsolatteremtés intézményesített formáinak a kialakítását igényli.

A KÉSŐBB MEGHATÁROZOTT CSELEKVÉSI TERVBEN MEGOLDANDÓ FEJLESZTÉSI FELADATOK (IDŐRENDI/ SÜRGŐSSÉGI SORRENDBEN)

1. A tanárképzésben mesterképzés szakjait, továbbá a mesterképzés szakosodási rendszerének általános szabályainak kidolgozása és kormányrendeletben való megjelentetése, majd az oktatási miniszteri rendeletben a tanári mesterség képzési és kimeneti követelményeinek kidolgozása, illetve a szakindítások akkreditációja (az alapképzési szakokon ez már megtörtént) – a Pedagógusképzési Albizottság további működtetésével, valamint szakterületek szerinti szakbizottsági rendszer létrehozásával.
2. A tanári szakok indítási feltételeihez a MAB tanárképzési bizottsági rendszerének a létrehozása, valamint az oktatói feltételekre vonatkozóan a fejlesztési célokkal adekvát sajátos szempontrendszer kialakítása.
3. A tanárképzési ciklust megelőző első ciklusú képzés „tanárképes” alapszakjain képző intézményekben a tanári mesterképzésbe való továbblépés előfeltételeinek (a 10 kredites pedagógiai-pszichológiai és a második szakképzettség megalapozását szolgáló 50 kredites szakiránymodulok képzési sztenderdjeinek, majd tanterveinek kimunkálása, továbbá a tényleges oktatás személyi feltételeinek) a megteremtése.
4. A pedagógusképzésben a szakmódszertanosok, tantárgypedagógusok szerepének erősítése, ennek érdekében az oktatói gárda kialakításához, illetve továbbképzéséhez pályázati lehetőségek feltételeinek megteremtése.
5. A pedagógusképzésben az összefüggő külső iskolai gyakorlati képzés általános szabályainak kimunkálása, illetve a pedagógusképző intézmények és

a gyakorlóintézmények, valamint a külső gyakorlóhelyek szakmai kapcsolatának erősítése érdekében fejlesztési koncepció és szabályozók-ösztönzők kimunkálása (az 1 féléves 30 többlet-kreditértékű gyakorlati képzésben részt vevő hallgatók képzési követelményei, a felsőoktatási képzők gyakorlatvezetéssel kapcsolatos feladatai, a szakdolgozat követelményei, a bázisiskolák kiválasztása, a gyakorlatvezető tanárok kiválasztása, felkészültségük, finanszírozásuk, továbbképzésük szabályai), valamint a tényleges képzés feltételeinek megteremtése és megkezdése (az alapképzési szakokon 2007-ig).

6. A pedagógus szakképzettséget adó alap- és mesterszakok programjainak tartalmi fejlesztése révén a pedagógusok „mesterségbeli” készségeinek fejlesztése, ennek érdekében a képző oktatók továbbképzésének és a közoktatási intézményekben történő kutatásokban-fejlesztésekben való részvételének ösztönzésére feltételek megteremtése.
7. A pedagógusképzés, a külső iskolai gyakorlati képzési szakasz és a pályára történő beilleszkedés összefüggéseit és eredményes egymásra épülését szolgáló stratégia és szabályozók kialakítása.
8. A pedagógusi kompetenciák differenciált fejlesztése érdekében, illetve a képzés-beilleszkedés-pályakövetés-továbbképzés egymásra épülése elősegítésére, valamint a képzőintézmények közötti együttműködési feltételek kialakításához ösztönzők, illetve a regionális hálózati intézményrendszer megteremtése.
9. A pedagógusképzésre épülő szakirányú továbbképzési rendszer felülvizsgálata, a speciális pedagógusi szakképzettség megszerzéséhez ösztönzők kimunkálása (mind a képzők, mind a részt vevő pedagógusok képzési és alkalmazási feltételei szerint).
10. A pedagógusképzés tartalmi fejlesztése érdekében a pedagógus-továbbképzés összekapcsolása a gyakorlati képzésben részt vevő közoktatási intézmények fejlesztési, illetve pedagógusaik továbbképzési feladataival, valamint a továbbképzés minden formájában a pedagógusképző intézmények részvételének és együttműködésének ösztönzése – a közoktatási (TIOK), a szakképzési (TISZK) és a pedagógusképzési regionális fejlesztő bázisainak összekapcsolásával.
11. A képzésben a képzési és kimeneti követelmények eredményes teljesítését biztosító értékelési és ellenőrzési módszerek, eljárások és szabályok kidolgozása, ennek érdekében a pedagógusképzés alapszakjai, illetve a tanárképzés szakcsoportjai szerint országos fejlesztési szakértői rendszer létrehozása (amelynek első feladata a tanár szakok képzési és kimeneti követelményeinek kimunkálása, 3 év elteltével pedig a szakosodási rendszer felülvizsgálata is).
12. A pedagógusképzés színvonalának, hatékonyságának egzakt értékelése, követéses vizsgálata és a fejlesztési szükségletek meghatározása érdekében, illetve a pedagógusképzés oktatóinak számára országos szakmai szol-

gáltató intézményrendszer kialakítása a felsőoktatási intézmények, illetve regionális központjainak bázisán.

13. A felsőoktatás tudományos kutatási tevékenységében a tantárgy-pedagógiai (valamint a pedagógiai, gyógypedagógiai, szakképzés-pedagógiai stb.) tudományos (PhD) képzés elismerése, bővítése érdekében ösztönzők kimunkálása.
14. A pedagógusképző intézményekben a közoktatás fejlesztését, illetve a pedagógusképzés közoktatási intézményrendszerrel való kapcsolatainak erősítését szolgáló ösztönző rendszer kimunkálása, források és intézményes lehetőségek szabályozása.

Az elfogadott felsőoktatási törvény, illetve ennek a pedagógusképzésre vonatkozó külön rendelkezései (lásd a 4. mellékletet) a pedagógusképzés átalakításához szükséges fejlesztési elveket rögzítik, illetve a középtávú fejlesztéshez szükséges intézkedések kialakításához adnak támpontokat.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS -TOVÁBBKÉPZÉS HOSSZÚ TÁVÚ STRATÉGIÁJA

A felsőoktatási törvény pedagógusképzésre vonatkozó fejezete – első ízben a felsőoktatási szabályozás történetében – rögzíti:

– az oktatási miniszter ágazati feladatkörét a pedagógusképzés és annak intézményi, tartalmi fejlesztése tekintetében, ennek részeként megszervezi a pedagógusképzés-fejlesztés országos szolgáltatási és kutatási feladatainak az ellátását;
– a közoktatás megrendelői szerepét a nevelési-oktatási intézmények szakemberellátásában;
– a pedagógusképző felsőoktatási intézmények közoktatási feladatellátását – az általa vagy közösen fenntartott gyakorlóintézményekben;
– a pedagógusképzést folytató intézmények szerepét a pedagógiai kutatásokban, a pedagógus-továbbképzésben, valamint az oktatási miniszter közoktatással összefüggő (fejlesztési) feladatainak végrehajtásában;
– a tanárképzésben a képzési szint és a képzési idő növelését;
– a pályára való szocializációt, kompetenciák fejlesztését biztosító gyakorlati képzés erősítését;
– a többprofilú felsőoktatási intézményekben a pedagógusképzés szervezésének minimális követelményeit;
– a pedagógusképzésen belül a nemzetiségi képzés prioritásait;
– a képzések szabályozásának formáit és szintjeit;
– a Magyar Akkreditációs Bizottságban a pedagógusképzéssel kapcsolatos feladatokat ellátó állandó és szakértői bizottság létrehozását.

5.2 A tanárképzés rendszerének átalakításáról, 2005. október[1]

Az oktatási tárca vezetése a Nemzeti Bologna Bizottság égisze alatt dolgozó szakértői munkacsoportot kért fel ezen átalakítás koncepciójának előkészítésére és kidolgozására, és a tárca megszülető döntései nyilvánosságot kaptak, és érvényesültek a felsőoktatás újraszabályozását szolgáló intézkedéseiben.

A jelen tájékoztatás összefoglalja 1. a pedagógusképzés átalakításának főbb indítékait és elveit, 2. a bolognai rendszerű tanárképzés koncepcionális leírását és az ennek bevezetését szolgáló rendelkezéseket, 3. a fejlesztés stratégiájában soron következő lépéseket.

1. A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÁTALAKÍTÁSÁNAK FŐBB INDÍTÉKAI ÉS ELVEI

A pedagógusképzés alakításának fontos hatótényezője egyfelől a közoktatásban végbemenő változások sora, másfelől a felsőoktatás egész rendszerét újraformáló bolognai folyamat.

A *közoktatás* társadalmi feltételrendszere a pedagógusképzéssel szemben támasztott igényeinek tartalma és volumene az utóbbi másfél évtizedben gyökeresen megváltozott. Az iskolának számolnia kell új informatikai, kommunikációs közegével, a társadalmak és a kultúrák közötti válaszfalak leomlásával, ugyanakkor a kulturális sokszínűséggel és a széles skálán differenciálódó társadalmi és egyéni szükségletekkel. Megváltozott, sokrétűbbé vált az iskolarendszer szerkezete, több hullámban megváltozott az iskolai munka tartalmi szabályozása, változások mentek végbe a közvetítendő tananyagban, és új követelményeket támaszt – az integráció és a differenciálás feladataival is szembenézve – a nevelés.

A célzottan a közoktatás munkaerő-piaci szegmensére felkészítő pedagógusképzésnek ugyanakkor a *magyar felsőoktatás* évszázados távlatban is nagyléptékű változásában, az európai integráció részét képező *bolognai reformban* is osztozni kell. A lineáris, többciklusú képzési rend számol a relatíve nagy hallgatói tömegek belépésével a felsőoktatásba, a belső orientáció, mobilitás és kiválasztódás folyamataiba. A reform szolgálja a hazai munkaerőpiac igényeinek jobb kielégítését és egyszersmind a nyitást és szabadabb átjárást az

[1] A pedagógusképzés fejlesztésének stratégiája, különös tekintettel a tanárképzésre: átfogó tájékoztatás. Készítette: dr. Hunyady György, az NBB Pedagógusképzési Bizottság elnöke 2005 októberében.

európai társintézményekbe. A felsőoktatási reform koncepciójának kidolgozása és valóra váltása során adódik arra lehetőség, hogy a pedagógus – és ezen belül a tanári – -hivatás eredményes gyakorlásához szükséges kompetenciákat újragondolva az ez irányba mutató képzés célirányosabb és hatékonyabb legyen. E széles és sokrétű képzési terület sajátossága, hogy elevenen érinti a regionális értelmiségképző funkciót ellátó pedagógusképző főiskolák funkciókeresése a többciklusú képzésben, valamint a diszciplináris felkészítésben kiemelkedő kapacitásokkal rendelkező egyetemeken a diszciplináris és tanári mesterképzés szétválasztásának lehetősége és szükségessége.

A közoktatás és felsőoktatás működésének és reformjának *közös területe* a pedagógusképzés, amelynek átalakításában tekintettel kell lenni a közoktatás intézménybázisán zajló fejlesztőmunkára, a felsőoktatástól többé-kevésbé önállósult pedagógus-továbbképzés kialakult formáira és lehetőségeire is. A közoktatás és a felsőoktatás összehangolásának szükségessége régi kormányzati felismerés, amelynek valóra váltása e területen elkerülhetetlen és sürgető.

Az ez irányú munkálatok legfőbb elvei a következők:

1. A pedagógusképzést a közoktatás szükségleteinek és távlatos fejlesztéseinek szolgálatába kell állítani, aminek természetesen egyik alapvető feltétele a pedagógusok színvonalas szakmai-diszciplináris felkészítésének biztosítása. A pedagógusszerep ellátásához szükséges kompetenciák alkotják e képzés kimeneti követelményeit.
2. A pedagógusképzés hatékonyságának biztosítéka a közoktatási gyakorlat szerepének növelése a képzésben, az elméletileg is igényes képzés gyakorlati karakterének megerősítése mind a képzés tartalmában, mind számszerűsíthető szerkezetében.
3. A közoktatási piac igényeire is tekintettel sokoldalú pedagógusok kiképzésére van szükség, akik szaktárgyaikat műveltségterületi, tágabb összefüggéseiben látják és képesek oktatni, illetőleg szakképzettségük révén változatos ismeretkörök oktatására, pedagógiai módszerek alkalmazására képesek. A több nyelven folytatandó oktatás feladataira is rá kell hangolni és lehetőség szerint fel kell készíteni a jövő pedagógusait.
4. A lineáris, többciklusú képzés rendszerében a pedagógusmesterség követelményeinek elsajátítását az oktatás szintjének és feladatainak függvényében differenciáltan kell összekapcsolni a diszciplináris-szakmai felkészítéssel. A tanárképzés a második képzési ciklusban, a mesterképzésben realizálódik.
5. A pedagógusképzés sokrétű képzési területén is ki kell iktatni a zsákutcákat, az ismétlések és kitérők kényszerét, szabályozott keretekben biztosítani kell a hallgatói mobilitást. A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók számára a pedagógiai doktori képzésbe való bekapcsolódás lehetőségét lehetővé kell tenni, ezáltal gondoskodva a széles és differenciált terület (beleértve az úgynevezett szaktárgyi pedagógiák) tudományos utánpótlásáról.

2. A BOLOGNAI RENDSZERŰ TANÁRKÉPZÉS KONCEPCIÓJA ÉS A BEVEZETÉST SZOLGÁLÓ RENDELKEZÉSEK

A pedagógusképzés szellemi egységének és átjárhatóságának előrevitele mellett különbséget lehet és kell tenni a tekintetben, hogy e képzési terület *különböző ágai* hogy jelentkeznek a bolognai rendszer egymásra épülő *alapképzési és mesterképzési ciklusaiban*. Az óvópedagógus- és tanítóképzés esetében már az első, alapképzési ciklusban megindulhat a pedagógusszerepre való felkészítés, ez a képzési ág a közoktatási igényeinek kielégítéséhez nem követel meg olyan diszciplináris ismereteket, amelyek a belépés előfeltételeit képeznék. A tanárképzés viszont úgy tudja célszerűen szolgálni a közoktatás ügyét, ha hallgatói rendelkeznek megfelelő diszciplináris előtanulmányokkal, amelyek felruházzák őket a tudományos gondolkodás képességével általában, és valamely sajátos terület alapismereteivel különösen. Ennek megfelelően a közoktatási és szakmai tanárok felkészítésére a mesterképzés ciklusában kerül sor.

A diszciplináris előtanulmányokat nyújtó alapképzésben kettős célt kell megvalósítani. Egyfelől biztosítani kell a szakmai felkészítés *egyöntetűségét és egyenértékűségét* a diszciplináris alapszakot látogató hallgatók számára, másfelől meg kell teremteni annak a lehetőségét, hogy a *tanárság irányába orientálódó hallgatók* a közoktatási feladatokkal, a tanári mesterséggel ismerkedjenek, pedagógiai fogékonyságukról tanúbizonyságot tegyenek, és alapszakjuk mellett más diszciplínák területén is ismereteket szerezzenek tanári felkészülésük megalapozására. E kettős cél egyidejű realizálása elvben és gyakorlatban okozhat bizonyos feszültséget, ugyanakkor a szabályozás szintjén és a tanulmányok szervezésében egymással összebékíthető.

A diszciplináris alapképzés egyöntetűségét és egyenértékűségét követeli meg egyfelől az a szándék, hogy a pedagógusjelöltek *ne kontraszelekció* révén váljanak ki és különüljenek el. Erre a kontraszelekcióra a felvételi vizsgán alapuló szűrés idején több területen határozott tendencia mutatkozott: az igényes szakmai, kutatói szakokra magasabb pontszámmal lehetett belépni, mint a főiskolai és egyetemi tanár szakokra, így a két út már a felsőfokú tanulmányok kezdetétől elvált egymástól, és szakmai minőségében is lényegesen eltérő teljesítményt követelt meg, ismert el és eredményezett. Másfelől az egyöntetű és egyenértékű alapképzés a hallgató számára időt ad és alapot teremt a *pályaorientáció kiérlelésére*. Nem kell a közoktatás rendszeréből kilépve azonnal dönteni arról, hogy tanári pályára készül-e, hanem a hallgatónak módja lesz arra, hogy a felsőoktatáson belül tájékozódva, ismereteket gyűjtve, saját teljesítményén és érdeklődésén okulva döntsön arról, hogy akar-e az alapképzettség megszerzése után további tanulmányokat folytatni, és megválasztott tanulmányainak iránya a közoktatás és a tanárság lesz-e.

Mindemellett az alapképzés ciklusán a pedagóguspályával való közelebbi ismerkedés, az érdemi előkészületek és az első, informatív próbák lehetőségét is fel kell kínálni. Ennek érdekében *bevezető jellegű pedagógiai és pszichológi-*

ai tanulmányok elvégzésére is választható stúdiumokat kell felkínálni, amelyek látogatása az értelmiségivé válás folyamatát is előmozdítja, de amelyek felépített és számon kérhető együttese alapozást biztosít a hallgató és az intézmény döntéséhez: ki kapcsolódjon be a tanári mesterképzésbe. A pedagógiai és pszichológiai előismeretek megszerzése mellett a tanárságra készülő hallgató előtt meg kell nyitni azt a lehetőséget, hogy az általa látogatott alapszak diszciplínáján túlmenően szervezett, összerendezett formában szerezzen ismereteket *más diszciplínából is*, és ilyen módon szert tehessen egy második tanári szakképesítést megalapozó elemi ismeretkörre is.

A vonatkozó kormányrendelet a fentiekkel összhangban azt írja elő az alapképzési szakokkal kapcsolatban – egyetemlegesen –, hogy minimálisan 110 (lehetőség szerint 120) kredit volumenben követeljen meg a *szakos alapképzettséghez vezető* általános és speciális ismereteket. Ily módon lehetővé válik, hogy az alapképzést látogató hallgató – orientációjának függvényében – további 50 kredit volumenben más diszciplína terén, kifejezetten a tanári felkészülés alapozását szolgáló *specializációban* vegyen részt. E lehetőség mellett a tanári mesterképzésben részt venni szándékozó hallgatók előírt kötelezettsége, hogy 10 kredit értékben pedagógiai és pszichológiai stúdiumokat végezzenek el. Ez utóbbi a 10 kredites pedagógiai-pszichológiai előtanulmány a tanári mesterképzésbe való bekapcsolódásnak olyan előfeltétele, amelyet – azon kivételes esetekben, amikor a tanári pálya irányába tájékozódó hallgató az alapképzettség megszerzéséig elmulasztotta teljesíteni – *a mesterképzés előtt* pótolni kell.

A tanári felkészítés – különböző módon előkészített – érdemi szakasza a bolognai rendszerű képzés második, mesterciklusában realizálódik. Itt *mind tartalmában, mind szerkezetében világosan elkülönül* a különböző alapszakokra támaszkodó diszciplináris kutatói, alkalmazott tudományos képzésektől a leendő tanárok felkészítése. Ez utóbbinak egyértelmű célja a közoktatás intézményeiben közismereti és szakmai tudás közvetítésére alkalmas, a formálódó társadalmi feltételek között a nevelés problémáinak megoldására felkészült, a tanulók szociális és egyéni sajátosságaival számot vető pedagógusok kiképzése, a közoktatás igényeit kifejező kompetenciák kialakításának útján. Ez a *sajátos cél és kimeneti követelményrendszer* a tanári mesterképzésnek mind a szakmai tartalmát, mind alkalmazott módszertanát meghatározza, elkülöníti a diszciplináris jellegű alapképzés egyenes vonalú útjától. E célirányos felkészítést ezen átfogó ismérvei alapján „tanári mesterszaknak" nevezzük, ezzel az *egységesítő megjelöléssel* is kifejezve, hogy ezzel a képzésiránnyal egy sajátos minőségű, belső felépítésű és speciális szervezést, munkakapcsolatokat, minőségbiztosítást igénylő terület jelentkezik a magyar felsőoktatásban.

A tanári mesterszak a mesterképzésnek egy olyan területe, amely – az iskola, a közoktatás terepén végzett egybefüggő gyakorlattal együtt – 5 félévet tölt ki, 150 kreditet kíván meg, és így *volumenében is kivételes*. A tanári mesterképzés *két állandó* összetevője a pedagógiai és pszichológiai felkészítés (40 kredit) és a terepen végzett irányított és ellenőrzött gyakorlati munka (30 kredit). A tanári

mesterképzés – alapszabályként – *két szakképzettséget* nyújt, annak érdekében, hogy a leendő tanárok tudása többoldalú, és az oktatás-nevelés intézményeiben piacképes legyen. A két szakképzettség megszerzését szolgáló moduloknak a kreditterjedelme együttesen 80. E modulok alapesetben kiegyenlítetten 40-40 kreditre rúgnak, de a képzés tartalmának és megszervezésének *egyedi feltételei szerint* e modulok nagysága plusz-mínusz 10 kredittel eltérhet, 50/30 lehet. A tanári felkészítés ezen diszciplínákhoz, pedagógiai feladatokhoz köthető moduljai külön-külön és együtt pedagógiai karakterűek és a közoktatás céljait szolgálják: szakmai igényességük mellett sem a diszciplináris kutatómunka alapozását jelentik, és felölelik, mondhatni magukban feloldják a hagyományos értelemben vett szakmódszertant, szaktárgyi pedagógiát.

Az alapképzési szak és a kettős képzettséget nyújtó tanári mesterképzés viszonya új, átgondolt szabályozást igényel. A tanári felkészülés *jellegzetes, tipikus útja* a jövőben az lesz, hogy a legalább 110 kredit volumenben tanult alapképzési szakhoz tartalmilag illeszkedik, erre támaszkodik a tanári mesterképzés egyik modulja, amely az első szakképzettséghez vezet. Jellegzetesnek és tipikusnak mondható, hogy az alapképzésben – választható módon, az alapszak mellett – egy másik diszciplína területen végzett (50 kredites) specializációhoz illeszkedik, erre alapozásként támaszkodhat a másik szakterületi modul a mesterképzésben, amely a második szakképzettséghez vezet. Ebben a várhatóan gyakori helyzetben a diszciplináris alapozás egyik területen erőteljesebb, a másikon halványabb, de számolva az alapszak oktatásának tudományos igényességével, ennek a tudományos gondolkodás kialakítására gyakorolt általános, kisugárzó hatásával megfelelő hátteret nyújt a tanári mesterszak kettős képesítéséhez. (Nem lehet itt sem eltekinteni attól, hogy a tanári mesterképzés közoktatás-pedagógiai irányultságával egy sajátos irányvételt és képzési minőséget képvisel, de merőben formálisan számlálva a szakképzettségeket előkészítő alap- és mesterképzési krediteket, e rendszerben az első szakképzettség mögött álló specifikus kreditmennyiség meghaladja a mai egyetemi szintű tanár szak volumenét, a második szakképzettség mögött álló specifikus kreditmennyiség eléri a mai főiskolai szintű tanár szak mértékét.)

A bolognai rendszernek a képzési szintek viszonylag rugalmas, nyitottságot és átjárást biztosító elveit alkalmazva a tanári mesterképzés *második szakképzettsége többféle* lehet, és ennek megfelelően nem feltétlenül és kizárólagosan gyökerezik az alapképzés nem alapszakos (50 kredites) tanári specializációjában. Így második szakképzettség szerezhető oly módon is, hogy a tanárjelölt felkészül első szakképzettségi területének idegen nyelvű oktatására, hogy az első szakképzettségének megfelelő átfogó műveltségterület tanításának kompetenciájára tesz szert, illetve valamilyen közoktatási-pedagógiai feladat megoldására és módszer alkalmazására szerez felkészítést. A hallgatói mobilitás lehetőségeit és a leendő tanárok szakmai mozgékonyságát szolgálhatják mindezen felül olyan – szabályozott – tanulmányi utak, amelyek lehetővé teszik, hogy a hallgató ne kizárólag alapképzési alapszakjára építve szerezze

első tanári szakképzettségét, tehát – az előírt szabályoknak megfelelően – első szakképzettségként műveltségterületi oktatásra szerezzen jogosultságot, vagy az alapképzés tanári specializációjának folytatásaként ne a második, hanem első szakképzettségét szerezze meg. A rendszernek a nyitottságához hozzátartozik, hogy hagyományos értelemben „nem tanárképes" szakokról is tovább lehessen haladni a tanári mesterképzés útján a szakmai és közoktatási képesítés irányába.

A tanári mesterképzés keretében *kettős szakképzettség* biztosítása a főszabály. Megfontolást érdemel és körültekintő szabályozás alapján lehetővé kell tenni azonban, hogy a maga diszciplináris területén eredményes mester (és esetleg PhD) tanulmányokat folytató hallgató e szakterületen – kivételként – egy szakképzettségre tegyen szert. A szakmai tanárképzésbe is – külön szabályozáshoz kötve – meg lehet nyitni a kettős képzettség megszerzése mellett a rövidített képzési idejű, egy szakképzettséget nyújtó felkészítés útját.

A tanári mesterképzés a felsőoktatási intézményen belül, valamint a képzőhely és a közoktatási intézmények között *tartalmilag célirányosan összehangolt, koordinált együttműködést* igényel. Ez szükségessé teszi, hogy szűkebben a tanárképzésre – vagy ha az intézményben a pedagógusképzés más ága is képviselve van, akkor – a pedagógusképzés egészére ügyelő szervezet viselje az oktatómunka megszervezésének, minőségbiztosításának és fejlesztésének felelősségét. A tanárképzés, illetőleg pedagógusképzés *intézményi felelősének* (szervezeti egységnek, illetve döntési joggal és lebonyolító apparátussal rendelkező fórumnak) a kijelölése és működtetése az akkreditáció, az állami támogatás és az országos szolgáltató/fejlesztő hálózattal való kapcsolattartás feltétele. Tanárképzést olyan intézmény folytathat, amely a pedagógiai, pszichológiai alap- és mesterképzési stúdiumok oktatására megfelelő oktatási kapacitással rendelkezik, a szakterületi tanulmányok biztosítására maga képes, illetve ez utóbbit intézményközi szerződéssel jogilag rendezett formában garantálni tudja. A képzőhely a gyakorlati képzés, különösen pedig az egybefüggő iskolai gyakorlat lebonyolítására is szerződésben rendezett kapcsolatot létesít közoktatási intézményekkel.

A pedagógusképzés különböző ágai összekapcsolódnak, közöttük van átmenet. Az óvó- és tanítóképzésben, illetőleg a gyógypedagógus-képzésben szerzett alapvégzettség után mód van *pedagógiai mesterszakon* továbbhaladni. A pedagógiai mesterszakra pedig PhD-képzés épül, amely a szóban forgó alapképzési területekre, beleértve ebbe a pedagógiai karakterű szakmai ismeretek oktatását (szaktárgyi pedagógiát) is, *tudományos utánpótlást* biztosít. A különböző képzési ágak között az átoktatás és áthallgatás lehetőségeit rendszerszerűen biztosítani lehet és kell. Ezt a szakmai kooperációt támogathatja közös tananyagfejlesztés és a közoktatási gyakorlóterep együtt szervezett kiépítése és használata.

A közoktatás, a pedagógusképzés és -továbbképzés összehangolt fejlesztése érdekében célszerű létrehozni egy pedagógiai szolgáltató/fejlesztő *országos há-*

lózatot, amely a regionális kisugárzású felsőoktatási intézmények csomópontjai köré szerveződik. Ennek az országos hálózatnak élő, intézményes kapcsolatot kell ápolni a közoktatási kormányzattal, a szakmai igényekre és lehetőségekre vonatkozó információk folyamatos cseréjét kell előmozdítania. Ugyancsak a közoktatási kormányzattal és integráló intézményekkel való kapcsolattartás garanciáival működhet célirányosan és hatékonyan a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság keretein belül létesítendő és működő *pedagógusképzési testület* (kollégium vagy szakértők szélesebb körére támaszkodó szakbizottság), amely a tanári mesterszak indításának feltételeit, valamint e mesterképzés moduljainak hátterét és minőségét vizsgálja és értékeli.

A tanári mesterképzésre vonatkozó előírások legfelsőbb szintjét a műveltségterülettől függetlenül minden – államilag elismert – tanári szakképzettségre vonatkozóan megadott képzési cél és kompetenciákban megfogalmazott kimeneti követelmények képviselik, amelyet kiadandó kormányrendelet mellékletben közöl. Az oktatási miniszter rendeletben határozza meg – a közoktatás működési és fejlesztési igényeinek számbavétele alapján – *a tanári képzés és kimeneti követelményeit (KKK)*: a képzések szerkezeti kereteit, a pedagógiai-pszichológiai modul és az egybefüggő szakmai gyakorlat sajátos képzési céljait és kompetenciáit, és megadja meghatározó ismeretköreinek leíró bemutatását; továbbá műveltségterületenként specifikálva határozza meg a képzési célt és az elsajátítandó szakmai kompetenciákat; meghatározza a tantervek kidolgozásának keretet adó főbb kreditértékeket, szakmai előfeltételeket, esetleges modultársítási korlátozásokat stb. A KKK-kat az NBB Pedagógusképzési Albizottság koordinálásával a műveltségterületenként létrehozandó tanárképzési szakbizottságok dolgozzák ki. A szakbizottságokban a tanárképzést folytató felsőoktatási intézmények és a közoktatás képviselői vesznek részt. A képesítési keret legalsó szintjét az intézményi tantervek jelentik.

3. A FEJLESZTÉSI STRATÉGIA SORON KÖVETKEZŐ LÉPÉSEI

Az elfogadott felsőoktatási törvény, illetve ennek a pedagógusképzésre vonatkozó külön rendelkezései a pedagógusképzés átalakításához szükséges fejlesztési elveket rögzítik, illetve a középtávú fejlesztéshez szükséges intézkedések kialakításához adnak támpontokat.

– A tanári mesterképzés rendszerének általános szabályainak kidolgozása és kormányrendeletben való, majd az oktatási miniszteri rendeletben a tanári mesterség képzési és kimeneti követelményeinek kidolgozása a Pedagógusképzési Albizottság további működtetésével, valamint szakterületek szerinti szakbizottsági rendszer létrehozásával.

– A tanári szakok indítási feltételeihez a MAB pedagógusképzési szakbizottsági rendszerének a létrehozása, valamint az oktatói feltételekre vonatkozóan a fejlesztési célokkal adekvát sajátos szempontrendszer kialakítása.
– A tanárképzési ciklust megelőző első ciklusú képzés „tanárképes" alapszakjain képző intézményekben a tanári mesterképzésbe való továbblépés előfeltételeinek (a 10 kredites pedagógiai-pszichológiai és a második szakképzettség megalapozását szolgáló 50 kredites szakiránymodulok képzési sztenderdjeinek, majd tanterveinek kimunkálása, továbbá a tényleges oktatás személyi feltételeinek) a megteremtése.
– A pedagógiai karakterű szakmai ismeretek oktatásában a szakmódszertan, tantárgy-pedagógia szerepének erősítése, ennek érdekében az oktatói gárda kialakításához, illetve továbbképzéséhez pályázati lehetőségek feltételeinek megteremtése.
– A pedagógusképzésben az összefüggő külső iskolai gyakorlati képzés általános szabályainak kimunkálása, illetve a pedagógusképző intézmények és a gyakorlóintézmények, valamint a külső gyakorlóhelyek szakmai kapcsolatának erősítése érdekében fejlesztési koncepció és szabályozók-ösztönzők kimunkálása (az 1 féléves 30 többlet-kreditértékű gyakorlati képzésben részt vevő hallgatók képzési követelményei, a felsőoktatási képzők gyakorlatvezetéssel kapcsolatos feladatai, a szakdolgozat követelményei, a bázisiskolák kiválasztása, a gyakorlatvezető tanárok kiválasztása, felkészültségük, finanszírozásuk, továbbképzésük szabályai), valamint a tényleges képzés feltételeinek megteremtése.
– A pedagógus szakképzettséget adó alap- és mesterszakok programjainak tartalmi fejlesztése révén a pedagógusok „mesterségbeli" készségeinek fejlesztése, ennek érdekében a képző oktatók továbbképzésének és a közoktatási intézményekben történő kutatásokban-fejlesztésekben való részvételének ösztönzésére a feltételek megteremtése.
– A pedagógusképzés, a külső iskolai gyakorlati képzési szakasz és a pályára történő beilleszkedés összefüggéseit és eredményes egymásra épülését szolgáló stratégia és szabályozók kialakítása.
– A pedagógusi kompetenciák differenciált fejlesztése érdekében, illetve a képzés-beilleszkedés-pályakövetés-továbbképzés egymásra épülése elősegítésére, valamint a képzőintézmények közötti együttműködési feltételek kialakításához országosan koordinált regionális hálózati intézményrendszer megteremtése.
– A pedagógusképzésre épülő szakirányú továbbképzési rendszer felülvizsgálata, a speciális pedagógusi szakképzettség megszerzéséhez ösztönzők kimunkálása (mind a képzők, mind a részt vevő pedagógusok képzési és alkalmazási feltételei révén).
– A pedagógusképzés tartalmi fejlesztése érdekében a pedagógus-továbbképzés összekapcsolása a gyakorlati képzésben részt vevő közoktatási intézmények fejlesztési, illetve pedagógusaik továbbképzési feladataival, vala-

mint a továbbképzés minden formájában a pedagógusképző intézmények részvételének és együttműködésének ösztönzése – a közoktatási (TIOK), a szakképzési (TISZK) és a pedagógusképzési regionális fejlesztő bázisai összekapcsolásával.

– A képzésben a képzési és kimeneti követelmények eredményes teljesítését biztosító értékelési és ellenőrzési módszerek, eljárások és szabályok kidolgozása, ennek érdekében országos fejlesztési szakértői rendszer létrehozása (amelynek első feladata a tanár szak képzési és kimeneti követelményeinek kimunkálása, 3 év elteltével pedig a szakosodási rendszer felülvizsgálata).
– A pedagógusképzés színvonalának, hatékonyságának egzakt értékelése, követéses vizsgálata és a fejlesztési szükségletek meghatározása érdekében, illetve a pedagógusképzés oktatóinak számára országos szakmai szolgáltató intézményrendszer kialakítása a felsőoktatási intézmények, illetve regionális központjainak bázisán.
– A felsőoktatás tudományos kutatási tevékenységében a tantárgy-pedagógiai (valamint a pedagógiai, gyógypedagógiai, szakképzés-pedagógiai stb.) tudományos (PhD) képzés elismerése, bővítése érdekében ösztönzők kimunkálása.
– A pedagógusképző intézményekben a közoktatás fejlesztését, illetve a pedagógusképzés közoktatási intézményrendszerrel való kapcsolatainak erősítését szolgáló ösztönző rendszer kimunkálása, források és intézményes lehetőségek szabályozása.

6. A TANÁRI SZAKKÉPZETTSÉGEK RENDEZÉSÉVEL KAPCSOLATOS ELJÁRÁSI VITÁK[1]

6.1 Az Albizottság javaslata tanári szakképzettségek rendszerére, 2005. 11. 09.[2]

Az alábbi tervezet többszörös egyeztetés nyomán született: testületi jóváhagyás esetén ami előáll, az az Albizottság javaslata. A Felsőoktatási Főosztály alternatív javaslat kidolgozására most nem vállalkozott, az egyeztetésekben interaktív módon részt vett. Az egyeztetések nyomán felmerültek itt most nem érvényesített észrevételek, illetőleg a megoldáshoz fűzött kommentárok, ezeket a lábjegyzetek tartalmazzák: SFM = Soósné Faragó Magdolna, RK = Rádli Katalin, és HGy = Hunyady György.

Általános, megfontolásra érdemes kérdés, amit Sipos János helyettes államtitkár vetett fel, hogy az „x-tanári" megjelölés helyett nem lenne-e tartalmilag és nyelvileg helyesebb „x tanár" szakképzettség megjelölést alkalmazni.

Rádli Katalin a szakmai és művészeti tanárképzésben általánosan az „okleveles* mérnöktanár" stb. megjelölést tartaná helyesnek, ahol az oklevél által tanúsított tanári szakképzettség előtt megneveznénk a ciklusokra bontott, osztott képzés alapképzésében szerzett szakterületi szakképzettséget.

Az egyeztetések során kiugró problémának bizonyult az Albizottság koncepciójának azon eleme, hogy második tanári szakképzettségként pedagógiai specializáció szerepelhessen. Erre vonatkozóan a „keddi emlékeztető" megállapodást tükröz. Azonban fennmarad a terminológiai probléma, hogy bizonyos pedagógiai specializációk mennyiben nevezhetők és nevezendők szakképzettségként tanárságnak. További terminológiai probléma – amint ezt néhány lábjegyzet kifejezetten érzékelteti –, hogy aggályok merültek fel, hogy a pedagógus szakirányú továbbképzési szakok megjelölései felbukkanhatnak-e tanári szakképzettségek neveként is. Az átmenet időszakában a tartalmi átfedés vagy egybeesés érthető és tolerálható, de azonos tartalomra azonos név használata Soósné Faragó Magdolna és Rádli Katalin egybehangzó véleménye szerint problematikus.

---

[1] A szakképzettségek rendszerének kialakításában aktív részt vállalt Sipos János közoktatási helyettes államtitkár, a felsőoktatási felügyeleti területen Rádli Katalin főosztályvezető-helyettes mellett öntevékeny szerepet játszott Soósné Faragó Magdolna. Az eszmecserében a Pedagógusképzési Albizottság kezdeményező is és közvetítő is volt, mely kettősséget tükrözi a Hunyady György által összeállított köztes dokumentum.

[2] Hunyady György által 2005. november 9-én összeállított tervezet.

3. számú melléklet a /2005. (.) Korm. rendelethez

A tanári mesterképzési szakon a ciklusokra bontott, osztott képzés alapképzési szakjaira épülően választható első és második tanári szakképzettségek

(a közismereti oktatás műveltség- és nevelési területei, illetve a szakképzés és művészetoktatás szakmai területei szerinti elrendezésben)

Oktatás-szakképzés-nevelés szakterületei	**Tanári szakképzettségek**	
Közismereti oktatás műveltségterületei	**elsőként választható szakképzettségek***	**kizárólag másodikként választható szakképzettségek**
Magyar nyelv és irodalom	magyartanári	magyar mint idegen nyelv tanári nyelv és beszédfejlesztő tanári[3]
Idegen nyelv	angol nyelv és kultúra tanári	
	német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanári	
	francia nyelv és kultúra tanári	
	olasz nyelv és kultúra tanári	
	spanyol nyelv és kultúra tanári	
	román és nemzetiségi román nyelv és kultúra tanári	
	roma nyelv és kultúra tanári	
	orosz nyelv és kultúra tanári	
	bolgár és nemzetiségi bolgár nyelv és kultúra tanári	
	lengyel és nemzetiségi lengyel nyelv és kultúra tanári	
	horvát és nemzetiségi horvát nyelv és kultúra tanári	
	szerb és nemzetiségi szerb nyelv és kultúra tanári	
	szlovák és nemzetiségi szlovák nyelv és kultúra tanári	
	szlovén és nemzetiségi szlovén nyelv és kultúra tanári	
	ukrán és nemzetiségi ukrán nyelv és kultúra tanári	
	latin nyelv és kultúra tanári	
	japán nyelv és kultúra tanári	
	kínai nyelv és kultúra tanári	
	újgörög és nemzetiségi görög nyelv és kultúra tanári	

[3] SFM: „anyanyelvi kommunikáció tanári”.

Matematika	matematikatanári	ábrázoló geometria és műszaki rajz tanári[4]
Ember és társadalom	történelemtanári	filozófiatanári erkölcstantanári esztétikatanári pedagógiatanári[5] hon és népismeret tanári[6]
	kommunikációtanári[7]	
	ember és társadalom műveltségterületi tanári[8]	
Ember a természetben	biológiatanári	ember és természet műveltségterületi-tanári
	kémiatanári	
	fizikatanári	
Földünk –környezetünk	földrajztanári	
	környezettan-tanári	
Művészetoktatás[9]	ének-zene tanári	művészettörténet-tanári
	tánctanári	
	drámatanári	
	mozgóképkultúra és médiaismeret tanári	
	vizuális és környezetkultúra tanári	
Informatika	informatikatanári [10]	

[4] SFM szerint, mint a közismereti és szakképzési területek közös eleme a 3. blokkban külön sorban szerepelhetne a „természettudományi, életviteli és gyakorlati ismeretek műveltségterület és műszaki szakterület főcím alatt.

[5] Funkciójára és helyére az Albizottság visszatérhet. Különállásán kívül elképzelhető még betagozódása az ember és társadalomba, kerülhetne a szakképzés szakterületei közé, továbbá felmerült, hogy ezt azonosítsuk a kollégiumi nevelőtanárral, de ezt nem támogatom – HGy.

[6] SFM: magyarságismeret-tanári.

[7] SFM észrevétele alapján: ha különáll az ember és társadalom: bölcsészettudományi képzési terület szabad bölcsészet alapképzési szak kommunikáció, médiatudomány szakirányain, illetve a szociális és a társadalomismeret képzési ág kommunikáció és médiatudomány alapképzési szakján szerezhető szakképzettségekre épülve.

[8] A bölcsészettudományi képzési terület történelem, néprajz, pszichológia alapképzési szakján, a szabad bölcsészet alapképzési szak szakirányain, illetve a szociális és a társadalomismeret képzési ág kulturális antropológia, kommunikáció és média, szociológia, társadalmi tanulmányok alapképzési szakján szerezhető szakképzettségekre épülve.

[9] A művészeti tanár szakok rendszere egyeztetés alatt.

[10] Az informatika közismereti tárgyként történő oktatására a programozó informatikus alapképzési szakon előkészületeket jelentő specializáció indul (HGy), mindemellett az informatikai képzési ág mindhárom alapképzési szakjára épülhet szakképzési tanári szakképzettség (SFM).

Test- és egészségnevelés	testnevelő-tanári egészségtan-tanári[11]	gyógytestnevelő-tanári
Hitoktatás (egyházi)[12]	hittanári	
Életvitel és gyakorlati ismeretek		technikatanári háztartásgazdálkodás-tanári[13] életviteli és gyakorlati ismeretek műveltségterületi tanári
Szakképzés és művészetoktatás szakterületei	elsőként választható szakképzettségek	kizárólag másodikként választható szakképzettségek
Műszaki	a műszaki képzési terület alapképzési szakjain szerezhető mérnöki szakképzettségek szerint differenciálódó mérnöktanári	
Agrár	az agrár képzési terület alapképzési szakjain szerezhető agrármérnöki szakképzettségek szerint differenciálódó agrár-mérnöktanári	

[11] SFM: egészségfejlesztő-tanári.

[12] RK szerint: rendszerbeállítása jogilag problematikus. SFM megfontolásai: Az egyházi katekéta-hitoktatói – MAB által akkreditált alapképzési szakhoz – felmerült világi – a közoktatásban (napköziben, kollégiumban) nevelőmunkát lehetővé tévő – szakképzettség, emellett egy második tanári szakképzettség megszerzésének szükségessége. (A régi hitoktató–nevelő szak, amely ilyen kettős arculatú volt, illetve a hittanár–közismereti tanár szakpáros képzés megújítására külön kérelem érkezett, melyet csatolok.) A világi szakképzettségük nekik is a nevelőtanári lehetne, de csak akkor 2. szakként, ha beléphetnek valamely 1. tanár szakra az egyházi hitoktatói alapszakról. Megoldási javaslat: beiktatnánk számukra egy hittanári 1. szakképzettséget adó modult is (amely 40 kredites keretkövetelményeit a képzési és kimeneti követelményekben mi fogalmaznánk meg, tartalmát azonban – minthogy egyházi szakok tartalmi akkreditációja nem szükséges – a képzőintézmények tanterve határozná meg), de felvehetnénk első- vagy másodikként az ember és társadalom szakot is.

[13] SFM észrevétele: A háztartás-gazdálkodásnak szakmai tanár szakként is van funkciója: pl. a gazdasszonyképzésben (a 8 általános után, a tanulási deficittel küzdők, lemorzsolódók kaphatnak ilyen szakmát), van a falusi turizmushoz is OKJ-szakma, van gazdaképzés (ez inkább mezőgazdasági), de ilyen szakoktatói szakképzettséget adó szak nincs. Szakmai tanár szakként sincs alapszakja, mivel több diszciplínát fog át.

Gazdasági	a gazdaságtudományi képzési terület alapképzési szakjain szerezhető közgazdász szakképzettségek szerint differenciálódó közgazdász-tanári	ügyvitel-tanári[14]
Egészségügyi	az egészségtudományi képzési ág alapképzési szakjainak szakirányain szerezhető szakképzettségek szerint differenciálódó egészségügyi tanári	
Pedagógusképzési	gyógypedagógia-tanári[15]	
Informatika[16]	informatikatanári	
Igazgatási, nemzetvédelmi és katonai szakképzés[17]	igazgatási tanári (az igazgatási képzési ág egyes alapképzési szakjain szerezhető szakképzettségek szerinti specializációval)	
	védelmi tanári (a védelmi képzési ág egyes alapképzési szakjain szerezhető szakképzettségek szerinti specializációval)	
	katonai tanári (katonai képzési ág egyes alapképzési szakjain szerezhető szakképzettségek szerinti specializációval)	

[14] SFM első tanári szakképzettségnek (is) javasolja, valamint javaslatba hoz egy további „személyi szolgáltatási tanári" második szakképzettséget.

[15] Többrétű jelentéséről konzultáció folyik, bizonyos, hogy a szakképzésben gyógypedagógiát is lehet/kell tanítani, a szó hagyományos értelmében gyógypedagógiai jelleggel kell alapfokú közismeretet közvetíteni, de – újabb és fontos kilátás, hogy – szakképzettségek kombinációjának eredményeképpen közismereti stúdiumokat a közoktatás minden szintjén lehetne/kellene közvetíteni – HGy.

[16] Lásd a 7. lábjegyzetet.

[17] SFM utánanézett, hogy milyen speciális területeken van szakképzés a katonai-nemzetvédelmin kívül. (Utóbbit a Bizottság javasolta, de a HM-es felsőoktatási referens kollégámtól úgy hallottam, hogy kevés helyen folyik katonai vagy nemzetvédelmi szakképzés, az is inkább elméletigényes képzés. Tehát – legalábbis egyes katonai szakmákban – jobb lenne, ha csak a mesterszakra épülne tanár szak.) A rendvédelmi-belügyi területen azonban sokféle (vámügy, rendőr, határrendészet, közigazgatási) szakképzés van, amelyet a Bizottság nem javasolt. E területet (Belügyminisztérium, HM) jó lenne külön megkérdezni, ugyanis ezek nem az OM szakképzési területéhez tartoznak.

Művészeti szakképzés[18]	a zeneművészeti képzési ág alapképzési szakjainak szakirányain szerezhető szakképzettségek szerint differenciálódó tanári	zenekar- és kórusvezetés tanári zenetörténet és -elmélet tanári egyházzene-tanári dzsesszzenetanári népzenetanári Kodály-zenepedagógia-tanári
	az iparművészeti képzési ág alapképzési szakjain szerezhető szakképzettségek szerint differenciálódó tanári	
	képzőművészetelmélet-tanári	
Oktatási általános és nevelési speciális szakterületek[19]		**kizárólag másodikként választható szakképzettségek**
Valamennyi szakterület		szaktárgyat idegen nyelven oktató tanári
Művészeti és kulturális nevelési szakterület		drámapedagógia-tanári[20] múzeumpedagógia-tanári[21] játék- és szabadidő-szervező tanári multikulturális nevelés tanári

[18] Lásd az 5. lábjegyzetet.

[19] SFM szerint a 3. blokk címe „Közismereti és szakképzésben is oktatható tárgyak, illetve speciális szakterületek”.

[20] RK és SFM: a szakirányú továbbképzéssel való átfedés megjelölésére új megjelölést kér.

[21] RK és SFM: a szakirányú továbbképzéssel való átfedés megjelölésére új megjelölést kér.

Speciális nevelési-oktatási szakterület[22]		fogyatékosok rekreációja tanári[23] inkluzív nevelő tanári család- és gyermekvédelem tanári[24] tanulási és pálya-tanácsadási tanári tehetségfejlesztési tanári[25] kollégiumi nevelő tanári
Speciális pedagógiai feladatok szakterület		pedagógiai értékelés és mérés tanári[26] tantervfejlesztés-tanári[27] minőségfejlesztés-tanári

* Az első tanári szakképzettség – a tanári mesterszak képzési és kimeneti követelményeiről szóló külön rendeletben meghatározott feltételekkel – második tanári szakképzettségként is választható. A tanári mesterképzési szakon az első szakképzettség választásának alapjául szolgáló alapképzési szakképzettségeket az 1. melléklet, illetve a külön rendelet határozza meg.

---

[22] SFM szerint: „Más, jobb címszó is lehetséges, esetleg kétféle bontásban: tantárgyként is oktatható nevelési terület; illetve iskolai pedagógiai tervezői szakfeladatok. Utóbbihoz tartozna a minőségfejlesztés, tantervfejlesztés és a pedagógiai érékelés és mérés. Javaslatom az lenne, hogy e feladatokra ne kreáljunk tanári szakképzettségeket. Ugyanis ezek olyan szakmai szolgáltatási feladatok, amelyek 1. nem a tanulókra, azok nevelésére, hanem az iskolai munka megtervezésére irányulnak; 2. minden pedagógus számára fontosak lennének; 3. szakirányú továbbképzésben (a minőségfejlesztés kivételével) ilyen szakképzettségeket meg lehet szerezni; 4. ugyanolyan speciális szakképzettséget nem adhat a 40 kredites tanári modul, mint amit az alapképzési vagy mesterszakra épülő 120 kredites diploma nyújt; 5. az értékelés és mérés, illetve a tantervfejlesztés 120 kredites képzése során egyben a pedagógus-szakvizsga is teljesítettnek tekintendő, ugyanis ezen feladatok végzéséhez szükséges, hogy a végzettek átlássák a tanügyirányítás egészét is, amelybe ezek a tevékenységek beágyazódnak. Amennyiben mégis maradnának ezek a szakképzettségek is, más néven kellene elnevezni.”

[23] Az albizottsági állásfoglalás ellenében SFM ismételt igénye volt fenntartása, azzal az érvvel, hogy ez a testnev. és az egészségnev. mellé lenne felvehető, tehát nem gyógypedagógia!

[24] SFM megosztásra tesz javaslatot az alábbiak szerint: drogprevenció-tanári, családi és szexuális nevelési tanári.

[25] RK és SFM: a szakirányú továbbképzéssel való átfedés megjelölésére új megjelölést kér.

[26] RK és SFM: a szakirányú továbbképzéssel való átfedés megjelölésére új megjelölést kér.

[27] RK és SFM: a szakirányú továbbképzéssel való átfedés megjelölésére új megjelölést kér.

7. EMLÉKEZTETŐ A 2005. 11. 11-I MŰVÉSZETI SZAKÉRTŐKKEL KIBŐVÍTETT KONZULTÁCIÓRÓL

Az NBB Pedagógusképzési Albizottsága 2005. november 11-én tartott konzultációt a művészeti képzésben érintett intézmények képviselőinek részvételével. Az ülésen megjelentek: Bakos Károly, Bankó Sándor, Batta András, Droppa Judit, Duffek Mihály, Gábor József, Hunyady György, Kerek Ferenc, Kovács Brigitta, Lengyelné Stieber Klára, Mihály Ottó, Pukánszky Béla, Rádli Katalin, Schanda Beáta, Soósné Faragó Magdolna, Szekér Judit, Szűcsné Hobaj Tünde, Vinter Miklós.

A konzultációra Droppa Judit elnök asszonynak Mang helyettes államtitkárhoz intézett feljegyzése, valamint a zeneművészeti képzés egyes képviselőinek sajtónyilatkozatai szolgáltattak indokot, amelyek a tanárképzés koncepcióját és a kormányrendelet tervezetében megjelenő szabályozását kifogásolták. A megbeszélés során a művészeti képzési terület képviselői kifejtették álláspontjukat, miszerint

– a tanárképzés e területen hagyományosan és szükségszerűen olyan sajátosságokkal rendelkezik, melyeket a szabályozás során tekintetbe kell venni;
– különösen szembeötlő a művészeti mesterképzésre épülő tanárképzés esetén az elit jellegű hallgatóság nagymérvű motivációja, valamint a különleges kvalitásokkal rendelkező oktató és hallgató kölcsönviszonyának egyedi jellege, ami a szokásos pedagogikum oktatását kevéssé teszi relevánssá;
– a 30 kredites egybefüggő gyakorlati képzés feltételeit megteremteni az iskolában, illetve iskolán kívüli terepen megoldhatatlan;
– a művészi pályára készülő és elinduló tanárjelöltek munkáját és idejét a szakmai ismeretek és gyakorlati felkészítés ismétlésével sem érdemes és indokolt megterhelni;
– a mesterképzésre ráépülő tanárképzés esetén az állami finanszírozás többletkeretét az oktatási miniszter a korábbi egyeztetések során fél évben jelölte meg;
– különösen a művésztanár képzését tárgyilag indokolt lenne a művészeti képzési területhez, és nem a tanárképzés területéhez rendelni.

Az eszmecsere során kitűnt, hogy

– a művészeti ismereteket közvetítő tanárok különböző típusaival lehet és kell számolni, ezek egyike a) a közismereti, művészetközvetítő oktatásban közreműködő két tanári szakképzettséggel rendelkező tanár, egy másik b) az alapfokú művészetoktatásban is közreműködő, a művészeti alapképzést

követően tanári mesterképzésben egy szakképzettséget szerzett tanár, valamint a harmadik c) a művészeti mesterképzés mellett és után felkészített művésztanár.

– Míg az a) és b) típus képzése illeszkedik a tanári mesterszak szabályozásának a rendelettervezetben rögzített kereteibe, a c) típus esetében a mesterképzés és a tanárképzés különleges tartalmi átfedésére való tekintettel a tanárképzést a rendeletben szigorú kivételként lehet szabályozni. Eszerint elkülönült sajátos szakmai modulra nincs szükség, az egybefüggő gyakorlati képzés volumene csökkenthető, a művészeti mesterképzés beszámítandó kreditein túl a tanári mesteroklevél megszerzéséhez realizálandó többlettanulmányok volumene 60 kredit.
– A megbeszélés résztvevőinek közös és egyöntetű álláspontja, hogy a művésztanárképzés sajátos helyzetében, különös kulturális értékére, szerény létszámára és körülhatárolt tanulmányi idejére való tekintettel a második mesterdiploma megszerzésének teljes időtartama államilag finanszírozandó.
– Az Albizottság elnöke a művésztanárképzés táblázati besorolását annyiban elvi jelentőségű kérdésnek nyilvánította, hogy a művészeti mesterképzés és a tanári mesterképzés kimeneti célja és munkapiaci szerepe egymástól különböző. A bolognai reform logikája szerint a kimeneti kompetenciák képezik a szakok besorolásának alapját, ami ugyanakkor nem kérdőjelezi meg a művészeti tanárképzés sajátos jellegét, és megengedi a fentiekben jellemzett kivételes szabályozását.
– Felmerült az igény a művészeti ismereteket közvetítő tanárok közoktatási alkalmazási feltételeinek differenciálására, aminek az átgondolt érvényesítésére – a közoktatási felügyeleti terület állásfoglalása szerint – a közoktatási törvény képesítési előírásainak módosításakor kerülhet majd sor.

Budapest, 2005. november 18.

Hunyady György

8. A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉNEK STRATÉGIÁJA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A TANÁRKÉPZÉSRE: OM/NBB SZAKMAI ALAPANYAG, 2005

TARTALOM

1. A stratégiai fejlesztés kiinduló problémái és a koncepcionális döntések

1.1 A hazai tanárképzés stratégiai dilemmái
1.2 Európai kitekintés: A pedagóguskompetenciák és -végzettségek közös európai elvei
1.3 A tanárképzés hazai reformját meghatározó célok és elhatározások
1.4 A tanárképzés hazai reformjának előkészítési folyamata
1.5 A tanárképzés átalakításának sarkalatos kérdései – az ellenvetések mérlegelésével

2. A koncepcionális keretek tartalmi elemei

2.1 A tanári képesítés kimeneti követelményeire vonatkozó közoktatási igények
2.2 A tanári mesterképzés általános keretei
2.3 Ajánlások a 10 kredites tanárképzési stúdiumokhoz az alapképzésben
2.4 Javaslat a NAT-hoz illeszkedő tanári mesterképzésre
2.5 Tézisek a második tanári szakképesítés jellegéről
2.6 Közoktatási gyakorlatok a tanári mesterképzésen belül

3. A perspektivikus jogi szabályozás megtett és megteendő lépései

3.1 A 381/2004. (XII. 28.) Korm. rendelet a többciklusú felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól
3.2 A 2005. évi törvény a felsőoktatásról
3.3 Impulzusok a pedagógusképzés fejlesztésének cselekvési tervéhez
3.4 A pedagógusképzés további jogi szabályozásának elvei, elemei

TÁBLÁK: 1. A hazai pedagógusképzés stratégiai problémái
2. Tanári mesterképzés kettős szakképesítéssel
3 A gyakorlatok képzési időn belüli megoszlásának mintája

Készült az NBB Pedagógusképzési Albizottságának munkája alapján, Báthory Zoltán, Brezsnyánszky László, Derényi András, Gönczi Éva, Hunyady György, Major Éva, Mihály Ottó (és a közoktatási felügyeleti terület szakértői), Soósné Faragó Magdolna előterjesztéseinek szövegszerű felhasználásával

Budapest, 2005

1. A STRATÉGIAI FEJLESZTÉS KIINDULÓ PROBLÉMÁI ÉS A KONCEPCIONÁLIS DÖNTÉSEK

1.1 A hazai tanárképzés stratégiai dilemmái

Kiragadott előzmények. *A pedagógusképzés alakulásának elemzésekor okkaljoggal tekinthetjük kiindulópontnak, vagy kevésbé semleges megjelöléssel elrugaszkodási pontnak a hetvenes, nyolcvanas évek szisztémáját. A rendezettségnek ez az évtizedekkel ezelőtti állapota – a megszépítő messzeségben – többek szemében szinte idillinek tűnik, sőt egyesek a kényszerekből erényt kovácsolva az egykori képzési szerkezetet és módszert hovatovább a nemzeti hagyományok közé sorolják.*

Az alapvetően a hosszú ötvenes években kimunkált tanárképzési koncepcióban és gyakorlatban az általános iskolák tömeges pedagógusigényét a tanárképző főiskolák elégítették ki, ahol a képzés az iskola előírt tantárgyainak oktatását vette célba párba rendezett-tervezett szakokon. A tudományegyetemeken lényegében ugyanez a célzott, kötött tantervű, szakpárba rendezett tanárképzés folyt. A főiskolai és főiskolás karakterű egyetemi szint közti különbség abban állt, hogy a tudományegyetemek feladata a középiskolai tanárok kiképzése lett. Ehhez az egyetemfelfogáshoz hozzátartozott a szaktudomány művelésének, a tudományos utánpótlásának tudatos szervezeti elválasztása a felsőoktatási intézményektől, átutalása az akadémiai intézményrendszerbe. Egyedül a meglehetősen szoros ideológiai gyeplőn tartott pedagogikum ágainak szakmai gondját és felelősségét ruházták a felsőoktatási intézményekre. Megemlíthető ugyanakkor, hogy ennek az úgymond közoktatási igényekre tervezett tudományegyetemi keretében kezdettől és folyamatosan helyt kaptak – szűk létszámmal és intellektuális elit jelleggel – természettudományos kutató szakok is.

Elmondható továbbá, hogy a nyolcvanas években a tudományegyetem, mint pedagógusképző intézmény esetében is, gyorsuló ütemben előrehaladt a rendszer bomlása: még szakpárba állítva, de bölcsészettudományi területen is mind több lett az ún. nemtanári szak, amelyek más társadalmi-gyakorlati területekre készítettek fel, illetve egyes diszciplínák művelésére jogosítottak. A hallgatók körében mind erőteljesebben jelentkezett az az intellektuális szabadságvágy, hogy szaktudományi elmélyedésre és specializációra hivatkozva, úgymond lerakják a kötelező pedagógiai stúdiumokat, tanár szakjukat nemtanárira cse-

réljék, illetve a tanulmányszervezés lazuló szorításában egyszakossá váljanak. Ennek a folyamatnak a kísérőjelensége és következménye is volt, hogy a foghíjasan kötelező pedagógiai stúdiumok foglalkozásai sokszor szinte kiürültek, a tanárságra való felkészülés sokak szemében kényszeredett volt és presztízséből veszített, az ambiciózus és kreatív hallgatói csoportok – a bölcsészkarokon is – az egyszakosság irányába tájékozódtak.

A nyolcvanas és kilencvenes évek fordulóján ment végbe egy radikális reform a bölcsész felsőoktatásban. E reformokat sikerült – minden zaklatottság és feszültség mellett – racionális koncepció és működőképes szabályozás keretei között tartani. Az ELTE BTK 1990/1992-es áttörési kísérlete öt – utólag jól azonosítható – célra irányult. Egyrészt az ún. tanegységek fogalmának és szervezőelvének bevezetésével a kreditrendszerű oktatásszervezést honosítottak meg, másrészt a szakpárok kereteiből kibontották és egymástól függetlenítették a szakokat, harmadrészt a többszintű (BA és MA) képzést megtervezték és indítására törekedtek, negyedrészt a tanárképzés általános kényszer jellegének felszámolásával egy választható tanárképzési modult dolgoztak ki és vezettek be, s végül ötödrészt szorgalmazták, hogy ennek egy Tanárképző Intézet képében legyen intézményi felelőse, szakmai gazdája. 12 év távolából visszatekintve ezek az akkor oly konfliktuózus célok és átalakítások igazolódtak.

Annak megítélése, hogy helyénvaló volt-e vagylagos, választható jelleggel kapcsolni a tanárképzési modult a bölcsész szakokhoz, vitákat szült. De az tény, hogy a hallgatók döntési helyzetbe kerültek, hogy bölcsész szakjuk mellé felvegyék-e a tanárképzési modult, s így bölcsészdiplomájuk mellé tanári szakképzettséget is szerezzenek-e, és rá is eszméltek arra, hogy szabad személyes választásuk többlethez juttathatja őket. Aki a tanári munka iránt nem érez affinitást, az nem kényszerül ilyen stúdiumok végzésére, kényszeredett jelenlétével vagy éppen távolmaradásával nem dezorganizálja a képzés gyakorlatát, míg aki önként vállalja a tanárképzést, az involváltabb ebben, tömegesen eljár e modul foglalkozásaira, és kifejezetten többet szeretne kapni ezekből és ezektől, mint amennyit az egyetemi körülmények napjainkban elérhetővé tesznek. A hallgatók tanulmányi választási szabadságát, a kreditrendszerben benne rejlő mobilitáselvet érvényesíti a bölcsészkari tanárképzési gyakorlat, és tényszerűen állítható, hogy a hallgatók motiváltságát nagyban megnövelte. Ami a reform pozitív hatását bizonyosan fékezte, az nem a képzés szisztémája, hanem épp az a tény, hogy ez a reformelem magában érvényesült, elszigetelt maradt. A nyolcvanas, kilencvenes évek fordulójának bölcsészképzési reformja ugyanis torzó maradt; egyrészt nem sikerült intézményesen meghonosítani a tervbe vett, sőt indítani kezdett többszintű egyetemi képzést, másrészt elmaradt a tanárképzéssel összefüggő azon szervezetfejlesztési lépés, hogy a bölcsészkarokon, tudományegyetemeken a tanárképzésnek legyen megfelelő jogosítványokkal rendelkező központja, szervezeti reprezentációja.

Megoldást igénylő rendszerproblémák az ezredfordulón. *Az első eldöntésre váró kulcskérdés,hogy a táguló és tagolódó felsőoktatásnak melyik szintjén fog-*

lalja el helyét a tanárképzés (nevezzük ezt BA/MA problémának). A felsőoktatásba belépő létszámban nagy, felkészültségben vegyes hallgatótömeg már képzése első szintjén részesüljön-e célirányos tanári képzésben, vagy ki-ki a különböző tudományterületeken való tájékozódás, tudatossá érlelt pályaorientáció, s a rátermettség szűrése-próbája után a tanulmányok második szintjén legyen a tanárképzés részese. Az már bizonyos, hogy a hallgatók növekvő tömegéből a közoktatás relatíve (de abszolút számban is) kisebb hányad tanári kiképzését igényli. Ez pedig a túl korai elköteleződés ellen szól, a kölcsönös ismerkedésen és gyakorlati tapasztalatokon nyugvó kiválasztást támogatja. A kisebb volumenű, de minőségi képzés helye – feltehetően – az MA szint.

A BA/MA problémához hozzátartozik az a felismerés, hogy bármennyire intenzív és gyakorlati karakterű lesz is a leendő tanárok felkészítése, e folyamat nem zárulhat le a diploma megszerzésével (nevezzük ezt **alapképzés/továbbképzés** problémának). A hivatás gyakorlásának hatása még alig-alig érzékelhető a képesítővizsgán, a tapasztalatok halmozódása majd a szakvizsgán mérhető le. Számot kell vetnünk azzal, hogy a szakirányú továbbképzések (és így a szakvizsgára felkészítő továbbképzés) jelen fogalmaink szerint túlterjednek a második, az MA képzési szinten is. A pedagóguspálya jellegzetesen az a hivatás, amelyen – nemcsak a divatos jelszó szerint – szükség van az élethosszig tartó, ciklikusan megújító tanulásra. Eszerint ennek egy fázisa, egy ugróponta különösen fontos lesz a szakmai jogosítványok megszerzése és birtoklása szempontjából.

A második kulcskérdés az, hogy törekednünk kell-e a tanárképzés további egységesítésére, vagy részben-egészben megőrizhetjük a szaktudományi felkészítés mai dichotómiáját (nevezzük ezt **főiskolai/egyetemi** problémának). Megengedve, hogy a középiskolai tanárképzés a magasabb egyetemi szintre kerül, nem lehet-e egyidejűleg azt is megengedni, hogy az általános iskolák szükségleteit a diszciplináris követelményeiben szerényebb főiskolai tanárképzés vegye célba. Egységes a tanárképzés pedagógiai-pszichológiai és a gyakorlati modulja, de nem vezet-e indokolatlan túlképzésre, ha ezt az egységesítést kiterjesztjük a szaktudományos felkészítésre is. Formális lenne a kérdést csak azzal elhárítani, hogy a szakos képzés a főiskolán a BA minimumkritériumainak sem felel meg, az azonban egy érdemi megfontolás, hogy a közismereti tanárok egységes egyetemi diplomája nemcsak igényesebb, de a sokszínű iskolarendszerben nagyobb mozgásteret is garantál.

A főiskolai/egyetemi problémához tartozik a regionális értelmiségképző szerepet jól betöltő intézmények fennmaradásának és kilátásainak kérdése (nevezzük ezt **önálló/integrált főiskola** problémának). A magyar felsőoktatás aligha mondhat le ezekről a (ma tanárképző) főiskolákról, amelyek földrajzilag és szervezetileg elkülönülnek, s önálló munkájukat emelkedő szakmai színvonalon végzik. Jövőjük minden bizonnyal a fejlesztés lehetőségeiben rejlik. Egyfelől a szakos oktatás fejlesztésével és a szakos tanulmányok egyensúlyának kilendítésével elérhető, hogy főiskolai keretben olyan, tanári képzettség

nélküli BA-végzettséget nyújtsanak, amely a hallgatók egyetemen folytatható további tanulmányainak rendszerbe illeszkedő előfoka. Másfelől nem is túl messze tekintve ezen intézmények esetleg több szakon az MA-képzés indítására nyerhetnek akkreditációt, melynek révén folytathatnak második szintű egyetemi képzést, nota bene ez esetben tanárképzést is.

A harmadik kulcskérdés az egyetemi tanárképzés két válfaja közti választás, melyek egyike a tanárképzés szabad társítása az ún. tanárképes szakhoz vagy szakokhoz, a másik viszont a kezdetektől célirányosan specializált tanár szakok kínálata és szakpárban való látogatásának kényszere (nevezzük ezt **BTK/TTK** problémának). A bölcsészképzés egy-egy szakon viszonylag nagy választási szabadsággal azonos oktatási kínálatot nyújt minden hallgatónak, s senkinek nem írja elő, de lehetővé teszi mindenkinek a tanárképzési stúdiumokat. Elve, hogy minden szakos alapdiploma egyenértékű és a tanári képzettség ehhez járuló többlet. A TTK-s képzésben a tanár szakokra beiskolázott hallgatók teljesítményszintje eleve alacsonyabb, mint az ún. kutató szakos társaiké, mint ahogy a kutató szakok diszciplináris követelményeitől a tanár szakok követelményszintje is elvszerűen elmarad. Ezt a szelekciós rendszert bontja-oldja, amikor a kutató szakos hallgatók egzisztenciális okokból vagy érdeklődésük alapján, egyidejűleg vagy pótlólag tanári kiegészítő tanulmányokat vesznek fel és folytatnak.

A tanárképzés e kettős egyetemi szerkezetét a BA/MA rendszer belépése akár közös nevezőre is hozhatja. Ha a természettudományos képzésben megjelenik a BSc-képzés és kimenet, akkor talán ez áthidalja a tanárivá redukált szak és a garantáltan MSc szintű kutató szak mai különbségét. Ha a bölcsészképzés zömmel emelt BA szintű szakos képzése és kimenete mellett és felett rendre megjelenik az MA szakos képzés és kimenet, akkor ez utóbbi képzési szinten már elágazhat a tanárnak és a kutató szakembernek készülők útja. (Megközelítően úgy, ahogy ezt Soósné Faragó Magdolna propozícióban leírja.)

A BTK/TTK problémához kötődik a tanárképzés intézményi gondozásáért viselt felelősség kérdése (nevezzük ezt a **decentralizált/centralizált tanárképzési koordináció** problémájának). A tanárképzés mindig is együttműködést, több szervezeti egység között koordinált munkamegosztást igényel. A TTK-s rendszerben szakonként a diszciplína és a szakmódszertan közös szervezeti kerete a domináns. A BTK-s rendszer logikája igényelte volna és igényli a tanárképzés közös összetevőinek és lépéseinek kari vagy egyetemi szervezését, sőt mintegy a diszciplínák felé forduló megrendelőként is egy klasszikus értelemben vett Tanárképző Intézet létét. Nem oktalan Ladányi Andor aggálya, hogy a tanárképzés bölcsészszisztémája hogyan képes súlyt adni e képzési feladatnak, de ennek a fenntartásnak a jogosultsága nem magából a tanulmányok illesztéséből, hanem a koordináló központ erőtlenségéből és hiányából fakad. Egy hatékony tanárképzési központ rangos intézményi képviseletet biztosít, fékezi a felelősség szétforgácsolódását és a képzés egyenetlenségeit, s a tanárképzés és -továbbképzés tartalmi és módszertani megújításának kezdeményezője lehet.

A negyedik kulcskérdés az, hogy hány szakja legyen a leendő tanárnak (nevezzük ezt az **egyszakosság/kétszakosság** problémájának). A hagyomány az, hogy a közismeretet oktató tanár Magyarországon kétszakos, nem úgy, mint az ún. szaktanár, nem úgy, mint a látványosan prosperáló nyelvtanár, végül, de nem utolsósorban nem úgy, mint a bölcsész tanárképzési rendszerből az utóbbi évtizedben kikerülők többsége. Ha tényszerűen igazolni lehet, hogy az iskolában a tanár általában több tantárgyat tanít, vagy valószínűsíteni lehet, hogy a többszakos tanár az esélyesebb az iskolai munkahelyre és munkavégzésre, akkor a kétszakosságot a tanári képesítés kimeneti követelményeként ki lehet kötni.

Ebből egyébként nem szükségképpen következik két további megszorítás. Kizárható lenne, de épp a „tudós tanár" nosztalgikus eszményére tekintettel nem kellene kizárni a tanárképzésből azokat, akik az egyetlen diszciplináris szakukon magasabb egyetemi végzettséget (MA-t, MSc-t) szereznek. Valamint a kétszakosság vélhető közoktatási szükségletéből nem következik, hogy az ezer célt szolgáló vagy öncélúan látogatott tudományegyetemi szakokon rendre mind csak kétszakos diplomát lehessen szerezni, vagy aki előírt idői keretben előírt tanegységmennyiséget egy szakon szerez meg, annak képzését ún. büntetőnormatívával lehetne vagy kellene sújtani. Viszont a kétszakos bölcsészhallgatót (aki tanulmányai eredményes lezárásaként MA-végzettséget szerez) akkor sem indokolt kizárni a tanárképzésből, ha nem mindkét, hanem csak az egyik szakja tanárképes. A kétszakosság alapkövetelményén túl tehát bizonyos esetekben az egyszakos tanárság is lehet tolerálható.

Az egyszakosság/kétszakosság problémához kötődik az a kérdés, hogy a hagyományos diszciplináris tantárgyak oktatása mellett a tanárképzés hogyan készítsen fel a tágabb értelemben vett műveltségterületek tanítására, az ismereteket más alapon integráló tantárgyak kialakítására és közvetítésére (nevezzük ezt, némileg elnagyoltan a **diszciplináris/műveltségterületi felkészítés** problémájának). Ezt érinti, hogy a NAT-revízió által is tekintetbe vett 10 műveltségterület közül 5 olyan, mellyel kapcsolatban a hagyományos tantárgyak kínálata elégtelen és új, nemdiszciplináris tárgyak bevezetése, beleértve a rájuk való felkészítést is, szükséges lehet. Ezzel kapcsolatban megfontolandó, hogy műveltségterületeken belül és közöttük kialakítható tantárgyak az ismereteknek nem oly sokféle integrációját képviselik-e, melyre mind specialistát képezni elvben is és gyakorlatban is lehetetlen. Nem az-e az oktatásukra való legjobb előkészület, hogy a leendő tanár egyetemi szintű tudásra tesz szert két (vagy legalább egy) releváns diszciplínából, s a tanárképzés szakspecifikus követelményeként (majd a rendszeres továbbképzés keretében) műveltségterületi kitekintését szélesbítő stúdiumokat végez. Mindezzel együtt kizárni nem lehet, hogy a science tárgy két természettudományos szakot látogató hallgatónak, vagy az „ember és társadalom" tárgy egy történelem és pszichológia szakot kombináló pedagógusjelöltnek is olyan felkészülési feladatot jelent, melyhez egy önálló képzési modul előírása célszerű.

Ez azonban csak a kétszakos képzés időkeretét továbbfeszítő többlet, s nem szükségképp egy újabb szak.

Az ötödik kulcskérdés annak mérlegelése, hogy mekkora és milyen legyen a pedagógusképzésben a nevelői ráhatás pedagógiájának-pszichológiájának, illetve a közvetítendő ismeretanyag diszciplináris hátterének a szerepe, az egymáshoz viszonyított súlya (nevezzük ezt **pedagógia/szaktudomány** problémának). E tekintetben a tanárképzés közreműködői között meglehetősen nagyok a nézetkülönbségek. A TTK-s tanárképzés gyakorolja, de több más szerző is meghirdeti a szaktudományos ismeretek és oktatásuk szakmódszertana primátusát a szerintük neveléstudomány és pszichológia túlméretezett szerepével, túl ambiciózus szerepvállalásával szemben. A tanárképző főiskolák közfelfogása érthetően nagyobb hangsúlyt vet az életkorhoz igazodó szakmódszertanra, mint az oktatás diszciplináris hátterének közvetítésére, nagyobb hangsúlyt az iskolai kapcsolattartásra és gyakorlatra, mint bármely nevelés- vagy szaktudományi elméletre. A tantárgy és diszciplína tradicionális kultuszának az ellenpontja az a reformpedagógiai gyökerű felfogás, amely az oktatásban az elsődleges cél, a kompetenciák és a személyiség kibontakoztatásának eszközét látja. A tanárképzés modernizálása – amit az iskola társadalmi funkcióváltozása is követel – ez utóbbi szemlélet térnyerésével jár együtt, megengedve és megtartva, hogy a kompetenciák fejlesztése nem lehet ismerettartalmak nélküli üresjárat, s a tanár intellektuálisan megalapozott hatásának alapfeltétele az igényes és kreatív szaktudományos felkészültség.

A pedagógia/szaktudomány problémához kötődik az a kérdés, hogy mennyiben tartozik össze, mennyiben átfedő és kapcsolódó, mennyiben lehet egységes az 1–6. osztályt és az 5–12. osztályt oktató pedagógusok képzése (nevezzük ezt **tanító/tanár** problémának). Az összetartozás és kapcsolódás aligha képezheti vita tárgyát, s a sok vonatkozásban kívánatos átfedésnek a kreditrendszer teret nyit a képzésben. Mindemellett két szempont megfontoltságra int az egységesítésben. Egyfelől nyilvánvalóan más a diszciplináris felkészültség szerepe a tanítói és a tanári munkában, ez utóbbi képességfejlesztő és mintaadó pedagógiai hatékonyságához alighanem elengedhetetlen a korszerű tudományosságban szerzett „saját élmény”, gondolati igényesség, biztos tudás. Másfelől a tanító, a maga dominánsan pedagógiai-pszichológiai felkészültségével és nevelésmódszertani tudásával az iskolaügy frontvonalában áll, a felnövekvő generációk iskolai-társadalmi integrációjáért felelősséget vállal. Ez a hivatása azonban kétes megvilágításba kerül, ha kontraszelekció révén kerül a pályára és elvetélt tanárnak érzi magát és/vagy annak látják mások.

A kétszer öt stratégiai probléma mind nyitott kérdés volt az ezredfordulón. Ez a sokoldalú és nagymérvű nyitottság egyszerre mutatta a tanárképzés hazai helyzetének képlékenységét, s az előrevivő koncepciózus megoldás sürgető szükségességét.

1. tábla. A hazai pedagógusképzés stratégiai problémái	
1.	**BA/MA** Szakosodás belépéskor vagy belső szűrés után Képzés első vagy második egyetemi szinten
1a.	**alapképzés/továbbképzés** Érdemi lezárása képesítővizsgával vagy szakvizsgával
2.	**főiskolai/egyetemi** Egységes vagy dichotóm tanárképzés
2a.	**önálló/integrált főiskola** Az önálló főiskolák megszűnése és/vagy túlélése
3.	**BTK/TTK** Szakhoz társítva vagy elkülönített szakba építve folyó képzés
3a.	**decentralizált/centralizált koordináció** Megosztott felelősség a tanárképzésért vagy intézményi szakgazda, Tanárképző Intézet
4.	**egyszakosság/kétszakosság** A leendő tanár lehet egyszakos, vagy kizárólag kétszakos lehet
4a.	**diszciplináris/műveltségterületi felkészítés** Hagyományos tantárgyak oktatására és/vagy integrált tárgyak oktatására való felkészítés
5.	**pedagógia/szaktudomány** A képzés pedagógiai-pszichológiai összetevőinek vagy a szaktudományos összetevőinek az elsőbbsége
5a.	**tanító/tanár** Egy elágazó vagy két párhuzamos pedagógusképző szak

1.2 Európai kitekintés: A pedagóguskompetenciák és -végzettségek közös európai elvei

Tézisszerűen a pedagógusképzés átalakításának főbb tendenciáit az alábbiakban foglalhatjuk össze:

A pedagógusok kiemelt szerepe a tanulási folyamatban és az EU 2010-ig vállalt lisszaboni elveinek megvalósításában. (Az Európai Bizottság közleménye.)

- A jó minőségű oktatás jobb társadalmi készségekhez, szélesebb elhelyezkedési lehetőségekhez vezet. A tanári mesterség kihat az egész humánerőforrás fejlesztésére és a jövő generációinak alakítására.
- A pedagógusoknak válaszolniuk kell a tudástársadalom kihívásaira, és fel kell készíteniük tanulóikat az autonóm egész életen át tartó tanulás-

ra. A pedagógusképzést a felsőoktatásban kell megvalósítani, de szoros együttműködésben azokkal az intézményekkel, amelyekben a jövő pedagógusai elhelyezkednek.

- A pedagógusoknak kulcsszerep jut az EU-állampolgárságra történő felkészítésben. Ezért fel kell ismerniük és tisztelniük a különböző kultúrákat és azonosítaniuk a közös értékeket. Ennek érdekében törekedni kell a pedagóguskompetenciák és -képesítések kölcsönös elismerésére a tagállamokban.
- A magas szintű pedagógusképzést megfelelő, koherens nemzeti és regionális politikáknak kell támogatniuk. Ezen politikák magukban foglalják a pedagóguspályára történő felkészítést, a folyamatos továbbképzés rendszerét, és összhangban kell lenniük a szélesebb értelemben vett oktatáspolitikával.

Közös európai alapelvek:

- **Felsőfokú végzettség** (graduate profession): minden pedagógusnak lehetőséget kell adni, hogy kompetenciáinak fejlesztése érdekében a **legmagasabb szintig folytassa tanulmányait,** és előrehaladjon a szakmájában. A pedagógusképzés **multidiszciplináris.** Ez biztosítja, hogy a pedagógus rendelkezzen:
  a) szaktárgya ismeretével;
  b) pedagógiai ismeretekkel;
  c) a tanulók irányításához és támogatásához szükséges készségekkel és kompetenciákkal;
  d) az oktatás társadalmi és kulturális dimenzióinak értésével.
- A **pedagógusszakma és az egész életen át tartó tanulás**: A pedagógus szakmai fejlesztésének egész életpályáját fel kell ölelnie, ennek megfelelően kiépített rendszerekben kell történnie. A pedagógusoknak hozzá kell járulniuk ahhoz a folyamathoz, amelyben a tanulók **autonóm egész életen át tanulókká válnak**.
- **Mozgó (mobilis) szakma: a mobilitás minden pedagógusképzés szerves része.** A pedagógusokat ösztönözni kell arra, hogy más európai országokban fejlesszék ismereteiket. Ez esetben státuszukat a fogadó országban el kell ismerni, a külföldi programban való részvételüket pedig a küldő országnak kell elismernie és értékelnie.
- **A pedagógusszakma partnerségen alapul,** a képzést nyújtó intézmények szoros együttműködésén az iskolákkal, a gazdasággal, a munkahelyi képzést biztosító szervezetekkel. A pedagógusokat ösztönözni kell az innovációban, a kutatásban való részvételre és arra, hogy folyamatosan felülvizsgálják saját praxisuk hatékonyságát. Tanuló szervezetekben kell működniük, amelyek a saját és mások jó gyakorlatára építenek, és a közösségi csoportok és érdekeltek széles körével működnek együtt.

Kulcskompetenciák:

- **A tudás, a technológia és az információ menedzselése** – fel kell készülniük az ismeretek megszerzésére, elemzésére, értékelésére és átadására, a rendelkezésre álló technológiák alkalmazására. Szakmai készségeiknek meg kell felelniük a tanulási környezet megteremtésére és menedzselésére, az innovációra és a kreativitásra.
- **Együtt munkálkodás másokkal**: Olyan szakmában dolgoznak, amely a társadalmi kohézió értékein, minden tanuló képességeinek fejlesztésén alapszik. Ismerniük kell az emberi fejlődést, képesnek kell lenniük együtt dolgozni a tanulókkal, mint egyénekkel, és támogatniuk kell őket abban, hogy a társadalom aktív tagjaivá váljanak.
- **A társadalommal és a társdalomban való együttműködés**, nemzeti, európai és globális szinten
  - EU-állampolgárságra történő felkészítés
  - Az EU-mobilitás és -kooperáció elősegítése
  - Interkulturális készségek, megértés fejlesztése
  - A tanulók kultúrájának sokfélesége – közös értékek
  - Hatékony együttműködés a helyi közösséggel (szülők, intézmények, érdekcsoportok)

Ajánlások nemzeti stratégiák számára:

- A pedagógus rendelkezzék felsőfokú végzettséggel.
- A pedagógusképzés ölelje fel a felsőoktatás mindhárom bolognai ciklusát, annak érdekében, hogy megfelelő helyet kapjon az Európai Felsőoktatási Térségben, és hogy a szakmai fejlődés és mobilitás lehetősége biztosítva legyen.
- Elő kell segíteni a kutatás és a tényeken alapuló gyakorlat szerepének növelését az oktatásról és képzésről megszerezhető tudás gyarapításában.
- Ösztönözni kell az iskolák, a gazdaság, a képzőintézmények szorosabb együttműködését a magas szintű képzés támogatására, és a helyi és regionális innovációs hálózatok fejlesztésére.
- A pedagógusok számára is ki kell alakítani az egész életen át tartó tanulás stratégiáját (formális és informális tanulás).
- A felkészítő és továbbképzési programok tartalmának tükröznie kell a tanulás interdiszciplináris és kollaboratív megközelítéseit.
- Minden pedagógusképzési programban támogatni kell mobilitási projektek kialakítását a képzés szerves részeként.
- A képzési programokban biztosítani kell a tanárok számára az európai kooperációval kapcsolatos ismereteket és tapasztalatot, hogy tiszteljék a kulturális sokszínűséget, és felkészítsék a tanulókat az EU-állampolgárságra.

– Támogatni kell valamennyi képzésben az idegennyelv-tanulást, beleértve a szaknyelvet is.
– Prioritást kell adni Európában a pedagógusképesítések átjárhatóságának, a kölcsönös elismerés és a mobilitás növekedése érdekében.

Pedagógusképzés és a bolognai ciklusok:

Az aláíró államok **tapasztalatai** a pedagógusképzés bolognai átalakításában:

- Országjelentések
- ENTEP – Európai Tanárképzési Hálózat
- Tuning Program – az Európai Bizottság támogatásával létrehozott tantervfejlesztési program a bolognai típusú képzések összehangolására (moduláris képzés, ECTS, kompetenciák kidolgozása, minőségbiztosítás)
- Tuning III pedagógusképzési munkacsoport (Ausztria, Dánia, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Írország, Olaszország, Norvégia, Portugália, Szlovénia, Spanyolország, Svédország, Egyesült Királyság)
  – Hogyan illeszthető be a pedagógusképzés a bolognai ciklusok szerinti képzési szerkezetbe?

Lehetséges modellek:

- Első ciklusú végzettség a választott diszciplíná(k)ból. 180–240 kredit, amelyet egy 90–120 kredites tanárképzési ciklus követ (vagy minimum 90 kredit, ahol a szakmódszertan vagy a pedagógia az első ciklusban szerepel és kutatási komponenst is tartalmaz).
- Első ciklus befejezése a választott tárgy(ak)ból – 180–240 kredit – erre épülő tanárképzési második ciklus (60 kredit), amelyet adott idő múlva újabb második ciklusú képzés követ pedagógiából (Education Science) vagy (kutatással összekapcsolt) irányított gyakorlat – 60 kredit.
- Első ciklusú integrált képzés, ahol a tantárgyi és a pedagógiai komponenst párhuzamosan nyújtják. 240 kredit, erre épül a pedagógiai második ciklus/ irányított gyakorlat – 60 kredit.

Jellemző pedagógus-/tanárképzési utak:

Első ciklus

- Az óvó- és tanítóképzés, az általános iskolai tanár, középiskolai tanár egyéb szektorok tanárainak (pl. szakoktató) első ciklusú felkészítése tartalmaz: pedagógia-pszichológia elméletet, a célcsoportnak megfelelő szakmódszertant és irányított tanítási gyakorlatot – ennek hossza változó Európában.
- Ezeken kívül a hallgatók egy-két diszciplínát is tanulnak, vagy a pedagógiai

komponenssel párhuzamosan (ez gyakoribb az óvó-tanítóképzés, illetve az általános iskolai tanár esetében), vagy ezt megelőzően (gyakoribb a középiskolai tanár esetében).

- A középiskolára történő képzésben valamennyi esetben az első ciklusban tanulják a választott diszciplínát, és ez megelőzi a pedagógiai elemeket. Csakúgy mint az olyan egymásra épülő (konszekutív) programokban, ahol az első diplomát egyéves intenzív program követi, pl. az Egyesült Királyságban, Írországban és Spanyolországban. Néhány országban tanári képesítést csak a második ciklusban adnak ki, pl. Finnországban. A fő irány egész Európában: tanári oklevél csak **a második ciklusban szerezhető.**

Második ciklus

- A speciális pedagógusképzési programok széles kínálata, amelyek gyakran master végzettséghez vezetnek, de néha köztes végzettséget adnak (diploma).
- A második ciklus többnyire további specializációt nyújt a választott területen, vagy egy új területen ad felkészítést, pl. matematika – ha az első ciklusban kezdték, vagy matematikatanárt képez.
- Gyakori második ciklusú képzések: pl. a gyógypedagógia, Nurse Education, speciális tárgyak didaktikája, felsőoktatás-pedagógia, felnőttképzés, tanácsadás. A legtöbb program erős formális képzési elemet tartalmaz, ehhez csatlakozik az empirikus vagy/és elméleti kutatást igénylő diplomamunka. A képzési részben szerepelhet a szakmai készségek fejlesztése, mint pl. a rendszeres óralátogatás, tesztelés, csakúgy mint az ismeretek elmélyítése.
- Sok országban létezik tisztán kutatás alapú master, gyakran a harmadik ciklushoz csatlakozva.

Harmadik ciklus

- Kutatáson alapuló doktori képzés, többnyire vizsgával és egy eredeti, nemzetközi összehasonlításban is kiváló tudományos munkán alapuló dolgozat megvédése. Több országban a korábbi tanulmányok a tudományos ismeretekkel és készségekkel összefüggő tanított elemként beszámíthatóak, az empirikus és/vagy elméleti elemnek pedig egy kutatási projekt gyakorlati megtervezése lehet az előzménye.
- Néhány országban (Dánia, Portugália, Írország, Egyesült Királyság) újfajta doktori fokozatot vezettek be erős gyakorlati szakmai hangsúllyal (professional). Ezek egyik eleme a tárgyi ismeretek további fejlesztése, illetve a kutatói doktorihoz hasonló, de rövidebb, eredeti kutatáson alapuló disszertáció.

Várható fejlődés:

- A tradíciók ellenére (elméleti és gyakorlati ismeretek) sok kormányzat részesíti előnyben az **iskolára alapozó kutatást**, mivel ez által hatással lehet

az oktatás gyakorlatára. Ez nagyban elősegíti a bizonyításon alapuló gyakorlatot mint a pedagógusképzés filozófiáját.

- Növekszik az oktatástudománnyal foglalkozó oktatók szerepe az egyetemi oktatók felkészítésében. A TunIng Programban részt vevő országok 50%-ában az egyetemi oktatóknak legalább első ciklusú tanári képesítéssel kell rendelkezniük. A **felsőoktatás-pedagógia** külön kutatási terület lett.
- A jövendő tanárok gyakran érettebbek, felkészültebbek, ha az első ciklus elvégzése után választják a tanárképzést. Ezt pozitívan értékelik az oktatók és munkáltatók egyaránt.
- A második ciklusban egyre gyakoribb **az online oktatás,** és az internet mint eszköz bekerült az oktatási és tanulási stratégiák közé.

1.3 A tanárképzés hazai reformját meghatározó célok és elhatározások

Végigvisszük a tanárképzés egységesítését

A kilencvenes évekre a tanárképzés közoktatási funkcióitól elszakadva többféle formában jelentkezett a felsőoktatásban, formailag és tartalmában is összerendezetlenül. A közismereti tanárképzésen belül is szétvált főiskolai és egyetemi útja, ez utóbbin belül más volt a kötött természettudományi és választható bölcsész tanárképzés, volt kétszakos és elterjedt lett egyszakos változata. 1997-ben mindennek **egységes formát** adott a **111-es** kormányrendelet, amely a képesítési követelmények általánossági szintjénél részletesebben szabályozta és korszerű (pszichológiai, módszertani, gyakorlati) elemekkel gazdagította a tanárképzés közös pedagógiai tartalmát is. Ez a rendelet megtalálta a különböző megközelítések közös nevezőjét, fejlesztési elemeket tartalmazott, ezek feltételeiről azonban – elsősorban az egyetemeken – a rákövetkező években nem sikerült gondoskodni. Most **túllépünk** a közös elemek kompromisszumos keresésén, az új felsőoktatási törvény kereteibe illeszkedő egységes rendszert állítunk fel, és a működés intézményi és financiális feltételeit is szabályozzuk.

Egységesen egyetemi szinten teljesedik ki a tanárképzés

Az egységesítést **nem lefelé** nivellálással, hanem úgy oldjuk meg, hogy a tanárképzés számára az egyetemi magasabb, második képzési ciklusban biztosítunk helyet, a tanári képesítést mesterdiploma tanúsítja. Az így kialakított tágasabb képzési keretekben a két képzési ciklus a tanári felkészítés diszciplináris alapozására és pedagógiai karakterének biztosítására egyaránt lehetőséget ad. Az első képzési ciklusban, az alapképzésben a hangsúly az előbbin, a második képzési ciklusban, a tanár szakon az utóbbin van. A viszonylag tágas és egységes keretek teszik lehetővé, hogy a tanárjelöltek **többféle szakterületről** rekrutálódjanak és a tanári szakképesítések **változatos kombinációi** szülessenek meg, a közoktatási igények rugalmas kielégítésére.

Választhatóvá és célirányossá tesszük a tanárképzést

A hazai tanárképzés – elsősorban a főiskolai keretekben, de az egyetemeken is – hagyományosan betöltött egy nem területspecifikus, általános diplomásképzés szerepkört is, mondhatnánk, hogy a maga idején **ez volt a bachelor**képzés Magyarországon és a régióban. Erre a ráfizetéses szerepre a bolognai rendszerben immár nem kell vállalkoznia. Nem kényszerpálya a diplomaszerzők számára, hanem az alapképzés után kiérlelt egyéni érdeklődés és kellő intézményi szelekció alapján választható szakmai irányvétel. Ennek megfelelően a mesterképzés tanári szakja viszont kifejezetten és közvetlenül a fejlődő közoktatás igényeinek szolgálatában áll: a tanári mesterségre képez.

A közoktatás szükségleteire tekintettel újítjuk meg a tanárképzés tartalmát és módszertanát

A tanár legyen tudományosan felkészült. Ennek a követelménynek a jegyében kell más (esetenként kutatási irányba tájékozódó) társaival **egyenértékű képesítést** szereznie egy alapképzési szakon. Mindemellett már az alapképzés ciklusában lehetséges és szükséges látókörét pedagógiai és más szakmai irányban tágítani. A tanári mesterképzésben pedig **kizárólag a tanári munkavégzést előkészítő** tanulmányokat kell folytatnia. Ez azt jelenti, hogy a tanár szakos hallgató immár szaktárgyának oktatására készül fel, műveltségterületi kitekintéssel, sőt esetenként műveltségterületi hangsúllyal. Általános pedagógiai felkészítése pedig érzékennyé teszi és felkészíti a fejlődő közoktatás megoldandó feladataira, az egyéni különbségekre és az inkluzív nevelési helyzetekre, az iskola szervezeti életére.

Megerősítjük a tanárképzés gyakorlati jellegét

Miközben hangsúlyozottan törekszünk a diszciplináris és a pedagógiai tanulmányok tudományos színvonalára, minden rendelkezésre álló eszközzel azon kell lennünk, hogy erősítsük a tanárképzés gyakorlati jellegét is. Megőrizve tehát a 111/1997-es kormányrendeletben a gyakorlati felkészítésre szánt kereteket, az állam egy **további** tanulmányi félévet, finanszírozott 30 kreditet biztosít a **közoktatás terepén**, az iskolában folytatandó gyakorlatra. Ez a képzés folyamatába illeszkedő, a felsőoktatási intézmény által segített és felügyelt gyakorlat a tanári képesítés kiadásának feltétele lesz. A mesterképzés kereteinek ez a szakmai szocializációhoz szükséges kitágítása is az oktatási kormányzatnak azon eltökéltségét tükrözi, hogy a bolognai folyamat keretében nem csupán átszervezni, átszerkeszteni, hanem minőségében javítani kívánja a jövő pedagógusainak felkészítését.

A törvényi szabályozásban megteremtjük a fentiek szervezeti kereteit

- **Ágazati szinten:** a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézményrendszer fejlesztéséhez, a pedagógusképzés korszerűsítéséhez, az ehhez szükséges szakmai feltételek megteremtéséhez – a pedagógusképzést folytató

felsőoktatási intézményekre építve – regionális szolgáltató és kutatóhálózatot hozunk létre. Megszervezzük a pedagógusképzés-fejlesztés országos szolgáltatási és kutatási feladatainak ellátását.

- **A felsőoktatási intézményekben:** ki kell jelölni azt az oktatási szervezeti egységet vagy testületet, amelyik ellátja a különböző szervezeti egységekben folyó pedagógusképzés, valamint az ehhez kapcsolódó gyakorlati képzés összehangolását. Ehhez támogatásként szolgál a HEFOP hamarosan kiírásra kerülő pedagógusképzési pályázata, az NFT II-ben pedig további intézkedések szolgálják majd a képzés korszerűsítését.

A stratégiai döntések megszülettek, ma bemutatjuk a fejlesztési koncepció logikáját, alapvonalait, és együtt határozzuk meg a mielőbb szükséges lépéseket a jogalkotásban, a képesítési és kimeneti követelmények kidolgozásában, a felsőoktatási tanterv- és tananyagfejlesztésben, a felsőoktatás és közoktatás együttműködésében.

1.4 A tanárképzés hazai reformjának előkészítési folyamata

A pedagógusképzés átalakításának CSEFT-munkaanyaga széles körű vitát váltott ki, amelynek lezárásaként – a vitapartnerek és szakértők meghallgatása után, 2003 novemberében – született miniszteri döntés. A tanárképzés vonatkozásában:

- a tanárképzés a kétciklusú **bolognai** rendszerbe rendeződik;
- a tanárképzés a **mesterképzésben** teljesedik ki, és mesterdiplomával zárul;
- a szakos alapképzés a tanárképzés igényes diszciplináris megalapozására szolgál, a tanárságra aspirálók szakos társaikkal **egyenértékű alapvégzettséget** szereznek, az alapképzési ciklus lezárta után több lehetőség közül választhatják a tanári mesterszakon való továbbhaladást;
- az alapképzési ciklusban ugyanakkor biztosítani kell a tanári mesterképzés irányába tájékozódó hallgatók számára, az őket orientáló-szűrő pedagógiai-pszichológiai tanulmányok, valamint egy második tanári képesítés megalapozását jelentő stúdiumok **lehetőségét**;
- a tanári mesterképzés „kétszakos”, azaz **kettős képesítést** nyújt.

Ez a megállapodás vezette az NBB Pedagógusképzési Albizottságának másfél éves munkáját, és tükröződik az alapképzési szakstruktúra-rendelet, valamint a felsőoktatási törvény szövege vonatkozó bekezdéseiben. Túl mindezen, a természet- és társadalomtudományi alapképzési szakok alapítása és indítási kérelme, valamint a bölcsész szakok akkreditációra beterjesztett teljes rendszere a kormányrendelethez igazodik, tehát e tézisek ma már nem elvont elvek, hanem ezek az **orientációs pontok** az alapképzés gyakorlati kimunkálásához.

A testület dokumentált munkáját az alábbi megfontolások alapján végezte:

– A tanárképzésnek a közoktatás – távlatos – igényeit kell kielégítenie. Ennek

jegyében dolgozta ki a pedagógustól/tanártól elvárható **kompetenciák leírását**.
– A tanárképzés gyakorlati célzatú és jellegű legyen. Ennek megfelelően szorgalmazta a tanári mesterképzést kiteljesítő **iskolai gyakorlat kredittöbbletét** is, melyről az oktatási miniszter rendelkezett. (A gyakorlati felkészítéssel munkacsoport foglalkozik.)
– A tanárképzés diszciplináris alapképzésre épül, és pedagógiai karakterű mesterképzés nyomán nyújt kettős képesítést. Csak **mester**ciklusban és **kettős** képesítéssel lehet bárki tanár. A közismereti, művészeti és szakmai tanárképzést átfogó rendszerbe kell foglalni.
– A tanári felkészülés útját a **teljesítendő előfeltételek** követelményei jelölik ki. A hagyományos tantárgyak oktatására való felkészítést más, **új típusú (műveltségterületi, idegen nyelvű, pedagógiai módszertani) képesítésekkel** kell kiegészíteni. A szakokat **műveltségterületi elrendezésben** kell leírni. (A szakok jellemzőivel, elrendezésével, alapító dokumentumaival munkacsoportok foglalkoznak.)
– A tanárképzés szabályozására a testület javaslata szerint önálló, illetve az alap- és mesterképzésre vonatkozó integrált **kormányrendeletet** kellene a felsőoktatási törvényhez csatlakozóan kiadni.
– Célszerű, ha a szabályozás (a felsőoktatási törvénnyel tartalmi összhangban) kiterjed a pedagógusképzés **intézményi** irányítási-koordinációs rendjére, a regionálisan és országosan összehangolt kutatási-szolgáltató **hálózatára**, valamint a Magyar Akkreditációs Bizottsághoz illeszkedő, a közoktatási érdekeket és kompetenciát megjelenítő **minőségbiztosítására**.[1]

A Pedagógusképzési Albizottság az elmúlt másfél év során 2-3 heti gyakorisággal tartott munkaüléseket, ezeken érlelte ki saját álláspontját és javaslatait, munkacsoportokat létesített, és az utóbbi hónapokban a nyilvánosság elé lépett koncepciójának megtárgyalása, a felmerülő vélemények összegzése céljából. A kritikák egy hányada – egy ilyen léptékű átalakítás során természetes módon – csak a **változással szembeni ellenállást** fejez ki, részérdekeket szólaltat meg, alkalmasint félreértéseken alapul. Gyűjtésük és áttekintésük ezzel együtt nem haszontalan, a **reális helyzetképhez** hozzátartozik. A véleménycserének voltak markáns eseményei, így:

- *Felsőoktatási és közoktatási szakértők* megbeszélése zajlott 2004 decemberében. A testület tagjai együtt mutatták be a koncepció alapvonalait, ami is általánosságban kedvező visszhangra talált.
- *A közoktatás felügyeleti* területe és a *SuliNova* kezdeményezésére több alkalommal és formában került sor annak megvitatására, hogy melyek a közoktatásnak a tanárképzéssel szemben támasztott követelményei. Ez olyan

[1] Az átfogó áttekintés természetesen részben vagy egészben tartalmazta a Pedagógusképzési Albizottság egyes munkadokumentumainak szövegét.

közös munkálatot eredményezett és egyetértést abban, hogy milyen módon határozzuk meg a közoktatás által várt **kompetenciákat**, és milyen szerepet tulajdonítsunk ezeknek a tanárképzés szabályozásában és gyakorlatának fejlesztésében. Némi bizonytalanság mutatkozott abban, hogy a tanárképzést kiteljesítő **iskolai gyakorlat** a felsőoktatási képzési folyamat része, a képesítés előfeltétele-e (amit sikerült egyetértésben pozitívan eldönteni), valamint abban a nyitott kérdésben, hogy a pedagógusképző felsőoktatási intézmények és a közoktatási szolgáltatók milyen együttműködést és munkamegosztást valósítsanak meg a pedagógusok továbbképzésében.

- A diszciplináris (bölcsészettudományi, illetve természettudományi) *dékáni kollégiumok* ismételten tárgyalták a tanárképzésről kiadott rendeletet, a rendszer egészével kapcsolatos diszciplináris várakozásokat, valamint a Pedagógusképzési Albizottság koncepcionális javaslatait. Ez utóbbira különösen jó alkalmat adott, hogy a közoktatási és a felsőoktatási helyettes államtitkárok közös ajánlásként eljuttatták az Albizottság munkaanyagát a felsőoktatási intézmények vezetőinek, különös tekintettel az akkreditálás alatt álló alapképzés pedagógiai-pszichológiai 10 kredites moduljának jellegére, funkciójára és körvonalazható tartalmára. Az OM két felügyeleti területének érdekeltségét és elkötelezettségét fejezte ki, hogy Mang és Sipos helyettes államtitkár együtt részt vett a természettudományi dékánok legutóbbi találkozóján, Sipos államtitkár részt vett és konzultációt tartott a bölcsészettudományi dékánok áprilisi összejövetelén. A diszciplináris területek intézményi vezetői különböző formában, de néhány ponton egybecsengő ellenvetéseket fogalmaztak meg:
  - indokolatlannak és minőségrontónak tartják a **pedagogikum térhódítását** a tanárképzésben (ezért javasolják az alapképzési 10 kredit és a mesterképzés pedagógiai moduljának egybeszámítását, a TTK-s dékánok kikötnék, hogy az összmennyiség a 111/97-es kormányrendelet előírásait a jövőben ne haladja meg, a BTK-s dékánok javallják, hogy az 111/97-es kormányrendelet előírásaihoz képest kifejezetten csökkenteni kellene a pedagógiai-pszichológiai stúdiumok mértékét és arányát), bizonyos gyanakvással szemlélik az egyébként szükségesnek ítélt 30 **kredites iskolai gyakorlatot** is, hogy az nem kerül-e ki a diszciplináris képzés hatóköréből (a BTK-s dékánok ennél továbbmenve kinyilvánították, hogy e 30 kredit egy hányadának kifejezetten diszciplináris képzést kellene szolgálnia);
  - a diszciplináris intézményi vezetők a „szakmódszertan” hagyományos fogalmával operálnak, amit is a diszciplináris felkészítéstől logikailag **elkülönítenek**, a pedagogikum részeként szeretnének kreditértékben elkönyvelni. Úgy tűnik, teljesen idegen számukra az a gondolat, hogy a tanári mesterképzésben a diszciplináris felkészítés is pedagógiai karakterű legyen, szaktárgyi/műveltségterületi pedagógiává oldódjon fel,

– kifejezetten a közoktatás felhasználói igényeire hivatkozva, hagyományok és hallomások alapján a számszaki értelemben **a szimmetrikus kétszakosság** hívei. Mindemellett a viták újabb és újabb hullámában a TTK-s dékánok már hajlanak arra, hogy az alapképzési ciklusban – **mérsékelt – aszimmetria** legyen a leendő tanárjelölt kétirányú felkészítésében, ezt az aszimmetriát tovább akarják tompítani a mesterképzés ciklusában, de minimalizált mértékben elviselhetőnek tartják.

- A tanárképző főiskolák megtalálták jövőképüket az Albizottság által körvonalazott koncepcióban, e tekintetben kivételt képez a *Szegedi Egyetem Tanárképző Főiskolai Kara*, amely a tradicionális főiskolai képzés rendjéhez kötődve kétszakosságot kívánna **már az alapképzési ciklusban**, ezzel át-átlépi azt a gondolati határt, hogy a tanárképzést ki kellene vonni a bolognai rendszerből. Ettől a speciális nézőponttól nem függetlenül a bölcsész alapképzési szakalapítások akkreditációja kapcsán *a MAB* (Róna Tas akadémikus) szintén felvetette a már **az alapképzési ciklusban szimmetrikus** kétszakos felkészítés lehetőségét. Ugyancsak 80-80 kredites szakokat javall (az alapképzési szakstruktúra kormányrendelettől eltérő) rugalmasnak szánt moduláris rendszerben, amely a leendő tanárjelöltek esetében megkövetelné, a nemtanári pályára igyekvők esetében pedig megengedné a kétszakosságot az alapképzési ciklusban.
- A Pedagógusképzési Albizottság koncepcionális elgondolásait minden alapvető ponton megerősítette három egyeztetési fórum. Április hónapban találkoztak a *tanárképzési pedagógiai-oktatási egységek* vezetői, képviselői; alapvetően egyetértettek a pedagogikumnak szánt megnövekedett szereppel, kiemelték a ma még úgynevezett szakmódszertan művelőivel és a vezetőtanárokkal való együttműködés szükségességét, valamint hogy az ő számukra a **neveléstudományi PhD**-képzés keretében is szakmai továbbhaladást kell biztosítani. Ugyancsak áprilisban ültek össze a *felsőoktatási intézmények operatív oktatási vezetői*, rektorhelyettesek és szakértőik, akiknek meghatározó többsége egyetértően nyilatkozott a tanári mesterképzés különböző komponensei – közöttük súllyal a pedagogikum – intézményi **összehangolásának** szükségességéről, ennek különböző változatait ismertették, valamint a közismereti és szakmai tanárképzés összekapcsolásának lehetőségét és különbségeit tették mérlegre (fölvetve annak lehetőségét, hogy a szakmai tanár ne szükségképp legyen kétszakos, mint ahogy a diszciplináris mesterképzést végzett tanár kétszakosságának követelményeit is van, aki megkérdőjelezi). Ugyanaznap a *Nemzeti Bologna Bizottság* is napirendre tűzte Albizottságának beszámolóját és koncepcióját, és kiemelte a tanári mesterképzés önálló/összekapcsolt **rendeleti szabályozásának** sürgető voltát, melynek hiánya a bolognai rendszerben máris „rendszerproblémát” okoz. Kérdésként merült fel, hogy a pedagógusképzés intézményi koordinációjának szabályozása milyen mélységű legyen, mennyire menjen rész-

letekbe: a túlszabályozást kerülje el, ugyanakkor biztosítson a közoktatási igényekre reflektáló felelősséget és hatáskört.

A fentiek alapján elmondható, hogy a Pedagógusképzési Albizottság modellje ma már ismert a közoktatási vezetők és a felsőoktatási intézmények köreiben. Ezek között teljes konszenzust várni reménytelen, de megtapasztalható a **vélemények közeledése**. A két végletes állásponttól eltekintve – melyek egyike a Bologna előtti tanárképzést szeretné visszaidézni, a másik pedig a pedagógusképzés mindent felkavaró egységesítésének radikális híve – egymást kiegészítő, árnyaló és támogató nézetekkel találkozunk.

1.5 A tanárképzés átalakításának sarkalatos kérdései – az ellenvetések mérlegelésével

A széles körű viták nyomán **négy sarkalatos alapkérdést** emelhetünk ki, felidézve a kiinduló tézist, a felmerült ellenvetéseket és a pozitív megoldás érveit. Egy **további, ötödik** kérdés már a modell továbbépítésének kulcsproblémáját érinti.

1. Maradjon-e, bekerüljön-e a tanárképzés a bolognai rendszerbe?

+ A kormányrendeletben, illetve a törvény szövegében elkötelező módon nyilvánosságot kapott az a kormányzati szándék, hogy a tanárképzés belerendeződik a kétciklusú bolognai rendszerbe. Ehhez azt a reményt fűztük, hogy a közoktatás igényeire reflektálva végre megvalósulhat az **egységes tanárképzés**, olyan rendszer alakulhat ki, amelyben a tanárképző főiskolák és egyetemek, bölcsészettudományi és természettudományi karok egyaránt megtalálhatják a maguk szerepét, és a hallgató közlekedni is tud ezen intézmények között. Átgondolhattuk és úgy terveztük, hogy – túllépve a korábbi vitákon – az első képzési ciklus igényes diszciplináris alapozást nyújt (legalább az alapszakon), a második ciklusban pedig érvényesül a közoktatás igényeinek kielégítését megcélzó pedagogikum.
– Itt jelentkezik egy olyan dilemma, hogy ha **erős és igényes az alapszak**, akkor durván egyenlőtlen a két tanári képesítés szakmai megalapozása. Vagy ha részben vagy egészben **kiegyenlítjük a két képesítés alapozását**, akkor ez esetben egyiknek sincs igazán tudományos rangja, az alapszakon nem lehet a tanárságra törekvők számára egyenértékű alapdiplomát kiadni.
+ Ha sikerül az alapszakon **egyenértékű diplomát** kapni a tanárság felé igyekvő hallgatónak, akkor ennek „piacképessége” nem marad el társaiétól. A társtudományi területen, illetőleg a pedagogikumban szerzett alapozó ismeretek nem ígérnek, és nem is ígérhetnek ebben a ciklusban többet, mint a látókör szélesítését. Ha a tanárképzés kiesne a bolognai struktúrából, ez érdemben az **egész tudományegyetemi** képzési rendszert kivonná a reformfolyamatból.

2. Mikor kerüljön, kerülhet sor a tanárjelöltek kiválására?

+ Az eredeti elgondolás szerint maguk a tanárjelöltek **az alapképzési ciklus végén** választanak továbbhaladási irányt, és a mesterképzésbe való belépéskor dől el, hogy lehet-e belőlük tanár. A hallgatók mozgékonysága, érlelődése, elkötelezettségének kialakulási folyamata igényelné ezt a három évet, ugyanazt a ráfutási időtartamot, amit a bolognai rendszer más esetben biztosít. A zökkenőmentes továbbhaladás érdekében a minimális (10 kreditnyi) pedagogikum elvégzendő, a második tanári képesítés megalapozása pedig egy felkínált lehetőség. (Azt pontosan specifikálni lehet és törekszünk, hogy mely tanári képesítés esetében milyen alapképzés modul teljesítése a kívánatos.)

– **A** szimmetrikus kétszakosság elkötelezett képviselői szerint a két tanári képesítésnek szilárd és (közel) egyenlő alapja kell, hogy legyen az alapképzési ciklusban: vagy már kezdetektől, vagy legalább e ciklus derekától. A közoktatási elhelyezkedési lehetőségekkel érvelve a kétszakosságot kiemelők tehát hajlanak a tanárjelöltek viszonylag **korai kiválására.** Ehhez járulhat az a korábban a tanárképző főiskolák által hangoztatott érv, hogy a **pedagóguspályára való szocializációt** minél hamarabb célszerű megkezdeni, folytatni. Ez lenne az útja annak is, hogy ha az ez irányba specializálódók esetleg nem jutnak be a tanári mesterképzésbe, akkor is hasznos közreműködői legyenek a közoktatásnak.

+ Három feltétele van annak, hogy az alapképzési ciklus végére hagyhassuk a hallgatók döntését és a hallgatókról való döntést. Az egyik az, hogy alapszakjukon egyenértékű, színvonalas, versenyképes tudást szerezzenek. A másik, hogy kapjanak lehetőséget önmaguk és a közoktatás szükségleteinek jobb megismerésére, és ennek alapján érleljék döntésüket. A harmadik, hogy a tanári felkészülés alapozására szolgáló stúdiumaik szélesítsék látókörüket, gazdagítsák felkészültségüket akkor is, ha nem lesznek tanárok és nem a közoktatásban helyezkednek el. **Minél előbbre** hozzuk a tanárságra pályázók elkülönülését, **annál nagyobb lesz az elvesztegetett idő** és munka, ha esetleg nem jutnak be a tanári mesterképzésbe.

3. Mekkora legyen, miben jelentkezzen a pedagogikum súlya a tanárképzésben?

+ A tanári mesterképzésnek célirányosan a közoktatás kompetenciaigényeit kell szolgálnia. Ha eredendően nem is követtük az egységes pedagógusképzésre vonatkozó radikális koncepciót, azt az alapvető igazságát nem lehet elvitatni, hogy a tanárképzésnek **a gyermek, az iskola, a közoktatás felé kell fordulnia**, fejlesztési céljainak elérése szempontjából a diszciplináris alapozás eszköz jellegű. A pedagogikumnak szűk orientáló, szűrő szerepe van az alapképzési ciklusban, viszont a tanári mesterképzésben ennek kell **áthatnia mindent**, itt már a diszciplináris felkészítésnek is kifejezetten pedagógiai arculatot kell öltenie.

– Felmerül a gyanú, hogy a tanárképzés reformjában egyfajta **pedagógiai expanzióra** kerül sor, amely lerontja a tanárképzés diszciplináris minőségét, a tanárok kompetenciáját a korszerű tudományosság közvetítésével. Hangot kap a vád, hogy ilyen módon a pedagógia képviselői finanszírozási többletforrásokra és előnyös intézményi pozíciókra igyekeznek szert tenni. Olyan aggályok is találkoznak egymással, hogy a pedagógiai-pszichológiai ismeretanyag nem elég tartalmas, túlságosan elméleti, **nem szolgálja kellőképpen** a gyakorlatot.
+ Az iskolaköteles életkor emelkedése, a tanuló népesség jellegének változása, az inkluzív nevelés helyzete és szelleme mind csak aláhúzza annak szükségességét, hogy a tanár diszciplináris tudását megtetézve, **megfelelő pedagógiai kompetenciákkal** rendelkezzék. A közoktatás átalakulása, új problémái, nemzetközi kapcsolódásai új típusú, kifejezetten iskolai-pedagógiai karakterű képesítéseket is megkövetelnek. Nem egyszerűen a kreditarányok módosulásának kell mindezt tükröznie, hanem olyan – elvi és gyakorlati jelentőségű – hangsúlyeltolódásnak is, hogy a bolognai rendszerben ne x szakos tanárról, hanem **a tanári mesterszak** x és y képesítéséről beszéljünk.

4. Mi a kétszakosság értéke és mértéke a tanárképzésben?

+ A **kétféle kompetenciával** rendelkező tanár hasznosabb az iskolában és jobban talál munkahelyet. Anélkül, hogy kiterjedt és alapos empirikus társadalomkutatás elemezte volna, hogy hogyan is használják az iskolában a tanárok általában kétszakos felkészültségüket, illetve a különböző területen és különböző okból egyszakos tanárok hogyan boldogultak eddig a közoktatásban, **evidenciának tartjuk**, hogy kettős képesítésű tanárokra van szükség. Ez volt a kiindulópontja reformmunkálatainknak is, vállalva azt a feladatot, hogy egy alapszakos bemenet után a tanári mesterképzésben részesülő hallgatók valóban kettős képesítésre tehessenek szert. Kétségtelen, hogy ezt nem könnyű (talán nem is indokolt) teljesen szimmetrikusan megoldani, hogy a két szak kreditmennyisége számszaki pontossággal egyenlő legyen.
– A szimmetrikus kétszakosság a bolognai reformkísérlet bírálatának legfőbb gondolati forrása lett. Szinte önértékké vált, vagy legalábbis a hagyományos egyetemi tanárképzés értékeinek megtestesítője lett. Ezt várják, vagy legalábbis szeretnék erősen **megközelíteni** a tanári **mesterképzés kimeneténél**, sőt egyeseknél ez sugárzik vissza az alapképzés kimenetével kapcsolatos igényekre, az alapképzés belső kreditarányainak (kormányrendelettől eltérő módosítására), sőt az alapképzés bemenetének (a bolognai egy alapszakos struktúrától eltérő) visszaalakítására.
+ Ez a különböző mélységig eljutó kritika nem egyszerűen a kétszakos tanárképzés megőrzését jelenti és képviseli, hanem **konzervatív szellemű aktív átalakítás**, amely a mai TTK-s szakos rendszert érvényesítené (a tanárképzés választhatóságának szabadságát egy vagy két szakkal egyaránt biztosító) bölcsésztanárképzéssel szemben, és terjesztené ki négyről öt évre a korábbi

főiskolai tanárképzéshez képest. E kritika nincs tekintettel arra, hogy az egyik, az alapszakra épülő tanári képesítés **volumene nagyobb,** mint a korábbi egyetemi felkészítés. Csak azt hangsúlyozza, hogy a második képesítés volumene elmarad a korábbi egyetemi felkészítéstől. Jóllehet e második felkészítés is **megüti**, illetőleg az iskolai gyakorlattal meghaladja a korábbi főiskolai szakos képzés volumenét. Nem lehet azt mondani, hogy a korábbi főiskolai szak „félszak" lett volna. Az pedig bizonyosra vehető, hogy két diszciplináris felkészülés között, különösen a nagyobb súlyútól a kisebb irányába van **intellektuális áthatás**. A közoktatási kormányzat ez utóbbira tekintettel tartja tolerálhatónak az aszimmetria józan mértékét.

+1(5) A tanári mesterképzés szerkezete a diszciplináris vagy a pedagógiai felkészítés egyensúlyát szolgálja?

A tanárképzési modell alakításának – valós – belső dilemmája, hogy a tanári mesterképzés belső szerkezete hogyan alakuljon. Három alkotóelem (a pedagogikum és a két képesítésre való felkészítés) viszonyának egyszerű és átlátható rendezése, ha a 120 kreditet **három egyenlő modulra** bontjuk. A 40 kredites egységek egyenlő arányai a modulok viszonylag szabad, változatos kombinálását „csereszabatos" módon teszik lehetővé. A két szakmai irányú felkészítés pedagógiai karakterű szakasza a mesterképzésben ez esetben egyenlő és egyenrangú.

A tanári mesterszak kreditjeinek elosztása azonban szolgálhat a diszciplináris alapozás aszimmetriájának kiküszöbölésére, illetve csökkentésére is. Az e tekintetben előnyt élvező alapképzési szakhoz ekkor kevesebb, a gyengébb diszciplináris alapozáson nyugvó **második képesítéshez** ekkor **több kreditet** lehet rendelni (elképzelhető akár 20 : 60 arányban). Ez esetben alapképzési ismeretek pótlására kerül sor a mesterképzési ciklusban, mégpedig kifejezetten diszciplináris tananyag elsajátítása folyik a pedagógiai jellegű felkészítés rovására. Ez a korrekció tehát bizonyos értelemben a rendszerépítés elveinek rovására történik.

Mindemellett a pedagógiai minőségű mesterképzés belső arányosságának megőrzése esetén is indokolt lehet a társított tanári képesítések sajátosságaira, viszonyára, az intézményi feltételekre és a hallgatói irányultságra tekintettel **rugalmas** szabályozás bevezetése, amely **tól–ig** határozza meg a képesítésekhez rendelt kreditmennyiséget (például 30 : 50 arányban). A tanári mesterképzés belső arányvesztésének elkerülésére is biztosíték a mindhárom komponenshez tartozó iskolai gyakorlat léte és volumene.

A vitapontokat áttekintve 2005. május 4-én a tárca vezetése úgy foglalt állást, hogy

– a tanárképzés (és vele a tudományegyetemeken folyó képzés egésze) nem vonható ki a bolognai átalakítási folyamatból. Ebben a vonatkozásban

a megtett kormányzati és intézményi lépések visszavonhatatlan elkötelezettséget jelentenek;
– a 2003. évi megállapodás két fontos és fenntartandó eleme, hogy a tanári pálya felé orientálódó hallgatók az alapképzési ciklusban szakos társaikkal egyenértékű végzettséget és szakképzettséget nyújtó diszciplináris alapképzésben vesznek részt, majd a mesterképzés ciklusában kifejezetten a közoktatási, iskolai feladatokra felkészítő tanári mesterszakot végeznek. Ez utóbbi államilag finanszírozott volumene függ a közoktatás szakemberszükségletének mértékétől;
– az NBB Pedagógusképzési Albizottságának koncepcionális munkája a megjelölt irányba esik, jogszabály-előkészítő tevékenységét határidőhöz kötve fel kell gyorsítani. Ki kell bontani, hogy a közoktatás megújításához szükséges integratív stúdiumok milyen előfeltételekkel, tartalommal, ütemben kaphatnak helyet a tanárképzés rendszerében;
– a tanárképzés diszciplináris szerkezetét a 2. pontban megjelölt keretek és célok szabják meg, a kettős tanári felkészítés volumenének szigorú szimmetriája nem öncél, bizonyos aszimmetria várható és tolerálható;
– az ELTE-modellre, illetve annak továbbfejlesztésére tekintettel biztosítani kell a tanárképzés célját szolgáló pedagógiai-pszichológiai és diszciplináris-szakmódszertani stúdiumok felelős összehangolását, intézményi szervezettségét;
– az egységes pedagógusképzés radikális reformterve a fejlesztés jelen stádiumában nem váltható valóra, de az is jelentős paradigmaváltást képvisel, hogy a mesterképzésben tanári szakról és a tanár szakosok kettős képesítéséről beszélünk.

2. A KONCEPCIONÁLIS KERETEK TARTALMI ELEMEI

2.1 A tanári képesítés kimeneti követelményeire vonatkozó közoktatási igények

A pedagógusszerep változásával kapcsolatos prognózis lehetséges forrásai a következők:

- ***A nemzetközi összehasonlító elemzések tanulságai***
- ***Az oktatáspolitika elvárásai***
- ***A közoktatási rendszerben zajló folyamatok következményei***

Nemzetközi összehasonlító elemzések

Az EU-országok oktatáspolitikáinak tematikus összehasonlítása fontos támpontokkal szolgál két fő kérdéssel kapcsolatban: (i) a pedagógusszerep változása, (ii) a pedagógusok munkaerő-piaci helyzete, a pedagógusszakma vonzerejének erősítése (sok országban pedagógushiány).

- Pedagógusszerep: pedagógusszerepek diverzifikációja, a tanításhoz vezető rugalmasabb utak kialakításának követelménye, a tanulói teljesítményekhez kötött, a pedagógus sikeres munkáját ösztönző eszközök kialakítása, a pedagógus szakmai fejlesztése, a pedagógusok munkája elszámoltathatóságának erősítése. Munkaerőpiac: a nem megfelelő szakképzettséggel rendelkező pedagógusok alkalmazása kimutatható hatással van a tanulók teljesítményére. Míg a legtöbb európai országban jellemzően pedagógushiány van, Magyarországon a legtöbb területen rejtett (kapukon belüli) pedagógusfelesleg, kisebb mértékben (bizonyos felértékelődő területeken) pedagógushiány van.
- A munkaerőpiac logikájából elméletileg az következik, hogy a pedagógus képzése elsősorban a munkáltatók által megfogalmazott (kinyilvánított vagy érvényesített) elvárásokhoz alkalmazkodjon. A pedagógusképzés tekintetében ez a logika számos okból nem érvényesülhet; ez fakad a pedagógusok piaci logikát korlátozó közalkalmazotti státuszából, az intézmények vezetőinek szűk munkáltatói mozgásteréből, a pedagógusmunka értékelésének hiányából és az elszámoltathatóság gyenge érvényesíthetőségéből, az intézmények helyzetét és az arra épített fejlesztési céljait értékelő mechanizmus hiányából, valamint a pedagógusok „munkaköri leírásával" kapcsolatos bizonytalanságokból. Mindezek miatt kitüntetett szerepe van az oktatáspolitikai megrendelésnek – kettős értelemben is:

Az oktatáspolitika elvárásai

- az oktatáspolitika határozza meg azokat a keretfeltételeket, melyek között a pedagógusok szerepe a gyakorlatban formálódik;
- az oktatáspolitika jelöli ki azokat a fejlesztési célokat, melyek anticipatív módon értelmezhető szerepelvárásokat támasztanak a pedagógusokkal szemben.

Az oktatási rendszerben zajló folyamatok

- A közoktatás társadalmi-gazdasági környezetének drámai mértékű átalakulása alkalmazkodásra kényszeríti az egész rendszert, merőben új működési módokat kényszerít az oktatási intézményekre és azok alkalmazottaira egyaránt. Ez az alkalmazkodási folyamat egyfelől egyszeri, amennyiben a közoktatással szembeni elvárások sok tekintetben a lezajlott rendszerváltás támasztotta követelményekből fakadnak, másfelől azonban tartós, amennyi-

ben – az uralkodó oktatástudományi paradigmák szerint – felértékelődtek a rugalmassággal, reflexivitással és folyamatos (egyéni és szervezeti) tanulással kapcsolatos megfontolások. A pedagógus szerepe mindennek következtében három tekintetben is újraértékelődik: (i) a pedagógussal szemben támasztott szakmai-pedagógiai kompetenciák tekintetében, (ii) a pedagógussal mint egy szervezet alkalmazottjával kapcsolatban, valamint (iii) a pedagógussal mint munkaerő-piaci szereplővel kapcsolatban. A közoktatási rendszerben zajló folyamatok korábban nem hangsúlyozott követelményeket – és ezeknek megfelelő kompetenciákat – állítanak a középpontba, mint például a szakmai elszámoltathatóság, a szervezeti együttműködés, tanítás helyett a tanulás támogatása, az inkluzív és differenciált pedagógia eszköztárának alkalmazása, az IKT alkalmazása és a tanítási stratégiákba való integrálása, mobilitás stb. Mindemellett, a szakma elsajátításának terepei közül felerősödik a munkahelyi gyakorlat során megszerezhető jártasságok súlya, míg a pedagógusképzésben végzettek nagy többsége nem pedagógiai pályán helyezkedik el.

A pedagógusokkal szembeni szerepelvárások változása*: Az átalakuló pedagógusszerepről alkotott képnek megfelelően átalakul a pedagóguspályára való felkészülés folyamatáról való gondolkodás is. Az e tekintetben hangsúlyozott szempontok – a teljesség igénye nélkül – a következők:*

- A pedagogikum és gyakorlatorientált képzésre való törekvés felértékelődése; ez az elsősorban a tanárképzés újragondolását kikényszerítő változás egyre kevésbé a szaktantárgyi tudás és egyre inkább a pedagógiai mesterségbeli tudás hangsúlyozását követeli meg. A szaktantárgyi tudásban az eddigi képzési gyakorlat szerinti önmagáért való szaktantárgyi tudással szemben nagyobb hangsúlyt kell kapnia a pedagógiai gyakorlat szempontjából releváns szaktárgyi tudásnak.
- A szakmára való felkészítés erőteljes integrációja (szintek és tantárgyak között „átjárhatóság” biztosítása); a közoktatási intézményekben egyre kevésbé alkalmazhatók azok a pedagógusok, akik csupán bizonyos életkori csoportokban és a hagyományos merev tantárgy keretek között képesek munkájukat ellátni.
- A folyamatos tanulásra és önfejlesztésre való képesség kialakítása, a módszertani eszköztár folyamatos megújítása; az egyéni szakmai és szervezeti tanulásra és alkalmazkodásra való képesség a nevelő-oktató munka eredményességének és minőségének elsőrendű zálogává vált.
- A pedagógusok munkájának megítélésében a tanulók oktatása és nevelése mellett jelentős szerepet kap a kollégákkal, a szülőkkel, a szakmai szolgáltató intézményekkel és a szakszolgálati partnerekkel való együttműködés hatékonysága.
- Az infokommunikációs eszközök használata; az infokommunikációs technológiák elterjedése új típusú tanulói kompetenciák fejlesztését teszi szük-

ségessé, amely nem lehetséges másképpen, mint a pedagógusok felkészítésével ezen eszközök használatára és ezek integrálásával a pedagógusok tanítási gyakorlatába.

- Befogadó, inkluzív magatartás és pedagógiai gyakorlat; az oktatás eredményességének és minőségének javítása – különösen a magyarhoz hasonló rendkívül szelektív oktatási rendszerekben – nem képzelhető el a legkülönbözőbb társadalmi, kulturális, etnikai vagy egyéni képességekkel összefüggő hátrányok sikeres ellensúlyozása nélkül, valamint a különböző életkorokban és -területeken jelentkező tehetségek felismerése és támogatásukra való felkészültség nélkül.

A pedagógiai képesítési követelmények (kompetencialista) funkciói: A képesítési követelmények **alapvető funkciója**, hogy segítségükkel eldönthető legyen, valaki alkalmas-e a tanári pályán történő alkalmazásra, az oktatási-nevelési feladatok eredményes ellátására. A szakirodalom és a tapasztalatok is meggyőzően bizonyítják, hogy a tanárrá válás folyamata a diploma megszerzésével nem zárul le. Következésképpen a képesítési követelményeknek is összefüggő, összehangolt rendszert kell alkotniuk: a végzéskor, a gyakornoki időszak végén és a tapasztalt tanárral szemben egymástól eltérő, azonos elveken nyugvó, egymásra épülő követelményeket kell támasztani.

A képesítési követelményeket célszerű a pedagógus feladatainak ellátásához szükséges kompetenciák, illetve sztenderdek formájában megadni.

A pedagógiai *kompetenciák* a tudás, nézetek, diszpozíciók, gyakorlati készségek ötvözetei, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatát.

A *sztenderdek* a kompetenciák szintjeit fogalmazzák meg, s kellően specifikusak, explicitek és értékelhetők, világos alapot szolgáltatnak a képesítés megbízható, konzisztens odaítéléséhez függetlenül attól, hogy a tanárjelölt milyen képzőintézményben szerezte tudását.

A követelmények mindhárom szintjével (végzési, gyakornoki, tapasztalt tanári) kapcsolatosan az alábbi elvek fogalmazhatók meg:

a) A követelmények öleljék fel a felkészültségnek mindazon lényeges elemeit, amelyeknek birtokában az adott tevékenységre felkészített személy eredményesen el tudja látni feladatát.

Arra kell törekednünk, hogy számba vegyük mindazokat a lényeges szerepeket, amelyeket a pedagógusnak ma be kell töltenie az iskolában, s meg kell ítélnünk, hogy melyeknek a teljesítése várható el a végzett tanártól, a pályakezdőtől a gyakornoki szakasz végén és a tapasztalt pedagógustól. A pedagógussal szemben támasztott szaktudományos és pedagógiai mesterségbeli elvárásokat egységben kell kezelnünk, azaz például az angol vagy a történelem szakos tanár képesítési követelményrendszerébe bele kell foglalni mindazokat

a követelményeket, amelyekhez a jelöltet a pedagógiai-pszichológiai, módszertani és szakmai tárgyaknak kell eljuttatniuk.

Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a rendeleti szinten szabályozott, közzétett követelményeknek is ilyen differenciáltaknak kell lenniük. A rendeletben megfogalmazott általános követelmények olyan alapelvek, amelyek alapján a rendelet megjelenését követően, szakmai fejlesztőmunka során kell kidolgozni az életkori és szaktárgyi követelményeket.

b) A követelmények megfelelő kritériumai legyenek a képzettség megítélésének, segítségükkel el lehessen dönteni, hogy valaki képzett pedagógus-e vagy sem, kiadható-e számára a diploma, vagy sem.

Az alapelvekként megjelenő általános követelmények szaktárgyi követelményekké történő lebontása során meg kell határozni azt a szintet is, amellyel az adott szakaszban (az egyetem elvégzésekor, a gyakornoki időszak befejezésekor, illetve a tapasztalt tanári szakaszban) a tanárnak rendelkeznie kell.

c) A követelmények alapján legyenek meghatározhatók az adott személy felkészültségének erős és még fejlesztendő elemei, legyen meghatározható a további fejlesztés (segítés, képzés) iránya, feladatai.

A harmadik követelmény azt jelenti, egyfelől, hogy a hallgató a képzés folyamán meg tudja ítélni, hogy hol tart. Milyen felkészülésre, kurzusokra van még szüksége ahhoz, hogy a sztenderdeket teljesítse, másfelől a végzés pillanatában világosan láthatók legyenek a további szakmai fejlődés feladatai.

A végzős hallgató kompetenciáinak és a sztenderdeknek az összevetéséből kirajzolódik a pályakezdő szakmai profilja, azaz saját maga és a mentora számára is világossá válik, mely területeken milyen mértékben felel meg a szakmai elvárásoknak, milyen segítségre, szakmai fejlesztésre van szüksége. Mindez a pályakezdő pedagógus szempontjából felbecsülhetetlenül fontos, hiszen tartalmas kapcsolatot hoz létre az alapképzés és az erre épülő továbbképzés között.

d) A képesítési követelmények a maguk összességében határozzák meg a képzés tartalmi elemeit és ezek célszerű kapcsolódásait. Legyenek kibonthatók a képzési területek, tantárgyak, tanegységek, s ezek főbb témakörei; váljon világossá, hogy melyik tantárgy milyen módon járul hozzá a kompetenciák kialakulásához.

Gyakorta azzal a váddal illetik a pedagógusképző intézményeket, hogy az oktatás tartalmát, a felkínált kurzusok összetételét a rendelkezésre álló oktatói kapacitás határozza meg. Ha ez a megállapítás kissé túlzottnak is tekinthető, annyit mindenképpen megállapíthatunk, hogy a sztenderdek egészen új lehetőségeket teremtenek a tantárgyak rendszerének kialakításához, a közöttük lévő kapcsolatok feltárásához, a belső tartalmi elemek elrendezéséhez.

e) A követelmények legyenek hatással a képzés szemléletmódjára, folyamatára, módszereire, mintegy implikálják azt.

Az elmúlt harminc év során a képesítési követelmények, a kompetenciák meghatározásában jelentős változások következtek be. Amíg a hetvenes években leírt kompetenciák szétaprózott, elsősorban a külsődleges cselekvéseket leíró követelmények voltak, addig a ma használatos kompetenciák, illetve sztenderdek nemcsak a tevékenységeket, hanem a mögöttük meghúzódó tudást, nézeteket, diszpozíciókat és a végrehajtott tevékenység kontextusba ágyazott elemzésének a képességét is magukba foglalják, s feltételezik, hogy ebből az elemzésből a pedagógus folytonosan tanul, fejleszti munkáját. Az ilyen módon megfogalmazott kompetenciák különféle utakon alakíthatók ki, amelyek nagy szabadságot hagynak a képzőintézmények számára. A változatosságnak azonban határt szab a kompetenciákban kifejeződő pedagógiai szemléletmód.

f) Álljon rendelkezésre olyan mérési metodika, amelynek segítségével a követelmények teljesülése, s annak színvonala megállapítható.

A kompetenciák rendkívül összetett rendszerek, amelyek meglétéről csak autentikus, valóságos feladatok végzése közben lehet meggyőződni. Olyan értékelési módra van szükség, amelyben a hallgatók nemcsak azt demonstrálják, hogy mit csinálnak, hanem azt is, hogy hogyan gondolkodnak, felhasználva a tanításra, a tanulásra, a tanulókra, illetve a pedagóguspálya követelményeire és önmaguk alkalmasságának megítélésére vonatkozó ismereteiket is. Ilyen értékelési eszköz a portfólió, amely hosszú időn keresztül követi nyomon a tanárjelölt tevékenységét, ennek értékelését és mindezek hatását a további munkájára. A portfóliót mint értékelési eszközt célszerű kiegészíteni tanítási események elemeztetésével, tankönyvek, taneszközök értékelésével, kiválasztatásával.

Kompetencialista a fentiek alapján, kivonatosan az alábbiakban írható le:

SZAKMAI TUDÁS

a) A tanulók, általában az ember, valamint a tanulás kellő mélységű ismerete

– Az emberről szóló tudományos eredmények ismerete
– Az egész életen át tartó emberi fejlődésre vonatkozó tudás
– A gyermeki fejlődésre vonatkozó tudás
– Az egyes tanulók megismeréséhez szükséges módszerek, technikák ismerete és használata
– A tanulás különböző útjainak és formáinak ismerete mind általános, mind pedig konkrét szaktárgyi vonatkozásban
– Alkalmazható tudás a tanulói teljesítményekre ható szociális, pszichológiai és kulturális tényezőkről

b) Szaktudományi, műveltségterületi, tantárgyi és tantervi tudás

– Széles körű és megalapozott tudás a választott szak(ok)nak megfelelő tudomány- és/vagy műveltségi terület(ek)en
– A tudás, a szükséges tudás, az adott tudomány/műveltségi terület, a tantárgy koncepciói és a tanulhatóság közötti összefüggések mély megértése
– A különböző tudásterületek közötti átfedések, kapcsolódások, összefüggések és egymásra hatások ismerete
– A NAT koncepciójának, tartalmának és belső összefüggésrendszerének ismerete (szakmai tanárképzés esetén emellett az adott szakképzési terület cél- és feladatrendszerének ismerete és ennek összefüggései is a NAT-tal)
– A NAT, a kerettantervek, szakképzési központi programok, a helyi tantervek funkcióinak, jellegzetességeinek ismerete
– A helyi pedagógiai program és az iskolában zajló tantervi, tanterven kívüli és rejtett tanulási folyamatok megértése
– Széles körű tudás az iskolai és iskolán kívüli tanítás és tanulás folyamatát segítő tanulási forrásokról

SZAKMAI KÉPESSÉGEK

a) Az osztálytermi munka szervezése, a tanítás-tanulás és a nevelés módszereinek alkalmazása

– Saját szakmai területén felkészült és képes tanítási programok, tanítási egységek, tanítási órák tervezésére, a tanulók számára szükséges tanulási anyagok, eszközök megválasztására
– Képes a tanulásszervezési eljárások és tanítási módszerek széles skáláját alkalmazni a célszerű, biztonságos és hatékony tanulási környezet kialakítása érdekében és megfelelő hatékonysággal használja fel az információs technológia lehetőségeit a tanulás támogatására
– Képes olyan tanítási stratégiák tervezésére és használatára, amelyek megfelelnek az egyes tanítási egységek céljainak, a tanulók életkorának, képességeinek, érdeklődésének, tapasztalatainak és tanulmányi teljesítményének
– A tanítás útján történő tanulás mellett, azzal kombinálva képes a cselekvés útján történő tanulás és az egymástól való tanulás folyamatait az iskolai tanulás fontos tényezőjeként felhasználni
– Felismeri és aktívan alkalmazkodik az egyes tanulók tehetsége, képességei és egyéni igényei közötti különbségekhez, befogadó, inkluzív magatartást tanúsít
– A tanulók magatartására vonatkozó világos szabályok kialakításával együtt, felkészült és képes olyan kellemes, biztonságos, ösztönző osztálytermi tanulási környezet megteremtésére, amely elősegíti minden egyes tanuló teljesítményének, önbecsülésének, pozitív önképének fejlődését
– Képes a tanulók figyelmét, érdeklődését felkelteni, lekötni és a tanulás szolgálatába állítani

– Bátorítja és támogatja a tanulók aktív részvételét a tanítási-tanulási folyamatban

b) Értékelési és ellenőrzési eljárások alkalmazása

– Konstruktív, a tanulók önértékelését és önbecsülését elősegítő módon képes biztosítani a tanulók számára a rendszeres és alapos visszacsatolást fejlődésükről
– Felkészült és képes különböző értékelési eljárások alkalmazására a tanulók teljesítményeinek, fejlődésének szisztematikus nyomon követése és elemzése céljából
– Elősegíti a tanulók részvételét saját teljesítményük értékelésében

c) A szűkebb és szélesebb értelemben vett tanári szerepek elfogadása és gyakorlása

– Tisztában van szakmai, gondozói felelősségével és vállalja azokat a szerepeket, amelyek egy szakmai közösség tagjaként hárulnak rá
– Felkészült és képes saját tevékenységével kapcsolatos kritikus reflexiókra, önértékelésre
– Felhasználja a szakmai segítségnyújtás forrásait
– Közreműködik az iskolai tanulás-fejlesztés kereszttantervi, illetve nevelési feladatainak megoldásában és a tanulók tanterven kívüli tevékenységének szervezésében
– Képes és vállalja az együttműködést pedagógus kollégáival, az iskola más munkatársaival, a szülőkkel és a tanulók életében szerepet játszó más szakemberekkel
– Hajlandó és képes részt vállalni az iskola szervezetfejlesztési, innovációs és minőségfejlesztési munkájában, a minőségbiztosítási rendszer működtetésében

A tanárképzéssel kapcsolatos ***követelmények érvényesítésének területei*** *a következők:*

• Az alkalmazási, munkaerő-piaci szempontok

A közoktatási szükségletek szempontjából kikerülhetetlenül választ kell adni arra a kérdésre, hogy a 3 + 2 éves ciklus végére a tanárképzés minden szakja biztosítja-e az érettségire felkészítő, az érettségi vizsgáztatásra való jogosultságot, mind a hagyományos szakok, mind a NAT szerinti műveltségterületi szakok esetében. A teljes képzési idejű szakok esetében álláspontunk szerint mind az egységes tanárképzés eszméjével, mind a munkavállalói-munkaadói érdekkel egyaránt azok a megoldások harmonizálnak, amelyek a tanár szakok

között egyenértékű végzettséget jelentenek, azaz egy tanár esetében mindkét szakja jogosítványt ad számára az érettségiztetésre.

A tanárképzés tartalmi szempontjából – mint azt az első részben bemutattuk – különösen fontosnak tartjuk a felkészítés pedagógiai, nevelési gyakorlati és motiváló részét, amely hozzásegíti a leendő pedagógust tényleges feladatai értelmezéséhez: a nevelési, a demokratikus társadalomban való felelős részvételre felkészítő, a tudás elsajátításának képességét és motivációját megalapozni képes tanárok felkészítését. Kiemelt fontosságot kap az ebben a heterogén tanulócsoportban történő differenciált tanításszervezés, a médiumhasználat, a mérésértékelési tudás elsajátítása, a reflexív tanári magatartás megalapozása, az iskolai szervezetben való együttműködési képességek fejlesztése. A tanároknak szerepek egész sorára kell felkészülniük, a tanárképzésnek tehát szerepek sokféleségére kell felkészíteni, mind metodikai, mind a szakma tényleges tartalmának átadása értelmében.

• A tanárképzés kimeneti követelményeinek kimunkálása

A közoktatási szakterület álláspontját a törvényi szabályozásnak megfelelő jogszabályban rögzített kimeneti követelmények kimunkálását megalapozó szakmai anyagának tekintjük. Ebben hangsúlyosnak tartjuk a diszciplináris tudás összekapcsolását a tanárrá válás követelményeivel, a szaktudomány integrációját a tanárképzés sajátos feladatrendszerébe.

• A tanárképzés céljainak folyamatos felülvizsgálata

A folyamatosan változó társadalmi feltételrendszer és követelmények a tanárképzés célrendszerének folyamatos elemzését és felülvizsgálatát, korrekcióját igénylik. A kimeneti követelmények ennek megfelelően a további korrekció alapját, kiindulópontját is jelentik. Vonatkozik ez mind a tanárképzési kínálatra (szakok rendszerére), mind a kvalifikációs követelményekre. Elengedhetetlen feltétele ennek a közoktatás folyamatainak, a tanári szerepek változásainak megbízható ismerete, e tudás alkalmazása a tanárképzés teljes folyamatára.

• Kutatási, fejlesztési irányok

A tanárképzés eredményességével kapcsolatos fejlesztések, kutatások kialakításánál kiemelt hangsúlyt kell kapnia a hatékonyságot, eredményességet jelző indikátorrendszer kimunkálásának, a pálya megalapozásának tényleges hatékonyságát mérő eszközrendszernek, a 2. pontban jelzett feladat megalapozását szolgáló kutatásoknak, a gyakorlatalapú képzési megoldások fejlesztésének.

• Az alapképzési, a pályakezdők beilleszkedését segítő, illetve a továbbképzési rendszer összhangjának kialakítása. A továbbképzési rendszer alakítása (LLL)

Az ismeretek alkalmazási képességének erősítése, illetve az ilyen jellegű oktatási-képzési feladatokra való felkészülés fokozott segítése az alapképzés átalakításának is egyik vezérelve. Tudatosítani kell az alapképzési folyamatban, hogy a tanárok tanulása a diplomával messzemenően nem zárul le, követi azt a gyakornoki időszak, és a szakmai életút egészét végigkíséri a továbbképzés, amelynek kiemelt feladata a különböző tanulási-tanítási helyzetekben, illetve speciális feladatokra való hatékony tanári közreműködés (vagy irányító részvétel) elsajátítása, beleértve a folyamatosan gazdagodó mediális lehetőségek felhasználását. Szükséges közelíteni a hazai pedagógusképzésben eddig egymástól elkülönülten szabályozott alapképzési és továbbképzési rendszert, illetve – ezek közbülső láncszemeként – megteremteni a pályakezdők beilleszkedését célzó rendszert, figyelemmel e három rendszer egymást kölcsönösen erősítő, szinergikus hatásaira.

• A tanárképzés szerkezetével, szervezeti megoldásaival kapcsolatos megfontolások

A kimeneti követelmények elérése, illetve a képzési folyamattal kapcsolatos megfontolások egyaránt arra adnak alapot, hogy a tanárképzés – mint a felsőoktatás mennyiségi és társadalmi felelősség tekintetében is kiemelt területe – megfelelő, az adott intézményben integratív hatást kifejteni képes szervezeti formákban működjön. Támogatjuk, hogy a tanárképzés rendelkezzen megfelelő országos szakmai támogató és továbbképző kapacitással. Az erre vonatkozó javaslatot az NFT 2 munkálataihoz kapcsolódva javasoljuk megfogalmazni.

Olyan megoldásokat szorgalmazunk, amelyek biztosítják, hogy a közoktatási tantervekben kereszttanterveknek, illetve kiemelt fejlesztési követelménynek nevezett megoldáshoz hasonlóan a tanárképzés keresztkövetelményei valamennyi szaknál megjelenjenek, s erre elsődlegesen nem a pedagogikum területei esetében, hanem a szaktárgyi diszciplínáknál van szükség.

2.2 A tanári mesterképzés általános keretei

– Tanári képesítést **mesterképzésben** lehet szerezni.
– E képzés kimeneti követelményeit azon **kompetenciák** képezik, amelyeket a közoktatás – fejlődő – gyakorlata megkíván. Ezen kompetenciák felölelik a pedagógusmesterséghez szükséges szakmai tudást, illetve szakmai képességeket (a tanulók és a tanulás kellő ismeretét és a szaknak megfelelő szakterületi, vagyis az adott szakhoz kapcsolódó diszciplináris, műveltségterületi,

tantárgyi és tantervi tudást, illetve képességeket, mint pl. a szakterületi tudás alkalmazása, a tanítás-tanulás módszereinek alkalmazása, az értékelési és ellenőrzési eljárások alkalmazása, az általános pedagógusi, illetve a szakterület szerint differenciálódó tanári szerep elfogadása és gyakorlása terén). A kompetenciák leírása lehetőség szerint legyen konkrét, de cselekvési-eljárási technikákon túlmenően szemléleti jellemzőkre is térjen ki. A kompetenciák meghatározása során tekintettel kell lenni olyan – a közoktatás fejlődését meghatározó – tendenciákra, mint például az inkluzív nevelés, az esélyegyenlőség növelése, az európai dimenzió megjelenítése. A képzési követelmények meghatározása e kimeneti követelményekből levezetve kell, hogy történjék.

– A tanárképzés vezessen **közoktatási** intézményben szerzett **gyakorlati tapasztalatokhoz** (a közoktatás fogalmába beleértve a szakképzést és felnőttképzést is), illetve építsen ezekre. A gyakorlati felkészítést – egyben a pályakezdők beilleszkedését elősegítő forma megteremtését – szolgálja a mesterképzés általános volumenét (a 120 kreditet) megnövelő 30 kredit.
– A tanári mesterképzés két – egymással szervesen összekapcsolódó – tartalmi elemből áll: a pedagógusi szerepre való felkészítéshez szükséges ún. pedagogikumból és a szak(ok) szerinti szakképzettség(ek)hez szükséges szakterületi modul(ok)ból. A pedagogikum, vagyis a gyakorlati tapasztalatgyűjtés alapjául szolgáló és eredményeit gondolatilag keretező **pedagógiai és pszichológiai** ismeretek modulja (beleértve ezek határ- és társtudományainak elméleti és gyakorlati ismereteit is) a tanárképzés általánosan érvényesített **egységes** összetevőit képezi. A pedagógiai és pszichológiai modul a tanári mesterképzésnek mennyiségileg mintegy egyharmadát teszi ki, melynek alapozása – 10 kredittel – megjelenik az alapképzésben. A pedagógiai és pszichológiai modul kontaktóra volumene nem maradhat el a 111/1997-es számú kormányrendeletben meghatározottaktól, a kreditrendeletben foglalt értékek újraszámítása viszont indokolt.
– A tanári mesterképzés kifejezetten és közvetlenül a közoktatás igényeinek kielégítését szolgálja, tehát minden eleme **pedagógiai karakterű**. Ezen sajátos minősége azt jelenti, hogy a szakterületi ismeretszerzés is az iskolai alkalmazás szükségletei szerint, céljaival összhangban és fejlesztési tendenciáinak tudatában történik. Ez megszabja a mesterszintű szakterületi (diszciplináris) tananyag kiválasztását, a tanulmányok szervezését, a szakmódszertani vonatkozásainak kimunkálását és azt, hogy műveltségterületi kitekintéssel kell kiteljesednie.
– A **mesterképzés tanár szakja** két, e képzési szinten volumenében alapvetően egyenlő, ún. szakterületi modult tartalmaz, így „kétszakos”, vagyis **kettős tanári szakképzettséget nyújt**. Az első (fő) szakterületi modul a megfelelő területen (az ún. „tanárképes szakon”) szerzett alapképzési szakra épülhet, de a második „szakos” modul is lehet egy másik „tanárképes” alapképzési szaknak megfelelő szakterület, amennyiben a hallgató ezt az alapképzésben választható szakirányként vagy a tanári mesterképzésben

párhuzamosan végezhető (50 kreditértékű) tanulmányokkal megalapozza. E szakterületi modulok azonos volumene a két szak egyenértékűségét biztosítja, ugyanakkor változatos kombinációs lehetőségeket biztosít. A második szakterületi modul **nem szükségképpen** feltételezi egy másik alapképzési szak előtanulmányainak elvégzését: mert lehet az első szak szaktárgyainak **idegen nyelvű (alkalmasint nemzetiségi) oktatására való felkészítés**, lehet az első szakhoz tartozó területet átfogó **műveltségterületi felkészítés**, lehet továbbá **speciális pedagógiai képzés** (nevelési területi, illetve módszer elsajátítása, melyre ma a szakirányú továbbképzési szakok keretében van mód).

– A NAT szellemében és megfogalmazásában jelentkező **műveltségterületi** (szakmai tanárképzés esetén pedig az alapszaknak megfelelő képzési terület társszakmájára való) **kitekintés** minden szakos felkészítésnek része, de a fentiek szerint bizonyos (integratív) műveltségterületek esetében megjelenhet (és meg is kell, hogy jelenjen) **önálló** (akár fő-) **szakterületi modulként** (pl. ember a természetben, ember és társadalom, művészetek, gyakorlati és életviteli ismeretek). A műveltségterületi felkészítés az alapképzésben megszerzett tudásra támaszkodik, ugyanakkor flexibilis interdiszciplináris ismeretanyagot ad át, amely az alapképzettséget több irányban egészítheti ki.
– A tanári mesterképzésbe való belépésnek előfeltétele a 10 kreditben meghatározott **alapképzési pedagógiai és pszichológiai modul** elvégzése. Ez a modul az alapképzés szintjén szabadon választható, nemcsak leendő pedagógusok számára hozzáférhető, de olyan, a pedagógusi pályakövetelményekre, a gyermekre és a közoktatásra vonatkozó ismereteket, tapasztalatszerzést és önismeretet szolgáltat, mely együttesen orientál, ráhangol a pedagógusmesterségre, szolgálja az önszelekciót és a tanári pályára alkalmasak kiválasztását.
– A tanári mesterképzésre való belépésnek értelemszerűen előfeltétele **egy** meghatározott **alapképzési szak** eredményes elvégzése. Az alapképzési szakstruktúrára vonatkozó kormányrendeletnek megfelelően a tanári pályára készülő fiatalok számára – az alapképzési szakjuk diplomájának megszerzéséhez elengedhetetlenül szükséges tanulmányokon túl – **lehetővé** kell tenni **egy másik** alapképzési szak körülhatárolt (50 kreditnyi) **moduljának** felvételét és elvégzését is. Ezen második (szakirányként az alapdiplomában is megjelölhető) felkészítés a kétszakos tanárképzés előmozdítására és előkészítésére szolgál. A második szakos modul felvétele és teljesítése ugyanakkor a tanári mesterképzésbe való belépésnek nem előfeltétele.
– Egy-egy alapképzési szak **„tanárképes" jellege** kétféleképpen értendő. Egyfelől tanárképes az az alapképzési szak, amely a közoktatásban (vagy szakképzésben) szereplő szaktárgy oktatásának diszciplináris alapját veti meg. Másfelől – egy tágabb, áttételesebb értelemben – tanárképes az a szak, amely valamely (integrált) műveltségterületi képzés releváns kiindulópontjául szolgálhat, tehát hagyományos értelemben vett szaktárgya ugyan a közoktatásban nincs, de érdemben hozzájárulhat műveltségterületi stúdiumok

folytatásához. Ebbe a tágabb értelemben vett „tanárképes” kategóriába esik több, eddig is ilyenként számon tartott bölcsészdiszciplína, de több olyan, nem a tudományegyetemi keretben művelt szakterület is, amelyen eddig csak szakoktató- vagy szakmai tanárképzés folyt.
A tanári mesterképzés **kétszakosságának követelményét** (az újabb terminológiával élve: a tanár szak két szakképesítésének igényét) nemcsak a közismereti, hanem lehetőség szerint a szakmai tanárok esetében is érvényesíteni kell.

– A jelenlegi tanári képesítési követelményekhez hasonló követelmények teljesítésével lehetővé kell tenni azonban, hogy a diszciplináris mesterszakot végzettek is szerezhessenek tanári szakképzettséget. Ez a – tanári foglalkozásra felkészítő közös pedagógiai és pszichológiai modulon kívül szakmódszertani és iskolai gyakorlati elemet tartalmazó – képzés bármely mesterszak szakterületével adekvát közismereti vagy szakmai tantárgy tanítására készít fel.
– A kétszakos tanári mesterképzés diszciplináris alapozása a fentiekből következően nem szimmetrikusan egyenlő. A szabályozás alapgondolata az, hogy valamely igényes diszciplináris alapképzés elvégzése, ily módon **a tudományos gondolkodás megtapasztalása** a tanári mesterképzésre való belépés előfeltétele. A vázolt rendszerben a tanár szakok egyike a hagyományos kétszakos egyetemi tanárképzés egyes szakjainak volumenét garantáltan meghaladja. Emellett – az alapképzési szakirányra támaszkodó és szaktárgyi jellegű – másik tanári szak tipikusan eléri a hagyományos értelemben vett főiskolai tanári szak volumenét. Ez utóbbi esetben a második szak diszciplináris alapozása az alapképzésben – egyéni kezdeményezés alapján – kiteljesíthető, illetve kipótolható második alapdiploma megszerzésére.
– A tanárképzés – különösen szabad választásokat változatos formában felölelő, fent jellemzett fajtája – **több szakmai terület együttműködését** követeli meg szervezett, rendezett, célirányos formában. Ennek biztosítására indokolt az a jogszabályi követelmény, hogy a tanárképzésnek legyen az intézményi SZMSZ-ben megjelölt, intézményi szinten felelőssé tett és az intézményközi kapcsolatokban felhatalmazással bíró **gazdája** (kar, intézet, központ).
– A tanári mesterképzés **országos** fejlesztése, összehangolása, minőségbiztosítása érdekében – a pedagógusképzés, sőt a pedagógus-továbbképzés, a pedagógus életpályamodell érvényesítése keretében – az oktatási miniszter hatókörében olyan **kutatási és szolgáltató hálózatot** célszerű létrehozni, amelynek az egyes pedagógusképző intézmények **alkotóelemei**.
– A felsőoktatás minőségbiztosítására hivatott MAB keretében a pedagógusképzés –és ennek részeként a tanárképzés – kitüntetett figyelmet és megfelelő szakmai kompetenciával rendelkező, a közoktatás érdekeire ügyelő, **elkülönített szakmai fórumot** (bizottságrendszert) igényel, amelynek látóköre a felsőoktatási intézményen túl kiterjed a pedagógusképzést szolgáló felsőoktatási-közoktatási intézményközi együttműködésre is.

2.3 Ajánlások a 10 kredites tanárképzési stúdiumokhoz az alapképzésben

Az alapképzésbe épülő tanárképzési kínálatnak (a tanári 10 kreditnek) három **képzési funkció**t kell betöltenie:
– segítse a **pályaorientációt** a tanári mesterség, életpálya előképének felvázolása, a pályakövetelmények, kompetenciák megismertetése révén;
– adjon alkalmat a jelölt **motivációinak és önismeretének** fejlesztésére;
– gyakoroljon **szűrő** funkciót, azzal, hogy alapot képez a tanári M-be belépés kritériumainak meghatározásához.

Ebben az értelemben fontos, hogy a meghirdetett kollégiumok **adjanak áttekintést** a tanári mesterségről és követelményeiről, a szükséges kompetenciákról; nyújtsanak tájékoztatást a tanári mesterség M szintű tanulmányairól, tükrözzék annak céljait, és jelenítsék meg a tanulmányi követelményeit, a várható tanulmányi munkát.

Segítsék a jelölt **motivációinak és önismeretének** fejlődését, a megalapozott pályaválasztási döntés előkészítését; célzottan irányítsák a tanári M-be továbblépés választását, vállalását: a pályára mondható igen vagy nem kimondását.

A jelölteknek a tanári masterciklusba felvétele, felvételi **szűrése érdekében** javasolt, hogy az alapképzési szakaszban folyó előtanulmányokra épüljenek a tanári M-be továbblépés felvételi kritériumai. A 10 tanári kredit megszerzése során mutatott eredményesség és a tanári mesterséggel kapcsolatos dokumentálható attitűdök alapján megfogalmazható szakmai ajánlás kapjon szerepet a felvételi döntésben.

A tanári tanulmányok ajánlott tartalma, belső arányai

A felkínált kollégiumok jelenthetnek:
✓ propedeutikai jellegű tanulmányokat, vagyis a tanári, pedagógusmesterség, a nevelés és oktatás élet- és tudatvilágának első közelítésben történő leírását, terepen is történő tanulmányozását;
✓ történeti, szociológiai, lélektani alapokat;
✓ ember- és önismereti alapozást;
✓ kommunikációs készségfejlesztést;
✓ a pedagógusmesterség szaknyelvi és információszerzési és -kezelési alapjait.

Két tematikus modul – mindkettőben elméleti és gyakorlati tanulmányok – biztosítása kívánatos. Az első modul elméleti alkotóeleme *a gondolkodók a nevelésről, a hagyományos és alternatív iskolaképek* tárgykörét tárgyalja, gyakorlati részében *a köznapi pedagógiai nézetek (iskola a generációk emlékezetében, meghatározó pedagógiai élmények)* feltárását és elemzését nyújtja. A második modul elméleti része *a személyiségfejlesztés a családban és iskolá-*

ban tárgykörére vonatkozik, gyakorlati összetevője *az egyén és csoport* rendszeres iskolai megfigyelését és kommunikációs helyzetgyakorlatokat ölel fel.

A 10 kredit tartalmi megoszlása alapvetően tükrözze a 111-es kormányrendelet kiegyensúlyozott P + P arányait. A krediteket és óraszámokat illetően 2–3 kredites előadások és 2–3 kredites gyakorlatok jöhetnek számításba, heti 2–3 órával. (Az 1 kredit értékű 1 órás terepmunkát, tréninget vélhetően nem tudja az intézmény finanszírozni. Ilyen feladatokat és többletkreditet az előadáshoz, szemináriumhoz kapcsolt, követő, egyéni munka jelentheti.) Fontos, hogy a tömegképzési helyzetet jelentő nagyelőadások mellett a közép- és kiscsoportos foglalkozásoknak is teret biztosítson az alapképzés.

Oktatásszervezési ajánlások:

- A 10 tanárképzési kredit az alapképzésben előkészületet jelent a tanárságra, de nem azonos a tanári mesterképzés tantárgyaival, azokat nem helyettesíti, kreditszámát nem csökkenti.
- A 10 kredit kurzusainak tartalmi és oktatásszervezési kérdéseiben az intézmény tanárképzési szakgazdája az illetékes.
- A 10 kredit megszerzése érdekében készült hallgatói teljesítményekből a jelölt feljegyzéseket, portfóliót állítson össze, ami adalékul szolgálhat a tanári M-be felvételének ajánlásához.

2.4 Javaslat a NAT-hoz illeszkedő tanárképzésre

„A Nemzeti alaptanterv – tudomásul véve a korszerű műveltség integratív jellegét (mind tudományelméleti, mind didaktikai szempontból) – átfogó műveltségi területeket ír le. E műveltségi területek alkalmasak arra, hogy a rendszerükhöz igazodva önálló tantárgyak vagy integrált tantárgyak jöjjenek létre programokban, helyi tantervekben” (NAT 2003, OM 2004, 162).

„A közoktatás és a szakmai igényesség szempontjainak megfelelően a tanári képzés lehetőleg két szakon történjék, amelyek egyike integrált (természettan, társadalomismeret) is lehet” (Bölcsészettudományi és Természettudományi Karok dékánjainak állásfoglalása, 2004. november 6., Kézirat).

Minden kezdeményezés a közoktatás reform útján való megjavításáért hiábavaló, ha azt nem előzi meg a pedagógusképzés radikális reformja – értve ezen a tanári szakok tartalmát, a szakok rendszerét, a tanárképzés intézményi szerkezetét és a pedagogikumot egyaránt. Bármint legyen, e lehetőségeiben nagyszabású reform egyik szelete a tanárképzés. Fontos, hogy a tanárképzés reformjához kedvező hátteret teremt a magyar felsőoktatás csatlakozása a bolognai folyamathoz. Ez minden érdekeltet arra késztet, hogy újragondolja a működés feltételeit.

A javaslat lényege, hogy nem kerülhető meg többé a tanár szakok évek óta aktuális tartalmi revíziója. Nemcsak arról van szó, hogy a tudományosság szem-

pontjának időről időre, szinte rutinszerűen kell megfelelni, hanem arról, hogy az egyes tanári szakok egymáshoz való viszonyát is fölülvizsgáljuk. Helyes-e például, hogy egy korban, amikor a természettudomány fontos társadalomalakító szerephez jutott, olyan természettudományos szakos tanárokat képezünk, akik jó esetben a természettudomány két szeletét jól ismerik, de járatlanok a természettudomány globális megközelítéseiben és a tudomány más aspektusaiban. De ugyanez állítható a társadalomtudományi tanár szakokról is. A történelemben járatos tanárok nem biztos, hogy hatékony tanári szerepet töltenek be, amikor a jelen társadalmi problémáiról, vagy a demokrácia kérdéseiről kellene valami relevánst tanítaniuk érdeklődő tanítványaiknak. És sorolhatnánk a hasonló dilemmákat.

Az iskolai tanítási tartalom és a tartalmi szabályozás kérdésében az elmúlt évtizedben meghonosodott a **tartalmilag közel eső diszciplínák integrált szemléletmódja, vagy más szóval az interdiszciplináris megközelítés**. Ezt a szemléletet megjelenítő dokumentumot hívjuk Nemzeti alaptantervnek (1995, 2003). E javaslatban arra történik most kísérlet, hogy az iskolai műveltségnek ezt a felfogásmódját a tanári szakok terén is érvényesítsük. A NAT-hoz „illesztés" azt fejezi ki, hogy az **iskolai műveltség tervezésében és a tanári szakok tartalmában azonos logika érvényesül.** Ennek egyik eszköze a tantárgyi integráció.

Az integrált tanár szakok létjogosultságát a természettudomány és a társadalomtudomány területén 2004 őszén két tekintélyes tudós kollektíva is elfogadta. Az egyik a Bölcsészettudományi és a Természettudományi Karok dékánjai, a másik az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottság tagjainak november 9-i ülésén hozott ajánlása.

A NAT tíz műveltségi területe közül négyben (magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv, matematika, testnevelés és sport) a tantárgyi integráció szempontjainak érvényesítése nem látszik sürgetőnek. Az iskolai műveltség szempontjából talán nem túl nagy baj, ha ezeket a hagyományos tantárgyakat egyelőre nemintegráló szakoknak tekintjük, de biztos, hogy kreatív programfejlesztőink előbb-utóbb ezen a területen is integrációs lehetőségeket fognak feltárni.

Hat NAT-műveltségi területen viszont a tantárgyi integráció sokféle lehetősége rejlik. Ezek többféle diszciplínára építenek és ennek megfelelően a tanárképzésben többféle alapképzési szak felől közelíthetők meg. A hazai és külföldi tantervfejlesztői gyakorlatban főleg ez a hat műveltségi terület a célpont. Ezek a következők:

– Ember és társadalom
– Ember a természetben
– Földünk – környezetünk
– Művészetek
– Informatika
– Életvitel és gyakorlati ismeretek

Természetesen ezzel a felsorolással nem szeretnénk kiiktatni azokat az interdiszciplináris megközelítéseket, amelyek három vagy több műveltségi terület között képzelhetők el, vagy azokat, amelyekre ma még nem is gondolunk. A kettőnél több, vagy annál komplexebb megközelítésekre sokszor idézik a Science-Technology-Society projektet vagy a környezet- és természetvédelemmel foglalkozó „zöld” tantárgyakat.

Az egyetemek hivatása, küldetése a tudomány fejlesztése. Ezt tiszteletben kell tartani a tanárképzésben is. Az aktuális társadalmi igényeket kielégítő iskolai műveltség azonban nem okvetlenül követi ezt a logikát. Az iskolában gyakorlatias, a tanulók érdeklődését felkeltő, a tanulók érdeklődése szerint differenciált, tanulási motivációjukat előhívó tartalomra és tanítási módszerekre lenne szükség. Más szóval, a **közoktatás azt igényli, hogy az egyetemről kikerülő, mesterfokozatú tanárok ne csak a tudomány szempontjából legyenek felkészítve, hanem az iskolai műveltség pragmatikus közegében is otthonosan mozogjanak.**

Lehetőség mutatkozik e kétféle igény együttes érvényesítésére. Arra kellene törekedni, hogy a hallgatók az alapképzésben vegyenek fel két szakot (A, B) relatíve sok kredittel (120, 50). A mesterképzési szinten pedig az egyik alapképzési szak folytatódjon, és **egészüljön ki egy integrált szakkal** (NAT). A mesterszinten folytatódó A vagy B szakot úgy képzeljük, hogy az dúsítva tartalmaz a tanári professzióval kapcsolatos szakismereteket (szakmódszertan). A műveltségterületi integrált mesterszakok tartalmi struktúráját – mind a hazai, mind a külföldi tapasztalatok alapján – gondos elemzés után lehet megszerkeszteni. Nem lenne lehetetlen ezt a munkát 2005-ben elkezdeni és 2008-tól fokozatosan bevezetni a tanárképzés mesterszintjén.

Az iskolai műveltség és a tanári szakok koherens rendszerben történő tervezésének kulcsfogalma tehát: a tartalmi, tantárgyi integráció, más megközelítésben az interdiszciplináris szemlélet.

2.5 Tézisek a második tanári szakképesítés jellegéről

1. A korábbi megállapodások szellemében, a Pedagógusképzési Albizottság álláspontja szerint **a tanári mesterképzés „kétszakos”**. Ez a szándék abban gyökerezik, hogy – általánosságban szólva – az egyetlen képesítéssel rendelkező tanárt a közoktatás a hagyományos szaktárgyi rendszerben nem tudja kellő feladatmennyiséggel ellátni és így célszerűen alkalmazni.

A „szakosság” fogalma mindemellett – a felsőoktatás és a közoktatás változó szóhasználatára, valamint a tradicionális és bolognai képzési rendszer különbségére tekintettel – közelebbi meghatározást igényel. Helyénvaló egy olyan terminológiai újítás meghonosítása, hogy tanári mesterszakról beszélünk, amely kettős szakképzettséget biztosít.

2. A bolognai képzési rendszerben ***az alapképzés (egy)szakos*** képzettséget, diplomát nyújt. Az alapképzési szakstruktúra kialakításakor fontos döntés volt annak meghatározása, hogy milyen (közös, kötelező) kreditmennyiség megszerzése biztosítja a szakos képzettség, diploma egyenértékűségét. Ezt a jogszabály a 180 összkredit minimálisan több mint 60%-ában, 110 kreditben határozza meg. (Egyes képzési területeken, illetve intézményekben e minimum eléri az összkredit kétharmadát, a 120 kreditpontot.)

3. A vonatkozó kormányrendeletben s a Pedagógusképzési Albizottság publikus koncepciójában az a szempontsor érvényesül, hogy
a) a tanárképzés illeszkedjen be a bolognai struktúrába;
b) nyugodjon **igényes diszciplináris alapozáson**, egy szakterületen egyenértékű alapképzésre építsen;
c) adja meg a felsőoktatáson belüli választás, specializáció lehetőségét;
d) mesterszinten oly módon teljesedjen ki, hogy a második képzési ciklusban már kifejezetten a közoktatásban kamatozó, **pedagógiai jellegű kompetenciákkal** ruház fel.

4. Az alapképzésben fennmaradó 60–70 kredit tekintetében a hallgató szabadságot élvez. A (közös, kötelező) 110 krediten felül többféle (diszciplínán belüli, illetve társtudományi) specializáció kialakítása várható, melyek semmiképpen nem szakok, hanem árnyaló, kiegészítő modulok. Egy-egy választható modul az alapképzési szak nézőpontjából kitekintést nyújtó specializációnak tekinthető, ebben a minőségben fel is tüntetendő az alapképzés diplomájában (a diploma mellékletében).

Az alapképzési szakstruktúra-rendelet – épp a mesterszintű tanárképzés megalapozása érdekében – előírja, hogy a tanárság felé orientálódó hallgatók számára 10 kreditpont pedagógiai stúdium elvégzésének ***lehetőségét általánosan biztosítani*** kell, valamint ***fel kell kínálni*** 50 kredites alapozó tanulmányok választható modulját az adott „tanárképes" alapképzési szak határain túl eső, további „tanárképes" szak(ok) területéről.

A tanári mesterképzésbe való belépésnek, felvételnek a 10 kredites pedagógiai stúdium elvégzése – álláspontunk szerint – ***kötelező (ám pótolható) előfeltétele***. A tanári mesterképzésbe való belépés, felvétel szempontjából egy 50 kredites modul/specializáció elvégzése ***nem kivétel nélkül megkövetelt*** előfeltétel, ám ajánlott és a második szaktárgyoktatás tanulmányaihoz nélkülözhetetlen.

5. A tanári mesterképzés moduláris felépítésű. Elnyúló vitákon nyugvó álláspontunk szerint ***három*** – jellemzően 40 kredites – ***modulból*** és az ehhez csatlakozó, az oktatási terepen folyó 30 kredites ***gyakorlati képzésből*** áll.

A három modul ***egyike*** a (tanárképzésben közös, kötelező) pedagógiai-pszichológiai felkészülés. A két további modul biztosítja a kettős tanári képe-

sítést. Egy ***további modul*** a tanárjelölt alapképzési szakjához csatlakozik, annak tanári/pedagógiai karakterű (szűkebb vagy tágabb értelemben vett) folytatása. Ezen egymásra épüléssel számolva elmondható, hogy a diszciplináris és a kifejezetten tanári felkészítés együtt az alapképzési szak vonatkozásában meghaladja a ma szokványos, hagyományos egyetemi tanári szak volumenét (110/120 + 40 kredit).

6. A tanári mesterképzés ***harmadik modulja*** vezet el a második képesítéshez. E tekintetben több lehetőséggel számolunk. Az egyik ***lehetőség*** az, hogy e harmadik modul egy ***szaktárgy tanítására*** készít fel a közoktatásban. Ez a változat áll a legközelebb a ma szokványos, hagyományos kétszakossághoz. Ez esetben – a Pedagógusképzési Albizottság legutóbbi állásfoglalása szerint – kötelező (ám pótolható) előfeltételként megkövetelendő a szaktárgynak diszciplinárisan megfelelő 50 kredites alapképzési specializáció elvégzése. Az egymásra épüléssel számolva elmondható, hogy a diszciplináris alapozás és a kifejezetten tanári felkészítés együtt a második képesítés vonatkozásában eléri a ma szokványos, hagyományos **főiskolai szak volumenét** (50 + 40 kredit). Az alapképzési szak és a második szaktárgy tanítására való felkészítés közötti releváns kapcsolat (pl. hogy mindkettő természettudományos, vagy társadalomtudományi, vagy filológiai természetű) biztosíthatja azt, hogy a tanárjelölt a második szaktárgy tanítására a közoktatásban megkülönböztetés nélkül elfogadott jogosultságot szerezzen.

A második szaktárgy tanítására a tanárjelölt felkészülhet oly módon is, hogy az alapozó modulon túlmenően a megfelelő teljes alapképzési szakos képzést (50 helyett 110–120 kreditet) megszerzi. Ez általában opcionális, de az eredendő alapképzési szakjának és a második szaktárgynak a kirívó távolsága esetén akár meg is követelhető.

7. A tanári mesterképzés harmadik modulja nemcsak egy újabb szaktárgy tanítására készíthet fel a fentiek szerint, hanem – a Pedagógusképzési Albizottság kifejezetten javasolja, hogy – e képzés keretében legyen még mód

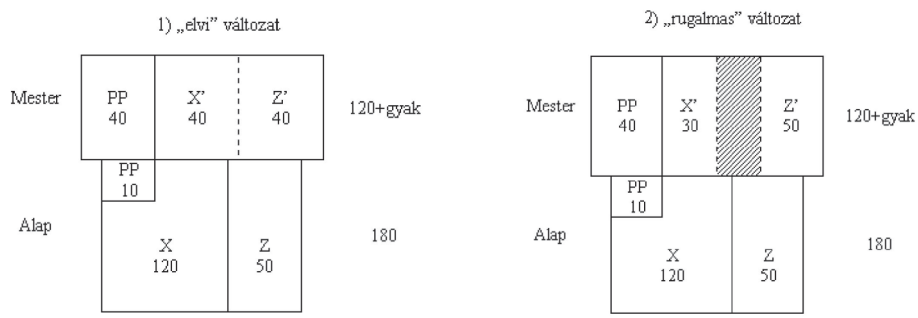
a) az alapképzési szakhoz csatlakozó szaktárgy **idegen nyelvű** oktatására képesítést szerezni;
b) az alapképzési szakhoz illeszkedő **műveltségterület** oktatására felkészülni;
c) olyan **pedagógiai karakterű**, a közoktatás gyakorlatában kamatoztatható felkészítésre szert tenni, amelyet jelenleg a pedagógusok továbbképzésének szakirányú szakjai példáznak.

8. A tanári mesterképzésben szerzett kettős képesítés nemcsak különböző volumenű (alapképzési) előtanulmányokra támaszkodhat, hanem különböző irányba mutató, különböző jellegű közoktatási kompetenciákkal ruházhat fel. A **közoktatás** reprezentánsai által megválaszolandó kérdés, hogy a felkészültségek ezen **változatossága** szükséges és elfogadható-e.

9. A kettős képesítést az **„okleveles tanár”** mesterdiploma tételesen megjelöli.

10. A tanári mesterképzés **akkreditációja kétszintű**: Egyfelől hitelt érdemlően igazolja, hogy az intézmény az alapképzésben és a tanári mesterképzésben, valamint az ehhez csatlakozó gyakorlati terepmunkában a tanárképzéshez általánosan és elengedhetetlenül szükséges pedagógiai és pszichológiai oktatási kapacitással, személyi, szervezeti és tárgyi feltételekkel rendelkezik. Másfelől garanciát ad arra, hogy az intézmény alapképzési kínálatában az 50 kredites (választható, előkészítő jellegű) tanári célzatú specializáció, továbbá mesterszintű kínálatokban az egymással kombinálható, csereszabatos, 40 kredites **modulok** megfelelő színvonalon és számban jelen vannak és elérhetőek.

2. tábla. Tanári mesterképzés kettős szakképesítéssel



X alapképzési szak
Z kiegészítő alapozás második tanári képesítéshez
X' felkészítés alapképzési szakra épülő szakképesítésre
Z' a második szakképesítésre szolgáló felkészítés
PP pedagógia-pszichológia

2.6 Közoktatási gyakorlat a tanári mesterképzésen belül

A tanári mesterképzésnek elengedhetetlen része a közoktatás terepén végzett összefüggő, az eddiginél hosszabb gyakorlat. A 120 kredites mesterképzést 30 kredit értékben közoktatási (iskolai) gyakorlati képzés egészíti ki, amelynek előfeltétele a 120 kreditben foglalt tanulmányi kötelezettségek teljesítését igazoló abszolutórium megszerzése.

Az új típusú gyakorlaton hallgatói státuszban vesznek majd részt a hallgatók, vagyis a mesterképzés 4 félévén felül egy egész félévet töltenek majd az is-

kolákban. Az új típusú gyakorlat mellett (időben előtte) a képzés részét képezné az eddigi gyakorlathoz hasonló rövidebb iskolai gyakorlat is.

A kialakítandó modell lényege az iskola világának fokozatos megismerése:

– a hallgató tréningeken keresztül önmagával, a pedagóguspályával és saját alkalmasságával ismerkedik;
– a hallgató „kirándulásokat tesz” az iskola világába, megfigyel, elemez;
– a hallgató hospitál és egyes órákat megtart;
– a hallgató az egész félévet az iskolában tölti, tanít és intenzíven ismerkedik az iskola világával és a különböző tanári szerepekkel.

Mivel a kreditrendszer lehetővé tesz némi rugalmasságot, a fokozatosság biztosítása érdekében javasoljuk, hogy a gyakorlatokhoz kapcsolódó kreditek megszerzése előfeltételi rendszerben valósuljon meg.

A gyakorlatok (és a hozzá kapcsolódó tárgyak) képzési időn belüli megoszlásának lehetséges mintája a következőképpen alakulhatna:

3. tábla. A gyakorlatok képzési időn belüli megoszlásának mintája

1. félév • személyiségformáló (pályaismereti, önismereti, konfliktuskezelési) tréningek (pszichológiai kreditek terhére: heti 2-2 tanóra)	**2. félév** • 10–20 óra szervezett látogatás és óramegbeszélés, óraelemzés, az osztálytermi kutatás alapjai, miniprojekt (pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani megfigyelések – heti 2 tanóra • mikrotanítás (pedagógia + szakmódszertan – heti 2 tanóra)
3. félév **Gyakorlóiskolai gyakorlat 1.** • hospitálás • 15 óra tanítás az egyik szakképesítést adó tárgyból • esetmegbeszélő szeminárium (pedagógia + szakmódszertan kreditekből) heti 2 tanóra (1 óra hospitálás vagy tanítás, 1 óra esetmegbeszélés)	**4. félév** **Gyakorlóiskolai gyakorlat 2.** • hospitálás • 15 óra tanítás a másik szakképesítést adó tárgyból • esetmegbeszélő szeminárium (pedagógia + szakmódszertan kreditekből) heti 2 tanóra (1 óra hospitálás vagy tanítás, 1 óra esetmegbeszélés)

5. félév
Összefüggő iskolai gyakorlat
• a félévet a hallgató folyamatosan az iskolában tölti
• hospitál, majd szakképzett vezetőtanárok állandó jelenléte és segítsége mellett teljes felelősséggel tanít egy osztályt (csoportot)
• tantárgypedagógus szakember(ek) folyamatos látogatásai és megfigyelései
• esetmegbeszélő szeminárium(ok), irányított, a gyakorlathoz kapcsolódó feladatok (az iskolai élet jogi, szervezeti vonatkozásai, helyi tantervek, óratervek, portfólió létrehozása stb.)
• felkészítés az adott szakterület módszertani eszközrendszerének alkalmazására

Időbeosztás:
Hospitálás, tanítás: szaktárgyanként heti 2–5 (összesen 4–10 óra)
Iskolai feladatok (szülői értekezlet, kirándulás stb.): heti 2–4 óra
esetmegbeszélő szeminárium: heti 2 óra
szakmódszertani kiegészítő ismeretek: heti 2 óra
otthoni készülés: heti 4–6 óra

Hogyan határozható meg a különbség a kétféle gyakorlat között? (Mi a célja, eredménye, milyen kompetenciák fejlesztésére szolgál?)

- A 3. és 4. félév rövidebb (szaktárgyanként 15 órás) gyakorlatának célja elsősorban a szakhoz kapcsolódó gyakorlati ismeretek megszerzése, mint például a tanórára való felkészülés, az óratervezés, időbeosztás stb., vagyis az *„osztály elé állás”* kezdeti élménye.
  Nagyon hasznos lenne, ha ezt a 15 (+15) órát a hallgató „különböző terepeken”, vagyis különböző szintű, életkorú, képességű (stb.) csoportokban taníthatná (pl. 2–3 vagy 3–4 osztályban vagy csoportban), hogy minél több különböző helyzettel találkozzon, és széles körű tapasztalatot gyűjthessen.
  Természetesen itt is kulcsszerepe van a vezetőtanároknak, akik megfelelően előkészítik mindezt, és folyamatos szakmai segítséget nyújtanak.
  Az iskolai munkát az egyetemi „szakos” tantárgypedagógus szakemberek által tartott esetmegbeszélő szeminárium egészítené ki, amelynek célja, hogy a diákok (10 főnél nem nagyobb csoportokban) megoszthassák tapasztalataikat, problémáikat, és egymástól is tanulhassanak, illetve előre meghatározott feladatok alapján segítené az iskolához kapcsolódó jogi és szervezeti ismeretek megszerzését.
- Az összefüggő (30 kredites) gyakorlat célja a korábban említett készségek fejlesztésén túl a munkahely világával való ismerkedés (belső iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkel való kommunikáció stb.), a tanítási és tanulási folyamat hosszabb távú megismerése, illetve megfelelő gyakorlat a hosszú távú tervezésben és értékelésben.

Itt nyilvánvalóan még hangsúlyosabb és fontosabb a szakképzett vezetőtanárok szerepe, akik intenzíven végigkísérik ezt a folyamatot, illetve a tantárgypedagógus szakembereké, akik rendszeresen látogatják a jelöltet, és így a kétféle „felügyelet” (önértékeléssel kiegészítve) együttesen alakíthat ki valamiféle folyamatos értékelést (pl. portfólió) a jelölt munkájáról.
Mindezen célok megvalósítása akkor lehetne a legsikeresebb, ha a jelölt egy osztályt vagy csoportot (a vezetőtanár irányítása mellett) teljes felelősséggel tanítana egy féléven keresztül. Mivel mindkét szaktárgyából gyakorol, ugyanazzal a csoporttal dolgozhatna mindkét tárgyból, egy vagy két vezetőtanár felügyelete mellett. (Meg lehetne határozni, hogy pl. min. 2, max. 5 órát tanít egy-egy tantárgyból, vagyis heti kb. 4-10 órát.) Ennek persze feltétele, hogy egy iskolában több tantárgyból több vezetőtanár is van, illetve a vezetőtanárok maguk is több tantárgyból képzettek (lásd 3.).

Hol folynának a gyakorlatok?

- A rövidebb, 3. és 4. félévre tervezett (15-15 órás) gyakorlat a *gyakorlóiskolákban* folyhatna, ezek az iskolák hagyományaiknak megfelelően ideális környezetet biztosítanának ehhez a típusú gyakorlathoz, viszont kapacitásuk valószínűleg nem enged meg ennél nagyobb volumenű gyakorlatot. A leglényegesebb különbség az eddigi gyakorlathoz képest az lenne, hogy a hallgató nem egy csoportban, hanem a vezetőtanár több csoportjában tanítana.
  A hosszabb, összefüggő gyakorlatok esetében azonban az iskoláknak olyan körét kellene kialakítani, ahol több tantárgyból több vezetőtanár is folyamatosan dolgozik, ahol állandó szakmai műhelymunka folyik, amelyben részt vehetnének az egyetemi tanárképző szakemberek is, ezáltal biztosítva a szemléleti azonosságot az egyetemi képzés és az iskolai gyakorlati munka között. Vagyis a tervezet megvalósításának előfeltétele egy jól működő „külső” – tehát nem klasszikus értelemben vett egyetemi-főiskolai gyakorló – „*bázisiskola-rendszer*” megléte. E struktúra kiépítése és folyamatos („minőségbiztosított”) működtetése azonban kizárólag e célra elkülönített financiális források allokálásával valósítható meg.
  A külső (vagy bázisiskolák) akkreditálása (a jelenlegi helyzethez hasonlóan) a felsőoktatási intézmény hatásköre. Feltétlenül szükséges lenne azonban az akkreditáció kritériumainak pontos meghatározása. Ilyen kritérium lehetne például:
  - a szakvizsgázott tanárok aránya a tantestületen belül;
  - a megfelelő infrastruktúra megléte az iskolában (elférnek-e a hallgatók a megfigyelésekhez);
  - az iskolavezetés megfelelő támogatása (pl. órarendi kérések figyelembevétele);
  - az iskolák korábbi hasonló tapasztalata (eddigi külső iskolai gyakorlatok lebonyolítása).

A vezetőtanárok státusza

Már jó ideje várat magára a vezetőtanárok (gyakorlóiskolai és nem gyakorlóiskolai) státuszának tisztázása és egységesítése.

A felvázolt modell alapján kétféle, de mégis hasonló, azonos képzettséget feltételező státuszt javasolnánk. Egyrészt megmaradna a *vezetőtanár a gyakorlóiskolában*, aki mint a „szakma kiemelkedő képviselője" mintát adna a jelöltek számára a 3. és 4. félévben bonyolított rövidebb gyakorlat, illetve a megfigyelések alkalmával.

A *külső vagy bázisiskolai vezetőtanár* feladata ezzel szemben nem elsősorban az, hogy „mintát adjon", hanem az, hogy megfigyelései és javaslatai segítségével, a hallgató egyéniségét és problémáit a lehető legnagyobb mértékben figyelembe véve, folyamatosan „egyengesse" tanári fejlődésének útját, támogassa a reflektív tanármodell kialakítását.

Javaslatunk szerint mindkét típusú *vezetőtanár* rendelkezzen speciális, vezetőtanári szakvizsgával, és ennek részeként, vagy ezen túl (bizonyos határidőig) kötelezően végezze el a szakos *mentorképző kurzust*. (Ennek természetesen feltétele, hogy a „szaktárgyhoz kapcsolódó" mentorképző kurzusok folyamatosan megjelenjenek a tanártovábbképzések programjában (lásd 4.).

Mindkét típusú vezetőtanárnak jár órakedvezmény. A *gyakorlóiskolai vezetőtanár* órakedvezménye a jelenlegi helyzethez hasonlóan 50%-os maradna, hiszen a jelöltekkel való foglalkozáson túl is speciális feladatai vannak az iskolában. (Ezen túl felvetődött, hogy tantárgy-pedagógiai tapasztalatuk a későbbiekben minden valószínűség szerint a felsőoktatásban is hasznosítható lesz.)

A *külső (vagy bázisiskolai) vezetőtanár* azonban az eddigiektől eltérően az egy-egy hallgató után járó térítésen felül minimum 25%-os órakedvezményt kapna, amelyet az oktatási kormányzat normatív finanszírozási rendszerben juttatna el az iskoláknak.

A felvázolt modellben szükség lesz olyan *bázisiskolai vezetőtanárokra*, akik két szaktárgyból is alkalmasak erre a feladatra, ezért be lehetne vezetni *két szaktárgyas vezetőtanár* kategóriát, ami azt jelentené, hogy a vezetőtanár mindkét szaktárgyából képzett, így egy félévben mindkét tantárgyából fogadhatja a diákot ugyanabban a csoportban. Ehhez a státuszhoz, az állami finanszírozás tükrében, még több órakedvezmény járulhatna. Az új rendszer bevezetésén keresztül lehetőség lenne a csökkenő gyereklétszám miatti pedagógus-munkanélküliség kezelésére is.

A modell bevezetésének feltételei

A külső (bázisiskolák) rendszerének kialakítása

- Ahogy már említettük, a felsőoktatási intézmény által akkreditált, minőségbiztosított iskolák köre kizárólag az oktatási kormányzat konzekvens, kiszámítható és tartós támogatása mellett jöhet létre.

Mentorképzések

- A felvázolt rendszer kialakításához elengedhetetlen, hogy minden egyes szakterületen *újfajta mentorképzések* jelenjenek meg, hiszen az új típusú gyakorlat segítéséhez újfajta szemléletre van szükség. Ezeknek a programoknak a kidolgozásához minden egyes szakterületen külön-külön elengedhetetlen a tantárgypedagógusok, a pedagógusok és a közoktatási szakemberek szakmai együttműködése.

A közoktatás és a felsőoktatás együttműködése

- Ez a modell csak a képzőhelyek (a felsőoktatási intézmények) és az iskolák (vezetőtanárok) rendkívül szoros együttműködésével valósítható meg. Ki kellene találni és szorgalmazni az együttműködési lehetőségek újabb formáit (pl. a vezetőtanárok bevonása a képzésbe, fórumok, ahol megbeszélhetik diákokkal kapcsolatos tapasztalataikat, rendszeres közös megbeszélések a vezetőtanár, a tanárképző szakember és a tanárjelölt között stb.).

Tanárképző szakemberek továbbképzése

- A modellben többször szerepelnek a modern értelemben vett „szakos tantárgypedagógus szakemberek”, akik rendszeresen látogatják az iskolákat, tartják a kapcsolatot a vezetőtanárokkal, a diákokkal pedig esetmegbeszélő szemináriumok keretében dolgoznak együtt. Mivel jelenleg nem minden szakterületen vannak ilyen típusú szakemberek, ezen a területen is intenzív szakmai továbbképzésekre lenne szükség.

Oktatástechnikai infrastruktúra-fejlesztés

- A mikrotanítás és az egyéb gyakorlatok elemzése szükségessé tenné korszerű, hordozható, digitális kép- és hangrögzítő eszközök alkalmazását, esetleg speciális tantermek kialakítását. Amennyiben ezeket a követelményeket kötelezően írjuk elő, szükséges a feltételek biztosítása is.

3. A PERSPEKTIVIKUS JOGI SZABÁLYOZÁS MEGTETT ÉS MEGTEENDŐ LÉPÉSEI

3.1 A 381/2004. (XII. 28.) Korm. rendelet a többciklusú felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól

A hatályos jogszabály a tanárképzéssel kapcsolatban tételesen a következőket tartalmazza:

7. § (1) Tanári szakképzettség a többciklusú képzési rendszer második képzési ciklusában, mesterfokozatot nyújtó képzésben szerezhető meg. Az alapszak és az alapszakhoz lineárisan kapcsolódó tanári mesterszak együttesen teljesítendő kreditpontjainak számát az 1. számú melléklet határozza meg.

(2) Mesterfokozatot nyújtó tanári mesterszak indításának engedélyezését az a felsőoktatási intézmény kezdeményezheti, amelyik az adott képzési terület alapszakán e rendeletben foglaltak szerint szakindítási jogosultságot szer-

zett és biztosítottak a tanári képesítés külön jogszabályban meghatározott személyi és tárgyi feltételei.

(3) Azon alapszakon, amelyre tanári mesterszak is épülhet –az alapszakon szerezhető szakképzettséghez szükséges, az általánosan kötelező és a szakspecifikus tanulmányokat is magába foglaló, legalább 110 kreditpont akkumulálása mellett, de legalább két féléven át –, biztosítani kell a tanári felkészítés tárgyai (beleértve a pedagógiai, pszichológiai modulok) felvételének lehetőségét. A hallgató választása szerinti specializáció megalapozza a második tanári mesterszak tanulmányait és legalább 10 kreditponttal előkészíti a tanári képesítéshez előírt pedagógiai-pszichológiai modul ismeretanyagának elsajátítását.

3.2 A 2005. évi törvény a felsőoktatásról

Az országgyűlés által 2005. május 23-án elfogadott törvény a pedagógusképzésről a következőket mondja ki:

104. §

(1) Az oktatási miniszter felsőoktatás-fejlesztéssel kapcsolatos feladatai:

a) a szakmai ellenőrzés rendszerének működtetése;

b) a felsőoktatás rendszere fejlesztési terveinek elkészíttetése, beleértve a középtávú fejlesztési tervet, az ágazati minőségpolitikát;

c) a felsőoktatásban jelentkező képzési, oktatási problémák vizsgálata, megoldások kidolgoztatása;

d) a felsőoktatásban folyó kutatásokhoz szükséges szervezeti és anyagi feltételek biztosítása;

e) új képzési, oktatási módszerek, megoldások, szervezeti formák elterjedésének támogatása;

f) a felsőoktatás pedagógiai-szakmai szolgáltatásainak megszervezése, továbbá a felsőoktatásban folyó pedagógiai és kutatómunka országos szintű szakmai értékelésének indítása;

g) rendszeresen, de legalább háromévenként a felsőoktatásban folyó képzés tapasztalatainak az értékelése, a felsőfokú szakképzésben, az alapképzésben és a mesterképzésben a képzési szakok szerkezetének felülvizsgálata;

h) rendszeresen, de legalább háromévenként a felsőoktatás és a gazdaság kapcsolatának az értékelése.

(2) A felsőoktatás fejlesztési irányainak, céljainak, minőségpolitikájának meghatározásakor érvényesülnie kell a nők arányos szerepvállalása elvének.

(3) Az Oktatásügyi Közvetítői Szolgálat célja, hogy elősegítse az e törvényben meghatározott jogokkal kapcsolatban keletkezett vitás ügyek rendezését, feltéve, hogy a vitás ügy rendezése nem tartozik más külön törvényben szabályozott közvetítői vagy békéltetői eljárásra. A közvetítés olyan sajátos

konfliktuskezelő, vitarendező eljárás, amelynek célja a felek közötti vita rendezésének megoldását tartalmazó írásbeli megállapodás létrehozása. Az eljárásban közvetítő vesz részt. A közvetítő feladata, hogy pártatlanul, lelkiismeretesen, legjobb tudása szerint közreműködjék a felek közötti vitát lezáró megállapodás létrehozásában.

(4) Ha a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény 18. §-a (3) bekezdésének a) pontja alapján az országos kisebbségi önkormányzat kezdeményezi az anyanyelvű vagy anyanyelvi felsőfokú oktatás feltételeinek a megteremtését, az oktatási miniszter – az igények mérlegelése után – nemzetközi megállapodás megkötésének kezdeményezésével, munkaterv megkötésével, illetve az anyaországban folytatott felsőfokú tanulmányokban való részvételre vagy hazai felsőoktatási intézményekben a szükséges feltételek biztosítására kiírt pályázattal biztosítja a feltételeket.

(5) Az oktatási miniszter a szenátus kezdeményezésére köztársasági ösztöndíjat adományoz a kimagasló teljesítményt nyújtó hallgatók részére. Az ösztöndíj adományozásának rendjét és feltételeit a Kormány határozza meg.

(6) Az oktatási miniszter – ha e törvény másképp nem rendelkezik – ellátja az állami felsőoktatási intézmények tekintetében a fenntartói irányításból eredő feladatokat.

A pedagógusképzésre vonatkozó külön rendelkezések
145. §

(1) A pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmény – a külön törvényben meghatározottak szerint – elláthatja az e törvényben meghatározott feladatai mellett a közoktatás feladatait is. A pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények tevékenységüket a közoktatás igényeinek figyelembevételével végzik. A pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmény közoktatási intézményt tarthat fenn, illetve kapcsolatot tarthat, együttműködhet közoktatási intézménnyel.

(2) A pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézményben tanulmányokat folytató hallgatók a közoktatási intézményben vesznek részt gyakorlati felkészítésben. Ha a közoktatási intézményt a felsőoktatási intézmény tartja fenn, az gyakorló közoktatási intézményként működik. A gyakorló közoktatási intézményt a felsőoktatási intézmény a közoktatásról szóló törvény alapján intézményalapításra jogosulttal közösen is fenntarthatja. A hallgatók gyakorlati felkészítése megvalósítható – megállapodás alapján – bármelyik közoktatási intézményben. A gyakorló közoktatási intézmények által ellátott közoktatási feladatok után az éves költségvetésről szóló törvényben meghatározottak szerint a helyi önkormányzatok részére biztosított normatív hozzájárulások kétszerese vehető igénybe.

(3) A pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények közreműködnek a pedagógus-továbbképzésben, a pedagógiai kutatásokban, segítik az oktatási miniszter közoktatással összefüggő ágazati feladatainak a végrehajtását.
(4) Az oktatási miniszter az ágazati feladatainak körében, a közoktatási és a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézményrendszer fejlesztéséhez, a pedagógusképzés korszerűsítéséhez, az ehhez szükséges szakmai feltételek megteremtéséhez – a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézményekre építve – regionális szolgáltató és kutatóhálózatot hoz létre és működtet. Az oktatási miniszter az e bekezdésben és a (2) bekezdésben meghatározott feladatok ellátására az érintett felsőoktatási intézménnyel megállapodást köt. Az oktatási miniszter megszervezi a pedagógusképzés-fejlesztés országos szolgáltatási és kutatási feladatainak az ellátását.
(5) Ha a felsőoktatási intézményben több oktatási szervezeti egységben folyik pedagógusképzés, a szervezeti és működési szabályzatban meg kell határozni azt az oktatási szervezeti egységet vagy a szenátus által létrehozott testületet, amelyik ellátja a különböző szervezeti egységekben folyó oktatómunka, valamint az ehhez kapcsolódó gyakorlati képzés összehangolását. Ennek a szervezeti egységnek a vezetője felel a felsőoktatási intézményben folyó pedagógusképzés összehangolásáért.
(6) Tanári szakképzettség csak mesterképzésben szerezhető. A tanári szakképzettség megszerzésének előfeltétele az összefüggő szakmai gyakorlat teljesítése. A tanári szakképzettséget nyújtó mesterképzésben százötven kreditet lehet szerezni.
(7) A Kormány határozza meg a pedagógusképzésben az alap- és mesterképzés szakjait, továbbá a mesterképzés szakosodási rendszerének általános szabályait. Az oktatási miniszter rendeletben határozza meg a tanári mesterség képzési és kimeneti követelményeit.
(8) A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságban a pedagógusképzéssel kapcsolatos feladatokat ellátó állandó szakmai és szakértői bizottság működik.

3.3 Impulzusok a pedagógusképzés fejlesztésének cselekvési tervéhez

Az elfogadott felsőoktatási törvény, illetve ennek a pedagógusképzésre vonatkozó külön rendelkezései a pedagógusképzés átalakításához szükséges fejlesztési elveket rögzítik, illetve a középtávú fejlesztéshez szükséges intézkedések kialakításához adnak támpontokat.

– A tanárképzésben mesterképzés szakjainak, továbbá a mesterképzés szakosodási rendszerének általános szabályainak kidolgozása és kormányrendeletben való megjelentetése, majd az oktatási miniszteri rendeletben a tanári mesterség képzési és kimeneti követelményeinek kidolgozása, illetve a szakindítások akkreditációja (az alapképzési szakokon ez már megtörtént) – a Pe-

dagógusképzési Albizottság további működtetésével, valamint szakterületek szerinti szakbizottsági rendszer létrehozásával.

– A tanári szakok indítási feltételeihez a MAB tanárképzési bizottsági rendszerének a létrehozása, valamint az oktatói feltételekre vonatkozóan a fejlesztési célokkal adekvát sajátos szempontrendszer kialakítása.

– A tanárképzési ciklust megelőző első ciklusú képzés „tanárképes” alapszakjain képző intézményekben a tanári mesterképzésbe való továbblépés előfeltételeinek (a 10 kredites pedagógiai-pszichológiai és a második szakképzettség megalapozását szolgáló 50 kredites szakiránymodulok képzési sztenderdjeinek, majd tanterveinek kimunkálása, továbbá a tényleges oktatás személyi feltételeinek) a megteremtése.

– A pedagógusképzésben a szakmódszertanosok, tantárgypedagógusok szerepének erősítése, ennek érdekében az oktatói gárda kialakításához, illetve továbbképzéséhez pályázati lehetőségek feltételeinek megteremtése.

– A pedagógusképzésben az összefüggő külső iskolai gyakorlati képzés általános szabályainak kimunkálása, illetve a pedagógusképző intézmények és a gyakorlóintézmények, valamint a külső gyakorlóhelyek szakmai kapcsolatának erősítése érdekében fejlesztési koncepció és szabályozók-ösztönzők kimunkálása (az 1 féléves 30 többlet-kreditértékű gyakorlati képzésben részt vevő hallgatók képzési követelményei, a felsőoktatási képzők gyakorlatvezetéssel kapcsolatos feladatai, a szakdolgozat követelményei, a bázisiskolák kiválasztása, a gyakorlatvezető tanárok kiválasztása, felkészültségük, finanszírozásuk, továbbképzésük szabályai), valamint a tényleges képzés feltételeinek megteremtése és megkezdése (az alapképzési szakokon 2007-ig).

– A pedagógus szakképzettséget adó alap- és mesterszakok programjainak tartalmi fejlesztése révén a pedagógusok „mesterségbeli” készségeinek fejlesztése, ennek érdekében a képző oktatók továbbképzésének és a közoktatási intézményekben történő kutatásokban-fejlesztésekben való részvételének ösztönzésére feltételek megteremtése.

– A pedagógusképzés, a külső iskolai gyakorlati képzési szakasz és a pályára történő beilleszkedés összefüggéseit és eredményes egymásra épülését szolgáló stratégia és szabályozók kialakítása.

– A pedagógusi kompetenciák differenciált fejlesztése érdekében, illetve a képzés-beilleszkedés-pályakövetés-továbbképzés egymásra épülése elősegítésére, valamint a képzőintézmények közötti együttműködési feltételek kialakításához ösztönzők, illetve a regionális hálózati intézményrendszer megteremtése.

– A pedagógusképzésre épülő szakirányú továbbképzési rendszer felülvizsgálata, a speciális pedagógusi szakképzettség megszerzéséhez ösztönzők kimunkálása (mind a képzők, mind a részt vevő pedagógusok képzési és alkalmazási feltételei szerint).

– A pedagógusképzés tartalmi fejlesztése érdekében a pedagógus-továbbképzés összekapcsolása a gyakorlati képzésben részt vevő közoktatási intéz-

mények fejlesztési, illetve pedagógusaik továbbképzési feladataival, valamint a továbbképzés minden formájában a pedagógusképző intézmények részvételének és együttműködésének ösztönzése – a közoktatási (TIOK), a szakképzési (TISZK) és a pedagógusképzési regionális fejlesztő bázisainak összekapcsolásával.

– A képzésben a képzési és kimeneti követelmények eredményes teljesítését biztosító értékelési és ellenőrzési módszerek, eljárások és szabályok kidolgozása, ennek érdekében a pedagógusképzés alapszakjai, illetve a tanárképzés szakcsoportjai szerint országos fejlesztési szakértői rendszer létrehozása (amelynek első feladata a tanár szakok képzési és kimeneti követelményeinek kimunkálása, 3 év elteltével pedig a szakosodási rendszer felülvizsgálata is).

– A pedagógusképzés színvonalának, hatékonyságának egzakt értékelése, követéses vizsgálata és a fejlesztési szükségletek meghatározása érdekében, illetve a pedagógusképzés oktatóinak számára országos szakmai szolgáltató intézményrendszer kialakítása a felsőoktatási intézmények, illetve regionális központjainak bázisán.

– A felsőoktatás tudományos kutatási tevékenységében a tantárgy-pedagógiai (valamint a pedagógiai, gyógypedagógiai, szakképzés-pedagógiai stb.) tudományos (PhD) képzés elismerése, bővítése érdekében ösztönzők kimunkálása.

– A pedagógusképző intézményekben a közoktatás fejlesztését, illetve a pedagógusképzés közoktatási intézményrendszerrel való kapcsolatainak erősítését szolgáló ösztönző rendszer kimunkálása, források és intézményes lehetőségek szabályozása.

3.4 A tanári mesterképzés jogi szabályozásának elvei, elemei

A megteendő további lépések logikája a következő:

- szabályozási elvek kialakítása, egyeztetés a szabályozás alá vonandó főbb elemekről;
- az egyes szabályozás alá vonandó elemek részleteinek és az elemek közötti összefüggések egyeztetése;
- a jogszabály számára a teljes, szabályozás alá vonandó konstrukció részletes szakmai leírása.

Az előrehaladás hátterét képező jogszabályok, dokumentumok:

- Az Országgyűlés által jelenleg tárgyalt új felsőoktatási törvénytervezet pedagógusképzésre vonatkozó cikkelye (104. § és 145. §)
- *A többciklusú felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól szóló 381/2004. (XII. 28.) Korm. rendelet* (különösen annak 7. §-a)
- *A tanári képesítés követelményeiről szóló 111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet*
- Sipos János közoktatási és dr. Mang Béla felsőoktatási helyettes államtitkárok által a tanárképzés új rendszerének kialakításával kapcsolatban

a felsőoktatási testületek számára 2005. február 24-én kiküldött, az OM Felsőoktatási Főosztály és az NBB Pedagógusképzési Albizottsága által közösen kialakított *Ajánlások a tanári mesterképzés előkészítésére*

(A) Előzetes megfontolások

Jelen fázisban, a körülményekre is tekintettel nem a pedagógusképzés egészének, hanem a tanárképzésnek a szabályozása a cél. Ezen belül a szakmai tanárképzés, a közismereti tanárképzés és a művészeti tanárképzés szabályozása történjen meg.

Javallt, hogy önálló rendelet szóljon a tanárképzésről (noha egyértelmű, hogy annak szorosan illeszkednie kell az alapképzéshez és a mesterképzéshez és viszont). A realitás azonban valószínűleg a 381/2004. sz. Korm. rendelet mesterképzésekre és tanárképzésre vonatkozó szabályokkal történő kiegészítése lesz. Ez is elfogadható megoldás.

A jogszabálynak – tekintettel a tanárképzés új rendszerére – új terminológiát kellene bevezetnie és használnia a korábbi rendszerrel való összekeverés, oktalan összehasonlítás elkerülése érdekében. Ez az anyag már ilyen – bár tovább pontosítandó – új terminusokat követ.

(B) Alapelvek, szakmai szabályozási kérdések

1. A rendelet helye, szerepe az oktatásra vonatkozó jogi szabályozás rendszerében. Fontossága a tanuló társadalom alakításában, a nemzeti és egyetemes emberi értékek intézményes közvetítésében.
2. Tanári szakképzettség csak mesterképzésben szerezhető (új Ftv.-tervezet 145. §. (6)).
3. Tanári szakképzettség megszerzésére a mesterképzésben a tanár mesterszak szolgál. A tanár mesterszak a tanári tevékenység gyakorlására készít fel. A tanár mesterszak mesterfokozatot és tanári szakképzettséget nyújt. A tanári szakképzettség általános követelményeit a kormányrendelet melléklete, műveltségterületi specifikus követelményeit (KKK) miniszteri rendelet tartalmazza.
   3.1 A tanár mesterszaknak két tanári szakképzettséget kell biztosítania. Csak legalább két szakképzettséget igazoló tanári mesteroklevél bocsátható ki.
   3.2 Tanári szakképzettség a tantervben előírt összes tanulmányi kötelezettség teljesítése, továbbá diplomamunka és záróvizsga, valamint a közoktatási (iskolai) szakmai gyakorlat sikeres teljesítése nyomán adható ki.
   3.3 A tanári záróvizsga részét képezi egy diplomamunka megvédése, továbbá a közoktatási (iskolai) szakmai gyakorlat során végzett tevékenységek eredményeiből összeállított portfólió megvédése.

4. A tanári szakképzettség megszerzésére irányuló mesterképzés 2 éves, 120 kredites képzés, amely három 40 kredites modult foglal magába. A képzést 30 kredit értékben közoktatási (iskolai) gyakorlati képzés egészíti ki.
   4.1 A tanári szakképzettség megszerzésére irányuló képzés a kormányrendeletben és a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott tanár mesterszakon kizárólag a szakterületi képzéssel és a pedagógiai-pszichológiai modullal együtt folyhat.
   4.2 Újabb tanári szakképzettség megszerzésére irányuló képzés esetén a képzésnek tartalmaznia kell legalább egy 5. b) típusú, a kormányrendeletben és a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott tanári szakképzettségre felkészítő modult, valamint az 5. d) pontban foglalt közoktatási (iskolai) gyakorlati képzést. Újabb tanári szakképzettségre irányuló képzést a felsőoktatási intézmény az adott tanár mesterszak szakindítási engedélye birtokában folytathat.
   4.3 A tanári szakképzettség megszerzésének szervezeti kereteit a felsőoktatási intézmény saját hatáskörében szabályozza a 12. pontban foglaltak megtartásával.
   4.4 A tanár mesterszakon szerzett, a 3. pontban foglalt legalább két tanári szakképzettséget egy oklevél ismeri el. Ezen oklevélben a tanári szakképzettségeket a kormányrendeletben megnevezett műveltségterület egyidejű megjelölésével kell feltüntetni. A később, újabb szakképzettség megszerzésére irányuló képzés keretében, újabb műveltségterületen szerzett tanári szakképzettséget külön oklevél ismeri el.
5. Minden tanár mesterszak magában foglal:
   a) egy általános pedagógiai-pszichológiai felkészítő modult, 40 kredit értékben;
   b) egy 40 kredites, sajátosan pedagógiai karakterű műveltségterületi felkészítést biztosító, az első szakképzettséghez vezető modult a hallgató előképzettségének megfelelő diszciplináris területen;
   c) egy 40 kredites, sajátosan pedagógiai karakterű műveltségterületi felkészítést biztosító, a második szakképzettséghez vezető modult a hallgató előképzettsége, érdeklődése, illetve a b)-ben foglalt modulhoz kapcsolódó korlátozások alapján;
   d) egy 30 kredites közoktatási (iskolai) gyakorlati képzést a 120 krediten felül.
6. A tanár mesterszak kimeneti követelményeit a pedagógus mesterséghez szükséges szakmai tudást és szakmai képességeket felölelő kompetenciák képezik, amelyeket a tanárképzési képesítési keret tartalmaz. Az egyes modulok kimeneti követelményeit is kompetenciák képezik, amelyeket a képzési és kimeneti követelmények tartalmaznak.
7. A modulok jellege:
   7.1 A pedagógiai-pszichológiai felkészítő modul, amely a gyakorlati tapasztalatgyűjtés alapjául szolgáló és eredményeit gondolatilag keretező pe-

dagógiai és pszichológiai ismeretek modulja (beleértve ezek határ- és társtudományainak elméleti és gyakorlati ismereteit is) a tanárképzés általánosan érvényesített, egységes összetevőit képezi.

7.2 Az első szakképzettséghez vezető, 5.b)-ben foglalt modul lehet
a) diszciplináris;
b) szakmai; illetve
c) integrált jellegű (ilyen csak az ember és társadalom, illetve az ember és természet tanári szakképzettségre felkészítő modul lehet).

7.3 A második szakképzettséghez vezető, 5.c)-ben foglalt modul lehet
a) diszciplináris;
b) integrált (pl. egyes NAT műveltségterületi tanár szakképzettségre felkészítő, illetve szaktárgy idegen nyelvű oktatására felkészítő);
c) kombinált jellegű (pl. különböző sajátos pedagógiákra felkészítő).

7.4 A közoktatási (iskolai) gyakorlatot biztosító modul, amely bevezet a tanári szakma gyakorlatába valós iskolai környezetben, egybefüggő gyakorlat keretében.

A 7.2-ben és a 7.3-ban foglalt, első, illetve második szakképzettséghez vezető modulok egymással egyenrangúak abban az értelemben, hogy mindkettő olyan tanári szakképzettséget nyújt, amely képesíti a tanárt közoktatásban emelt szintű érettségi vizsgára való felkészítésre. Különböznek azonban felvételük előfeltételeit és lehetséges társításaikat tekintve.

8. Azt, hogy az egyes modulok milyen tanári szakképzettséget eredményeznek, a lehetséges tanári szakképzettségek felsorolásával és a jellegük szerint meghatározott modulokba való sorolásukkal adja meg a rendelet, mellékeltben.

9. A tanár mesterszakra történő jelentkezés általános és speciális feltételei:

9.1 Egy bármely tanár mesterszakra történő felvétel előfeltétele:
a) valamely alapképzési végzettséget és szakképzettséget igazoló oklevél megszerzése;
b) olyan alapképzési képzési ágban, illetve alapképzésben szerzett oklevél, amelyet ez vagy más rendelet tanárképesnek minősít;
c) 10 kredit értékű alapképzési pedagógiai előkészítő modul elvégzése (oklevélmellékletben igazolhatóan), vagy a felvételt megelőzően történő pótlása.

9.2 Valamely tanár mesterszakra történő felvétel speciális feltételei:
a) A pedagógiai-pszichológiai felkészítő modul felvételének nincs speciális feltétele.
b) Az első szakképzettséghez vezető, diszciplináris modulra történő felvétel feltétele egy azonosként meghatározott alapképzésben szerzett végzettség és szakképzettség igazolása. (Műveltségterületenként

meghatározott tanári képzési és kimeneti követelmények sorolják fel tételesen ezeket.)

c) Az első szakképzettséghez vezető, szakmai modulra történő felvétel feltétele egy azonosként meghatározott vagy diszciplináris előfeltételként elfogadott alapképzésben szerzett végzettség és szakképzettség igazolása. (Műveltségterületenként meghatározott tanári képzési és kimeneti követelmények sorolják fel tételesen ezeket.)

d) Az első szakképzettséghez vezető, integrált modulra történő felvétel feltétele vagy
   i) egy azonosként meghatározott, alapképzésben szerzett végzettség és szakképzettség igazolása;
   ii) egy diszciplináris előfeltételként elfogadott alapképzésben szerzett végzettség és szakképzettség igazolása.
   (Műveltségterületenként meghatározott tanári képzési és kimeneti követelmények sorolják fel tételesen az i) és ii) előfeltételeket.)

e) A második szakképzettségre felkészítő, diszciplináris modulra történő felvétel feltétele egy, az alapképzésben elvégzett, a diplomamellékletben azonosíthatóan jelzett, legalább 50 kredit értékű, előfeltételként elfogadható modul. (Műveltségterületenként meghatározott tanári képzési és kimeneti követelmények sorolják fel tételesen ezeket.)

f) A második szakképzettségre felkészítő, integrált modulra történő felvétel feltétele
   i. vagy egy diszciplináris előfeltételként elfogadható alapképzésben szerzett végzettség és szakképzettség igazolása, amely megegyezhet az első szakképzettségre felkészítő, diszciplináris modul előfeltételével is. (Műveltségterületenként meghatározott tanári képzési és kimeneti követelmények sorolják fel tételesen ezeket.);
   ii. vagy egy, az alapképzésben elvégzett, a diplomamellékletben azonosíthatóan jelzett, legalább 50 kredit értékű, előfeltételként elfogadható modul. (Az előfeltételként elfogadható modulok megnevezése intézményi hatáskör.);
   iii. vagy – szaktárgy idegen nyelvű tanítására felkészítő modul esetén – a célnyelvből megszerzett felsőfokú állami vagy azzal egyenértékű nyelvvizsga-bizonyítvány.

g) A második szakképzettségre felkészítő kombinált (sajátos pedagógiára felkészítő) modulra történő felvételnek nincs sajátos alapképzési előfeltétele.

h) A közoktatási (iskolai) gyakorlati képzés megkezdésének feltétele a pedagógiai-pszichológiai felkészítő modul, továbbá az első szakképzettséghez és a második szakképzettséghez vezető modul összesen 120 kreditjében foglalt tanulmányi kötelezettségek teljesítését igazoló abszolutórium megszerzése.

10. A tanárképzést folytató felsőoktatási intézmények saját hatáskörben további sajátos feltételeket, illetve eredményküszöböket, alkalmassági mutatókat is előírhatnak saját tanárképzési szakjukra történő felvételhez, amelyeket a felvételi tájékoztatóban közzétesznek. Ugyanakkor nem tehetnek különbséget sem további előfeltételek, sem az alkalmassági kritériumok, sem pedig az eredményszint tekintetében a jelentkezők alapfokozatát igazoló oklevelet kiállító intézmények szerint.
11. A tanári szakképzettségek társítására vonatkozó szabályok
    a) Az első tanári mesteroklevél (mestervégzettség és tanári szakképesítés) megszerzéséhez mindenképpen el kell végezni a pedagógiai-pszichológiai felkészítő modult, vele egy képzési program keretében legalább egy első szakképzettséghez vezető modult és egy második szakképzettséghez vezető modult, továbbá az egybefüggő közoktatási (iskolai) gyakorlatot. Azaz a képzés során az 5. pontban foglalt modulok önállóan nem végezhetők el, csak egymással társítva. Csak már meglévő tanári szakképzettséggel – újabb szakképzettség megszerzése érdekében – lehet önmagában elvégezni valamelyik szakképzettséghez vezető modult, de ebben az esetben is elvégzendő az egybefüggő közoktatási (iskolai) gyakorlat.
    b) Az első szakképzettséghez vezető modulhoz, legyen az bármely jellegű, társítható a második szakképzettséghez vezető bármely jellegű modul. Az egyes műveltségterületek sajátos társítási előírásait, illetve korlátozásait a műveltségterületenként meghatározott tanári képzési és kimeneti követelmények tartalmazzák. A társítást egyebekben csak az előírt előfeltételek (9. pont) korlátozzák.
12. A képesítési keret és a képzési és kimeneti követelmények.
    12.1 A tanár mesterképzés képzési kerete illeszkedik a felsőoktatási törvénytervezetben nevesített képesítési kerethez: legfelső szintjét a műveltségterülettől függetlenül minden – államilag elismert – tanári szakképzettségre vonatkozóan megadott képzési cél és a kompetenciákban megfogalmazott kimeneti követelmények jelentik, amelyet a kormányrendelet mellékletben közöl (hasonlóan az alapképzés, valamint a nemtanári mesterképzés kimeneti követelményeihez). (*A kimeneti követelményeket az OM közoktatási felügyeleti területe és az NBB Pedagógusképzési Albizottsága szakmai egyeztetések során át kidolgozta.*)
    12.2 A képesítési keret következő szintjét a tanári képzési és kimeneti követelmények (KKK) jelentik, amelyet az új Ftv.-tervezet 145. § (7) bekezdése értelmében az oktatási miniszter rendeletben határoz meg. Ez országosan egységesen meghatározza a képzések szerkezeti kereteit, a pedagógiai-pszichológiai modul és az egybefüggő közoktatási szakmai gyakorlat sajátos képzési céljait és kompetenciáit, és megadja meghatározó ismeretköreinek leíró bemutatását; továbbá műveltségterületenként specifikálva határozza meg a képzési célt és az elsajátítandó szakmai

kompetenciákat; meghatározza a tantervek kidolgozásának keretet adó főbb kreditértékeket, szakmai előfeltételeket, esetleges modultársítási korlátozásokat stb. (a 381/2004. sz. kormányrendeletben megadott szerkezet szerint, a tanárképzésre alkalmazott változatát lásd mellékelten).

12.3 A KKK-kat az NBB Pedagógusképzési Albizottsága koordinálásával a műveltségterületenként létrehozandó tanárképzési szakbizottságok dolgozzák ki. A szakbizottságokban a tanárképzést folytató felsőoktatási intézmények és a közoktatás képviselői vesznek részt.

12.4 A képesítési keret legalsó szintjét az intézményi tantervek jelentik.

13. A tanárképzési szakok létesítése és indítása.

13.1 A tanárképzési szakok létesítésének eljárása megegyezik a nemtanári mesterképzésekre kialakított létesítési eljárásokkal, azzal, hogy a kormányrendelet – a műveltségterületek felsorolásával, a lehetséges modulok meghatározásával, továbbá a modulok szerkezetének, képzési és kimeneti követelményeinek meghatározásával – de jure megalapítja a tanárképzési szakokat, a képzés pedig a 10. pont szerint a kimenet felől vezérelt, így a KKK-k tartalmi MAB-kontrolljára lényegileg nincsen szükség; a MAB feladata a KKK szerkezeti teljességének és a folyamat előírások szerinti megvalósulásának ellenőrzése.

13.2 A tanárképzési szakok indítására vonatkozó eljárási szabályok megegyeznek a nemtanári mesterképzésekre kialakított szabályokkal.

13.3 A tanárképzési szakok létesítésének speciális feltételeit a kormányrendeletben kell meghatározni. Ezek: csak olyan tanári szakképesítés nyújtása érdekében létesíthető új szak, amely szakképesítést a közoktatásra vonatkozó rendeletek és jogszabályok nevesítve ismerik; a tanárképzési szak létesítése során minden alkalommal be kell szerezni az OM Közoktatási Felügyeleti Terület, továbbá az OKNT egyetértését és nyilatkozatát arról, hogy a megalapítandó új tanár mesterszak révén kiadott új szakképzettség valós közoktatási szakmai igények kielégítését szolgálja; továbbá a nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai nevelő-oktató munkára felkészítő tanár szakok esetében az Országos Kisebbségi Bizottság egyetértését.

13.4 A tanár mesterszakok indítására vonatkozó sajátos, speciális feltételeket (szervezeti, személyi és tárgyi [infrastrukturális], továbbá szakmai ellátói feltételeit) is kormányrendeletben (annak mellékletében) kell kimondani.

További feltétel, hogy szakindítás kezdeményezésére csak az az intézmény jogosult, amelyik megvalósította az új Ftv.-tervezet 145. § (5)-ben foglaltakat, és a felelős szervezet, illetve vezető nevét bejelentette a regisztrációs központnak (lásd 12. pont).

13.5 Kormányrendeletben kell biztosítani, hogy a tanár mesterszakok szakindításával kapcsolatos (elő)akkreditációs feladatokat a MAB pedagógus-

képzéssel kapcsolatos feladatokat ellátó állandó szakmai és szakértői bizottsága útján végezze. Biztosítani kell továbbá, hogy e bizottságban a közoktatás képviselői kellő mértékben legyenek jelen. A kormányrendelet mellékletében – tekintettel a tanárképzés újszerűségére – szükséges az akkreditációs feltételek meghatározása.

14. Ha a felsőoktatási intézményben több oktatási szervezeti egységben folyik pedagógusképzés, a szervezeti és működési szabályzatban meg kell határozni azt az oktatási szervezeti egységet vagy a szenátus által létrehozott testületet, amelyik ellátja a különböző szervezeti egységekben folyó oktatómunka, valamint az ehhez kapcsolódó gyakorlati képzés összehangolását. Ennek a szervezeti egységnek a vezetője felel a felsőoktatási intézményben folyó pedagógusképzés összehangolásáért (Ftv.-tervezet 145. § (5)). A szervezet megalakulását és vezetőjének nevét az intézmény köteles bejelenteni a regisztrációs irodának.

14.1 A kormányrendelet írja elő, hogy amennyiben az intézmény szenátusa testületet hoz létre a pedagógusképzés összehangolására, akkor e testület tagjai rendelkezzenek pedagógiai-pszichológiai kompetenciával, a tagok között legyenek ott a pedagógiai és pszichológiai szervezeti egység(ek) vezetője(i); továbbá a testületnek – munkája támogatására – rendelkeznie kell szervezeti háttérrel (iroda, irodavezető / titkárság, titkár).

14.2 A kormányrendelet írja elő a tanárképzésért felelős szervezeti egység, illetve testület esetében a testület és titkársága/irodája feladatait, melyek különösen: a tanárképzési szakok alapításának, indításának engedélyezésével összefüggő feladatok koordinálása, a szakok indításával és működtetésével kapcsolatos feladatok meghatározása és ellátásuk koordinálása, a beiskolázással kapcsolatos feladatok meghatározása és ellátásuk koordinálása, a közoktatási (iskolai) gyakorlati képzés megszervezése és felügyelete; kapcsolattartás, szerződések megkötése a gyakorlati képzőhelyekkel, kapcsolattartás, megbízás megkötése a gyakorlatvezető pedagógusokkal; a vezető pedagógusok továbbképzésével kapcsolatos szervezési, koordinációs feladatok ellátása, kapcsolattartás a pedagógiai kutatási és szolgáltató hálózat, valamint más pedagógiai szolgáltatók helyi és országos szerveivel; a tanárképzéssel kapcsolatos ügyek képviselete a felügyeleti szerv irányába; az Ftv.-tervezet 145. § (4) bekezdésben meghatározott, az intézmény és az oktatási miniszter között létrejövő megállapodás előkészítése stb.

14.3 A tanárképzésért felelős szervezeti egység vezetőjének az nevezhető ki, aki szakirányú tudományos fokozattal és legalább x évnyi tanárképzés-szervezési gyakorlattal rendelkezik. Az intézmény további kinevezési, alkalmazási feltételeket is megállapíthat. A vezető kiválasztása pályázati úton történik. A vezetői beosztás magasabb vezetői beosztásnak minősüljön.

15. Záró és átmeneti rendelkezések
16. A kormányrendelettel és miniszteri rendelettel meghatározott követelményeket (a 10 pedagógiai előkészítő kreditre) a 2006/2007-es tanévben az alapképzést megkezdő évfolyamokra kell alkalmazni. Tanár mesterszakok legkorábban a 2007/2008-as tanévben indulhatnak.
17. Az új Ftv.-tervezet 53–54. §-ában, továbbá a 101. § (1) b) pontban foglalt államilag támogatott hallgatói létszámkeretek elosztáskor a tanár mesterképzés államilag támogatott hallgatói létszámkeretét a közoktatás szempontjait figyelembe véve kell kialakítani; a javaslatot véleményeztetni kell az OKNT-vel.
18. A kormányrendeletnek meg kellene engednie, hogy a nem ciklusos pedagógusképzésben már legalább 180 kreditet megszerző (különösen főiskolai képzésben részt vevő) hallgatók, akik már bizonyos pedagógiai-pszichológiai krediteket is megszereztek, szabad választás alapján átjelentkezhessenek tanár mesterszakra (ahelyett, hogy további 60 kredit megszerzésével osztatlan képzésben szerezzék meg hagyományos főiskolai szakképesítésüket).
19. E rendeletben foglalt szakképzettségi, felvételi előfeltétel és társítási előírások a rendelet hatályba lépését követő 4. évben a tapasztalatok értékelésével felülvizsgálandók.
20. Fogalmak

    Alapképzésben elvégzett, a diplomamellékletben azonosíthatóan jelzett, legalább 50 kredit értékű, előfeltételként elfogadható modul

    Azonosként meghatározott alapképzésben szerzett végzettség és szakképzettség

    Diszciplináris modul

    Egybefüggő közoktatási (iskolai) szakmai gyakorlat

    Integrált modul

    Kombinált modul

    Kompetenciák

    Mestertanári szakképzettség

    Műveltségterület

    Pedagógiai-pszichológiai modul

    Sajátos pedagógiákra felkészítő modul

    Szaktárgy idegen nyelvű oktatására felkészítő modul

    Tanár mesterszak

    Tanári képzési és kimeneti követelmények

    Tanári szakképzettséghez vezető modul

9. 2003–2005 KÖZÖTTI EGYBEVETÉS, 2005. 05. 03.[1]

Elvek és megvalósítási kritériumok	Megvalósításukra az NBB javaslata
Elvek	
1. A pedagógusképzés szerkezete illeszkedjen a bolognai folyamat szerint kialakuló magyar képzési szerkezethez, ne legyen zsákutcás. 2. A pedagógusképzésben is nyerjen teret a kompetenciaorientált fejlesztés módszertanának követése. 3. A szakmai (intézményi) gyakorlati munka mértékét, arányát a jelenlegihez képest növelni szükséges. 4. A pedagógusképzés jelenlegi és az új rendszerbe átvihető tartalmi értékei megőrzendők. 5. Az átalakuló pedagógusképzés ágait és útjait a NAT-ra (is) tekintettel szükséges kijelölni. 6. A pedagógusképzésben a szaktudományos képzés és a pedagogikum követelményeinek kialakításakor a közoktatás igényeinek eleget kell tenni.	▪ A 381/2004. kormányrendelet ezt kimondja. ▪ A kompetenciaalapú kimeneti követelmények mentén teljesülhet. Az NBB Pedagógusképzési Albizottsága kidolgozta ezeket. ▪ + 30 kredit egybefüggő külső (iskolai) tanítási gyakorlatot javasol az Albizottság, finanszírozása az új Ftv.-ben szerepel. ▪ A 111/1997-es kormányrendeletet végig szem előtt tartotta az Albizottság. ▪ A javaslatban szerepel az integrált szakok modulja, illetve a műveltségterületenként meghatározott kimeneti követelmények. ▪ Folyamatos az egyeztetés az OM közoktatási felügyeleti területével, egyetértésükkel találkozik az Albizottság javaslata.

[1] A pedagógusképzés átalakításáról az OM-ben 2003. november 13-án megtartott szakértői egyeztetésen kialakított alapelvek és a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának tanárképzési modellje (összevetés).

Részletes megvalósítási megkötések	
7. A pedagógusképzés tartalmi tagolódás alapján két ágra bomlik: az óvó- és tanítóképzés külön közös bemenetet képez („képzési ág”), a közismereti tanárképzés képzési területekbe fogva, képzési ágakban folyik, az adott intézményben megtalálható képzési programok szerint. 8. A közismereti tanárok képzése felsőfokú alapképzésben kezdődik képzési ágakban. A képzés ezután alapszakokon (alapszakok valamely kombinációjában) folyik tovább az alapfokozat megszerzéséig, amely a végzettség mellett valamilyen nem szaktanári szakképzettséget is nyújt. 9. A közismereti tanárok képzése a felsőoktatási alapképzésben legalább „másfél szakos” (a terminológiára javasolt a főszak és mellékszak használata), de lehetőség van kétszakos (azaz két alapszakon) tanulmányokat is folytatni. 10. A hallgatók által felveendők körében egyaránt megjelenhetnek szaktudományos irányú, az adott intézmény nem tanár hallgatói számára rendelkezésre álló alapszakok, illetve a NAT műveltségterületeinek megfelelő szakosodást/specializálódást biztosító képzési programok. 11. A hallgató által választott/az intézmény által biztosítandó fő- és mellékszakok között megjelenhetnek szaktudományos irányú, illetve a NAT műveltségterületeinek megfelelő szakok, valamint szűkebb kompetenciákra felkészítő pedagógia szakok (pl. drámapedagógia, bábpedagógia, kollégiumpedagógia stb.) 12. Lehetőséget kell adni arra, hogy a pedagogikum már az alapképzésben megjelenhessen. 13. Tanári képesítést csak mesterképzésben lehet szerezni. 14. Számos alapszakról lehet tanárképzési mesterprogramba jelentkezni (így a bölcsész, társadalomtudományi, természettudományi területhez tartozó alapfokozatokon túl műszaki, művészeti, gazdasági, agrár stb. területekről is; ezáltal lesz alkalmas a szerkezet szakmai tanárok kiképzésére is). 15. A mesterciklusban folyó tanárképzésben legalább egy fő és egy mellék mesterszakon kell a hallgatóknak tanulmányaikat folytatniuk. 16. A mesterképzésben a szakok mellett hangsúlyosan jelenik meg a pedagogikum, amely a korábbiaknál jelentősebb mértékben tartalmaz (intézményi) gyakorlati képzést. 17. Kimenetet szabályozó, kompetenciákra építő új képesítési keret közismereti tanárképzésre történő kidolgozása és kibocsátása szükséges. 18. A pedagógusképzés nem intézmény-, hanem programfüggő.	a) A 381/2004-es kormányrendelet ennek megfelelően sorolta be külön önálló képzési területre az óvó- és tanítóképzést. b) A 381/2004-es kormányrendelet ennek megfelelően határozta meg a különböző (tanárképesnek minősített) képzési területeket és ágakat, különösen a tanárképzés legnagyobb volumenű felhordójaként működő bölcsész- és természettudományi területet. c) Az Albizottság modellje, továbbá a természettudományos és a bölcsész képzési terület kidolgozott képzési és kimeneti követelményei egyaránt tartalmaznak 50–100 kredites modulokat, amelyek a tanárképzés mellékszakját alapozzák meg. d) Az Albizottság modellje, továbbá a kidolgozott természettudományos és a bölcsész képzési terület képzési és kimeneti követelményei egyaránt tartalmaznak főszakként diszciplináris alapszakokat, mellékszakként diszciplináris és műveltségterületi modulokat. e) Az Albizottság modellje négyféle, szakképzettséget eredményező modult javasol a mesterképzésben: diszciplináris, szakmai, integrált és kombinált modulok (vagy szakok). Az első szakképzettséghez az első háromból, a második szakképzettséghez a diszciplináris, integrált és kombinált modulokból lehet választani. Az integrált fele meg a NAT-műveltségterületeknek, a kombinált a sajátos pedagógia szakoknak. f) Az alapképzésben a 381/2004-es rendelet szerint 10 kreditben biztosítani kell a pedagógiai felkészítést. g) Az új Ftv. és a 381/2004-es rendelet ezt explicite kimondja. h) Az Albizottság modellje különböző előfeltételeket határoz meg a négyféle modulhoz. A diszciplináris modul felvételnek megfelelő diszciplináris alapfokozat, a szakmai modulnak szakmai alapfokozat, az integrált modulnak legalább 50 kreditnyi alapképzésben elvégzett második modul az előfeltétele. A kombinált modulnak nincs, vagy egyedi előfeltételei vannak. i) Az Albizottság modellje is ehhez igazodik, amikor legalább két, szakképzettséghez vezető modul felvételét írja elő. j) A modell 40 kreditnyi pedagógiai modult irányoz elő a mesterképzésben. A 30 kredit összefüggő iskolai gyakorlattal és az alapképzésben megszerzendő 10 kredittel összesen 80 kredit pedagogikum jelenik meg. A szakképzettséghez vezető modulok pedig pedagógiai karakterűek önmagukban is. k) Az Albizottság nemzetközi példák alapján kidolgozta a kimeneti kompetenciákat a tanárképzésre. l) Ez törvényi szabályozás kérdése. Az Albizottság a tanárképzési programok pedagógiai karakterének érvényesítése érdekében a MAB szervezetén belül pedagógiai szakbizottság kialakítását kezdeményezte.

10. CSAPÓ BENŐ: MEGJEGYZÉSEK „A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉNEK STRATÉGIÁJA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A TANÁRKÉPZÉSRE: OM/NBB SZAKMAI ALAPANYAG” CÍMŰ DOKUMENTUMHOZ, 2005. 01. 09.

A *stratégia általános szemléletmódja*

Sok pozitív vonása mellett a stratégia egyik alapproblémája, hogy nem tükröződik benne az európai és nemzetközi folyamatok kellő mélységű ismerete. Ez megnyilvánul abban is, hogy egyes angol szövegek fordítása nem az eredeti tartalmat közvetíti, illetve értelmezése eltér az eredetitől, nagyrészt a meglevő magyar gyakorlatot hitelesítő fordulatot vesz.

Az egyik fő probléma, hogy míg Európában és a művelt Nyugaton az „Educational Science” modern empirikus társadalomtudománnyá vált, nálunk a pedagógia megmaradt a 19. században kialakított keretek között. A szaktudományok képviselői, különösen a TTK oktatói joggal érvelnek a pedagógiai tárgyak túlméretezettsége ellen mindaddig, amíg nem látják, hogy a neveléstudomány az ő tantárgyaik eredményesebb közvetítését szolgálja.

A felsőoktatási törvényhez kapcsolódó kormányrendelet ezt a helyzetet betonozza be további évekre, amikor a bölcsészettudományok közé sorolva elszakítja a pedagógiát és a pszichológiát a társadalomtudományok közé sorolt szociológiától. Az Educational Sciences a különböző nemzetközi rendszerekben a társadalomtudományok alá besorolva önállóan jelenik meg (pl. Frascati Manual: 5. Social Sciences, 5.3. Educational Sciences). Hasonlóképp jár el a tudományágakat felsoroló kormányrendelet (169/2000. [IX. 29.]) is, ahol az 5. Társadalomtudomány és az 5.6 Neveléstudományok.

A tanárképzés most kialakuló új törvényi keretei nem konzerválhatják azt a helyzetet, amelyet már másfél évtizede meg kellett volna változtatni.

Pedagógia a B szinten (10 kredit)

Alapvetően elhibázott az M szintű tanárképzésbe való belépés előfeltételének tekinteni a B szinten megszerzett 10 pedagógiai kreditet. Ez ugyanis egyrészt szükségtelenül korábbra hozza a döntési kényszert, másrészt beszűkíti a tanári szakok merítési bázisát, kizárva azokat, akiknek nincs meg ez a 10 kreditjük.

A 10 kredit tartalma rossz üzenetet küld a tanári szakot választóknak. A tanárság hagyományos, 19. századi felfogását közvetíti. Nem tükröződik benne az a szemléletmód, amelyet a nyolcvanas években „a tanári szakma professzionalizálása" folyamat, majd a „new teachership" és a „research-based teacher training" fogalmak jellemeznek. A tartalomnak nem a múltra, hanem a jövőre kellene irányulnia, a tanárképzésnek nem a „szoft", bölcsész tartalmait kellene előrehozni, hanem a keményebb tartalmakat, a tanárt mint a tanulás szervezőjét, az oktatási folyamat irányítóját kellene bemutatni. A legfelkészültebb hallgatókat kellene a tanári pályára vonzani, akik hajlandóak a képzés során támasztott magas követelményeknek eleget tenni. A tervezetben megjelölt tartalmak nem ezt a célt szolgálják, és fennáll a veszélye annak, hogy a jelenlegi kontraszelekciós tendencia folytatódik.

Megoldás lehet a 10 kredit tartalmának átalakítása, modernizálása. Az M szintre való belépésnek pedig ne legyen feltétele a B szinten megszerzett 10 pedagógiai kredit. A tartalmat úgy kell meghatározni, hogy csak a modern tanárképet kialakító kurzusok kerülhessenek a 10 kredites körbe. Például a tanár mint a kutató, tudását folyamatosan fejlesztő értelmiségi, az IKT-eszközöket magabiztosan kezelő tanulásszervező, a közoktatás társadalmi-gazdasági szerepét nemzetközi kontextusban is értelmezni képes szakember.

A tanárképzés minősége és a főiskolák helyzete

Ma – annak ellenére, hogy indokolatlanul sok pedagógus van a pályán, ezért nem minden nyugdíjba vonuló tanár helyére kell újat felvenni – a tanárképzés az elméletileg szükséges új tanárok 4-5-szörösét bocsátja ki. Magasabb minőségű – és sokkal költségesebb – tanárképzést csak sokkal kevesebb hallgató számára lehet kiépíteni. Évi kb. 2000-es tanári képzési keret már jelentős túlképzést jelent. Ezt a kapacitást a nagy egyetemek bőven kielégítik. A túl sok intézményre darabolás nem teszi lehetővé a „gazdaságos üzemméret" kialakítását, megfelelő tudományos, kutatási, könyvtári, informatikai infrastrukturális és gyakorlati képzési háttér kialakítását.

A probléma része annak az általánosabb problémának, hogy az országnak nincs szüksége ekkora felsőoktatási kapacitásra, ennyi egyetemre. A tanárképzés egyetemi szintre emelése nem jelent előrelépést, ha ez a főiskolák egyetemmé való előléptetését jelenti. Ezen a ponton egyértelmű minőségi kritériumokat kell megszabni, hogy a tanárképzés kikerüljön az „elvégzek egy tanár szakot, az sok mindenre jó" kategóriából, és a tanárképzés egyértelműen a közoktatás számára képezzen tanárokat.

A kritériumokat a tudományos kutatómunka, a rendszeres publikáció és a nemzetközi aktivitás területén kell a tanárképzésben részt vevő tanszékekre, intézményekre és személyekre lebontva megszabni. Ezeket a normákat érvényesíteni kell a pedagógiai tárgyak oktatóira is.

A tantárgy-pedagógiák (szakmódszertanok) tartalma

Ez az egyik pont, amit meg kell fogni, hogy itt valóban a tárgy tanítására vonatkozó tudást, tantárgyspecifikus ismereteket és készségeket közvetítsenek ezek a kurzusok.

A 80-ból legalább 20–30 kreditet kell erre a területre külön megjelölni. Vannak általános, minden tantárgyra érvényesíthető tanári kompetenciák. Az alábbi példák arra vonatkoznak, hogy milyen kimeneti kompetenciákat lehet előírni. (Csak példaként szolgáló rögtönzés, a szisztematikus kifejtéshez több idő kell.)

A képesítést megszerzett tanár legyen képes a tantárgy (műveltségi terület) által közvetített tudás sajátosságait értelmezni. Ismerje a tárgy tanulásának fő céljait, hozzájárulását a személyes boldoguláshoz, a társadalmi-kulturális-gazdasági folyamatokba való bekapcsolódáshoz és a munkaerőpiacon való sikeres megjelenéshez.

Ismerje a tárgy eredményes tanulásának készség- és képességbeli előfeltételeit, a lehetséges lemaradások okait, a tananyag megértésének problémáit. Ismerje az elsajátított tudás alkalmazásával kapcsolatos problémákat, tudja alkalmazni a megértést és a tudástranszfert segítő módszereket.

Ismerje a tantárgy által fejlesztendő specifikus készségek és képességek sajátosságait, tudja azokat elhelyezni a tantárgyak együttes fejlesztő hatásának rendszerében, tanári munkájában tudja alkalmazni a képességek fejlesztésének módszereit.

Ismerje a tantárgynak (műveltségi területnek) a kereszttantervi kompetenciák fejlesztésében betöltött szerepét, tudja a tantárgyban alkalmazni a tartalomba ágyazott fejlesztő módszereket. Legyen képes tantárgyának keretében fejleszteni az információfeldolgozás, a kommunikáció, a szövegértés, a tanulási és az általános problémamegoldó képességeket.

Ismerje a tantárgy (műveltségi terület) által közvetített fogalmaknak a tanulók fogalomrendszerének fejlesztésében játszott szerepét, a tantárgyhoz kapcsolódó fogalmak fejlődésének sajátosságait, az azokkal kapcsolatos naiv előfogalmak, tapasztalati fogalmak és tévképzetek problémáit, a fogalmi váltás nehézségeit. Tudja egységes rendszerben kezelni a képességek fejlődését és a tárgyi tudás közvetítését.

Legyen képes a tantárgyakhoz kapcsolódó általános affektív célok értelmezésére, ezeknek a konkrét tanári feladatokra való lebontására. Legyen képes tantárgy tanulásával kapcsolatban a motiváció fejlesztésére, az érdeklődés fenntartására, a tantárgyi attitűdöknek, a tanulók tantárggyal kapcsolatos énképének formálására, a tudás szerepével, értékével kapcsolatos meggyőződések (személyes episztemológiák) alakítására.

Ismerje a tárgyhoz kapcsolódó mérési-értékelési feladatokat, tudjon önállóan tudásszintmérő tesztet készíteni és ilyeneket szakszerűen alkalmazni, tudja rutinszerűen alkalmazni a diagnosztikus és a fejlesztő értékelés eljárásait.

Legyen képes bekapcsolódni a tantárgyhoz kapcsolódó hazai és nemzetközi felmérésekbe, legyen képes ilyen vizsgálatok eredményeit értelmezni és saját tanításában felhasználni.

Ismerje a tantárgy tankönyveivel, taneszközeivel kapcsolatos minőségi követelményeket, megítélésük szempontjait. Legyen képes a rendelkezésre álló taneszközök, tankönyvek szakszerű értékelése alapján a tanulói előzetes felkészültségének, fejlettségének, a tanulócsoportok összetételének legjobban megfelelő eszközök kiválasztására.

Ismerje a tanításban felhasználható digitális források széles körét, tudja a rendelkezésre álló eszközöket saját munkájába integrálni. Legyen képes a tanítás-tanulás általános és tantárgyspecifikus céljainak megfelelő digitális tartalmak kiválasztására, önálló, alkotó alkalmazására. Legyen képes a rendelkezésre álló legkorszerűbb technikai eszközök használatára, a digitális tudásforrások fejlődésének követésére.

Ismerje és tudja tantárgyában alkalmazni a tanítási módszerek széles körét, legyen képes azok tanári munkájában történő, a tanítás kognitív és affektív céljainak megfelelő alkalmazására; különös tekintettel a differenciált tanítási módszerekre, a tanulók személyére szabott (perszonalizált, individualizált) módszerekre, a teljes elsajátításhoz vezető, a felzárkóztató (kompenzációs) technikákra, a különböző csoportszervezési eljárásokra. Legyen képes a tanulási idő differenciált kezelésére, a tantárgy és a tananyag sajátosságainak megfelelő változatos tananyag-elrendezési (koncentrikus, lineáris) és időszervezési (folyamatos, epochális) megoldások alkalmazására.

Legyen képes a tantárgy tanulásában a tanulók között megnyilvánuló sokféle különbség felismerésére, azok fontosabb forrásainak azonosítására és az osztály keretben történő kezelésére. Legyen képes arra, hogy a tantárgy tudását a különböző hátterű és előzetes felkészültségű tanulók számára az egyéni igényeknek megfelelően integrált osztálykeretben közvetítse. Legyen képes az átlagostól erősen eltérő tanulók sajátos igényeit figyelembe vevő tanításra. Tudja kezelni a különböző hátrányokat és tanulási nehézségeket. Ismerje fel a kiemelkedő képességű tanulókat, tehetségük kibontakoztatásának tanórai és tanórán kívüli módszereit, a tehetséggondozó programokba való bekapcsolásuk lehetőségeit.

Legyen képes önmagát, szakmódszertani tudását önállóan vagy kutató-, képzőintézményekhez kapcsolódóan folyamatosan fejleszteni. Ismerje a tantárgyhoz (műveltségi területhez) kapcsolódó tantárgy-pedagógiai kutatások fontosabb módszereit, fő kutatási területeit. Legyen képes a hazai és a nemzetközi szakirodalom követésére, az új tudományos eredmények értelmezésére és tanári munkájában való felhasználására. Legyen képes a tantárgy (műveltségi terület) tantárgy-pedagógiai kutató-fejlesztő munkáiba bekapcsolódni, fejlesztő programokban, kísérleti munkákban gyakorlati szakemberként, partnerként részt venni.

A tanári képesítés követelményei

A 111/1997 helyébe lépő rendelet általános részének kimunkálásához több idő kell. Itt is az lehet az alapelv, hogy mindazt a tanári tudást, ismereteket, képességeket, kompetenciákat, amiket el lehet várni a tanároktól, tételesen, esetleg kreditre vagy a képzési idő százalékéra lebontva fel kell sorolni.

Ismerjük a közoktatás számos problémáját, tudjuk, hogy mi az, aminek a megoldása a tanárokon múlik, ezeket szövegszerűen bele kell foglalni a követelményekbe.

11. A KKK-VITA DOKUMENTUMAI

11.1 A miniszteri rendelet előkészítésének feszültségei, 2006. 01. 03.

Magyar Bálint úrnak,
oktatási miniszter
Oktatási Minisztérium

Budapest, 2006. 01. 03.

Kedves Miniszter Úr!

Több oldalról hallom, hogy a tanárképzés tartalmi szabályozására vonatkozó miniszteri rendelet előkészítésére új munkabizottságot kértél fel, Csapó Benő szegedi kollégánk és mások részvételével. Minden eddigi tudomásunk szerint e mesterszak képzési és kimeneti követelményeivel és az egyes – kormányrendeletbe foglalt – tanári szakképzettségek sajátos kívánalmaival az NBB Pedagógusképzési Albizottságának kellett foglalkoznia. Gönczi Éva főtanácsadó asszony legutóbbi ülésünkön – Rád hivatkozva – éppen e feladat sürgősségét hangsúlyozta. Ezért is december 20-án rögzítettük az előkészítés menetét, és januári határidővel felelősöket kértünk fel a szakanyag kidolgozására. Ezt a konkrét tervet nyilvánvalóan keresztezi, ha a terjedő hír igaz, ami nehezen értelmezhető másként, mint hogy e vonatkozásban az NBB Pedagógusképzési Albizottságától megvontad szakmai bizalmadat.

Természetesen bármely testület, amely miniszteri felkérésre született, bizalomvesztés esetén megszűnik. Ez lehet meglepő, de zokszó nélkül tudomásul kell venni. A Pedagógusképzési Albizottságnak visszatekintően meglehet az a jó érzése, hogy rendkívül nehéz körülmények között egy bonyolult képzési koncepciót kibontott, a felsőoktatás intézményrendszerével megismertetett és – talán joggal mondom – érdemben elfogadtatott. Mindez magától értetődően nem a mi szakmai testületünk kizárólagos érdeme, kellett hozzá a minisztériumi munkatársaknak – és kritikus pontokon magának a miniszternek – a személyes részvétele, döntése és kiállása. A törvény és a kormányrendelet vonatkozó részeinek kidolgozásában azonban a testület tagadhatatlanul részt vett, és ez jó emlékezetünkben bizonyosan megmarad.

Ami számomra – és gondolom a testület egésze számára – elfogadhatatlan, az az, hogy e rendelet-előkészítő szakmai feladat elvonására mindennemű tájékoztatás nélkül került sor. Ha többet nem is, az erre vonatkozó tényszerű és hivatalos információt joggal igényelhettük volna.

Minthogy az elmúlt években több példa volt arra, hogy telefonhívásoddal – konfliktusos és sürgető ügyekben – megtiszteltél, talán az sem lett volna túlzott várakozás, hogy közös munkánk lezárásáról élőszóban informálj. Hogy a tényt és indokaidat röviden megbeszéljük, nem feltétlenül mint miniszter és akadémikus, hanem mint két olyan ember, aki éveken keresztül egy jónak vélt ügyet fáradságosan együtt szolgált.

Tisztelettel kérlek, hogy fentiek pótlására teremtsél lehetőséget,
üdvözlettel,

Hunyady György

11.2 Emlékeztető a 2006. 01. 17-i ülésről

1. A testület állást foglalt a tanári mesterszak KKK-jának felépítésével és bizonyos tartalmaival kapcsolatban, alapul véve a Felsőoktatási Főosztály által prezentált rendeleti szerkezetet, különös tekintettel a tanári mesterszakon sajátosan szükséges kettős (általános és szakképzettséghez kötött) szabályozásra.

2. A képzési időről szólva érzékeltetni kell, hogy lehet két tanári szakképzettséget szerezni tanári és művészeti területen is.

5. A főiskolai tanári szakképzettség megszerzésének lehetőségével kapcsolatban ki kell fejezni az idői korlátokat.

9. A portfólió jellegű tanári szakdolgozat kreditértéke 5, ez közvetlenül a pedagógiai-pszichológiai modul tartalmához kapcsolódik, és annak kreditkeretét terheli. A szakdolgozat jellegét a rendeletszövegben érinteni kell.

10. Két tanári szakképzettség esetén a gyakorlati ismeretek volumene 150-ből 100 kredit, a tanárképzés különböző válfajaiban általánosságban is 70%.

11. A tanári szak képzési célja, elsajátítandó kompetenciái címszó alatt Mihály Ottó munkaanyaga jelenik meg.

12a. 10 kredit funkciójának és tartalmának leírásában Brezsnyánszky László munkaanyagának rövidített formájára támaszkodunk.

12b. A tanárképzés pedagógiai-pszichológiai moduljával kapcsolatban elsődlegesen a 111/1997-es kormányrendelet vonatkozó ismeretköreit vesszük alapul, természetesen kellő korrekciókkal.

12c. A tanári szakképzettséghez elsajátítandó szakmai kompetenciák (és nem a 10 kreditben limitált szakmódszertan!) kifejtésére Csapó professzor szakértő anyagának szerkesztett változata szolgál.

Ennek megvitatása során a hozzászólók értékelték a szakanyag szakmai színvonalát, koncepciózus természetét, ugyanakkor kritika tárgyát képezték irreális követelményei, valamint a kutatásra építő és koncentráló egyoldalúsága, amely a gyakorlatot kevésbé veszi alapul és célozza meg, motivációs, szociális és differenciáló szempontokat a kognitívhoz képest alárendelten érvényesít. A rövidített formában terminológiájában egyszerűsített, kevésbé redundáns változatra van szükség, amely azonban megjeleníti a szakképzettséggel rendelkező tanárral kapcsolatos új szellemű és konkrét követelményeket.

12d. A szakmai gyakorlat funkciójáról és jellegéről Major Éva munkaanyaga alapján részletezően kell szólni.

14. Az egyes tanári szakképzettségek sajátos tartalmi jellegzetességeit a rendelet kibővített, későbbi változata bontja ki.

A miniszteri rendelet kívánatos, hogy tartalmazza – S. Faragó Magda előmunkálatai alapján – az egyes szakképzettségek irányába mutató felkészülés képzettségi-végzettségi előfeltételeit.

11.3 Emlékeztető a 2006. 01. 24-i ülésről

Az ülésen részt vett Bánhidiné Szlovák Éva, Brezsnyánszky László, Csirik János, Derényi András, Friss Péter, Hunyady György, Major Éva, Mihály Ottó, Nahalka István, Pukánszky Béla, Rádli Katalin, S. Faragó Magdolna, meghívottként megjelent Benedek András.

A testület áttekintette a tanári KKK miniszteri rendeletének előkészítésére elérhető munkaanyagokat (fejezetenként rendezett formában) és tartalmi és eljárási elhatározásokra jutott. A megvitatás során birtokában volt Csapó Benő felkért szakértő írásos kommentárja, amelyben explicitté tette az általa készített munkaanyagok kiinduló megfontolásait, Csapó professzor elfoglaltsága miatt nem vett részt az ülésen, de a munkafolyamatot figyelemmel követi.

A testület a *gyakorlatok* szabályozását a Major5 munkaanyag szellemében és absztrakciós szintjén javasolja megfogalmazni. A 111/1997-es kormányrendelet gyakorlatkövetelményeit megőrizni javasolja az összefüggő egyéni (külső) iskolai gyakorlat komponensének elhagyásával. Az ELTE5 gondolatmenetéből elfogadja a tanításkísérő szeminárium elemét, és a gyakorlatoknak a képesítő dolgozat születésében szánt szerepet. Az előírt óraszámok rögzítése szükséges. A kreditek felosztásának részleteit viszont szakterületi, illetőleg intézményi kompetenciákra lehet utalni.

A gyakorlatokból születő portfólió munkálataira épít, és azokat keretezi a minimum 5 kreditnyi *szakdolgozat*, amelyet a pedagógiai-pszichológiai modul kreditmennyiségében lehet elkönyvelni.

A *meghatározó ismeretkörök szakképzettséghez* tartozó általános leírásában (4c) Csapó Benő leírása tartalmas kiindulópont, ennek egyszerűsített változata az ELTE4c javaslat, amelybe az „időszervezés” elemét vissza kell emelni. A tartalom megőrzése mellett műfaji korrekciót kell végrehajtani: „az ismerik-képesek” kompetencia-megfogalmazás helyett a szöveg valóban – a tervezet szerkezetébe illeszkedő, a címben jelölt – feldolgozandó ismeretköröket vegyen számba. A korrekcióról Derényi András és H. Nagy Anna – felkérésünkre – egyeztessenek.

A *meghatározó ismeretkörök pedagógiai-pszichológiai* összetevőinek leírására (4b) az ELTE4b előterjesztés megközelítése megfelelő. Növelni kell azonban a szöveg koherenciáját, kiegyenlítve a túlságosan konkrét kitérőket. Szükség szerint rövidíthető, ugyanakkor a modul tartalmai között a határtudományi kitekintésnek is kell szerepelnie. A testület neveléstudományt képviselő tagjai – lehetőség szerint a hét folyamán – tartalmi észrevételeikkel segítsék a szövegezést.

Az *alapképzés* pedagógiai-pszichológiai 10 *kredites* stúdiumainak leírása (4a) a Brezsnyánszky4a szellemében, rövidített formában oldandó meg.

A rendeletbe illeszkedő szöveg megfogalmazására Brezsnyánszky Lászlót kérjük fel, azzal, hogy e modul funkcióját és jellegzetes tartalmait rögzítse.

A *tanári kompetenciák* leírására (3) a testület – ismételten – elfogadta a Mihály3 megfogalmazást azzal az elhangzott észrevétellel, hogy az ember-tudományokkal kapcsolatos 1.1 pont túl általános. A kompetenciák számbavételekor érdemelnek megfontolást Csapó Benő előanyagában, illetőleg fent idézett üzenetében megfogalmazott konkrét szempontok, valamint – ha január 27-éig, határidőre megérkeznek – az ELTE Falus Iván által koordinált munkálatainak konkretizáló-kiegészítő megfontolásai. Felmerült, hogy a tanárok (így kompetenciáik) alkalmazásának területét, intézményi terepét a rendeletszöveg érintse, ennek formája és mélysége a vonatkozó közoktatási szabályozástól függ, arra kell, hogy utaljon.

A *szak felépítése és összetevőinek mértéke* címszó alatt a testület legutóbbi ülésének vitáját is tükröző SFM2 előterjesztés hasznosítható rövidített és átláthatóan egyszerűsített formában. Rádli Katalin állásfoglalása szerint sem szükséges a kormányrendelet vonatkozó részleteit a KKK szövegezésekor újra megjeleníteni. Ugyanakkor a rendszer lényegének megjelenítésére törekedve – Hunyady György szerint – a lényegi összefüggéseket elhomályosító kivételekkel csak a legszükségesebb mértékben kívánatos foglalkozni. A testület – immár ismételten – úgy foglalt állást, hogy a korábbi főiskolai tanulmányok folytatása tanári mesterképzésben minőségét és szakterületi volumenét tekintve semmiképpen nem maradhat el az úgynevezett kiegészítő képzéstől, ennek megfelelően a 60 kreditnyi szakterületi elem feltétlenül szükséges, és egy szakképzettség szakmai hátterének kiteljesítésére szolgál.

Az KKK1 és KKK2 szövegrészek áttekintésére és egyszerűsítésére törekedve a legközelebbi ülés előtt konzultációra kerül sor.

A fentiekben jelzett kiegészítések és átalakítások alapján a testület – a sürgető határidőre tekintettel – következő ülését **2006. január 31-én, kedden** tartja kora délutáni (jelen javaslat szerint **12.30-as**) kezdettel.

Budapest, 2006. január 25.

Hunyady György

11.4 Az albizottsági előmunkálatok, 2006. 02. 02.[1]

A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottsága a tárca vezetésének általános felhatalmazása és konkrét megbízása alapján – a pedagógusképzés új rendszerének koncepcionális előkészítése, országos egyeztetése és megvitatása, a törvényi és kormányhatározati szabályozásra vonatkozó szakmai javaslatok után és ezek keretébe illesztve – vett részt **a tanári KKK miniszteri rendeletének** kidolgozásában. Az adott idői keretekben szoros, napi együttműködésben folyt e munka a Rádli Katalin által képviselt Felsőoktatási Főosztállyal, és közvetlen és Gönczi Éva által közvetített formában igénybe vettük Csapó Benő – Miniszter Úr által felkért külön szakértő – kezdeményezését és véleményét.

A miniszteri rendeletnek a tárcán belüli egyeztetésre bocsátott – itt is mellékletben csatolt – szövegjavaslatát tartalmi szempontból az Albizottság dolgozta ki, **2006. 01. 31-i ülésén érdemben megvitatta és jóváhagyta**, és a további részletek (júniusi) határidős kidolgozását igénylő formájában szakmailag vállalja, az alábbiak szerint:

1. A rendelettervezet 4. mellékletének 7. és 8. bekezdése **tartalmi tekintetben változatlan módon** jeleníti meg a testület álláspontját a) a tanári kompetenciák rendszerével és főbb elemeinek kiemelésével, és b) az alapképzésben jelentkező pedagógiai-pszichológiai előtanulmányokkal, c) a tanári mesterképzés pedagógiai-pszichológiai főbb közös ismeretköreivel, d) a szakképzettséghez kötődő főbb szakterületi ismeretek pedagógiai irányultságával és közös-általános jellemzőivel, e) a gyakorlati képzés funkcióival, tagolódásával, összetevőivel, d) a gyakorlatra orientált szakdolgozat és záróvizsga tanárképzési jellegzetességeivel kapcsolatban. A megfogalmazáskor kimondott célunk volt, hogy világosan, ám szemléleti egyoldalúságok nélkül jelenjen meg, konkretizálódjon a tanárképzés új bolognai rendszere.
2. A rendelettervezet főszövege és a 4. melléklet 1–6., illetve 9–10. pontja a Főosztály előkészítésében írja a tanárképzés helyét a mesterképzés rendszerében, felépítésének főbb jellemzőit, összetevőit és arányait. A leírásban **érvényesül az Albizottság elvi állásfoglalása** azzal kapcsolatban, hogy a) a tanárképzés a közoktatás igényeit célzó rendszerében egységes, ismerettartalmában diszciplinárisan összetett szak, b) mesterszinten a pedagógusképzés területébe tartozik (kivételként számolva a művész-tanár határesetével) c) rendszerét a mesterképzésre vonatkozó kormányrendelet általános

[1] Feljegyzés Magyar Bálint miniszter úrnak a tanári mesterképzés – általános – képzési és kimeneti követelményeinek rendeleti szabályozásáról.

és speciális paragrafusai kimerítően rögzítik, és ennek tételes megismétlése a miniszteri rendeletben kerülhető és kerülendő, d) a képzés kivételes helyzeteinek és eseteinek szabályozására a bevezetés jelen fázisában úgy kerüljön sor, hogy ezek leírása nem homályosítja el a rendszer szabályainak lényegét és indokolatlanul nem korlátozza a felsőoktatási intézmények mozgásterét a sajátos megoldások keresésében és megjelölésében. Ellenőrizni kell, hogy a tanári mesterképzés **közismereti területének alapformája** – a kettős szakképzettség megszerzése – egyértelmű követelményként emelkedik-e ki a megengedett kivételek változatosságából.

3. A 4. melléklet 11. pontja nyitott, a rendeleti főszöveg 5. § (4) pontja szükséges és jogos határidőt szab **az egyes szakképzettségek sajátos követelményeinek** meghatározására. Ennek a feladatnak a vázlatos előképét nyújtja a rendelet vezetői összefoglalójának a tanári szakképzettségek típusairól és felvételi jellegzetességeiről szóló táblázatos melléklete, amely jelen formájában tájékoztató jellegű, korrekcióra és tartalmi kimunkálásra szorul. Ezt a feladatot az NBB Pedagógusképzési Albizottsága a felsőoktatási konferenciák illetékes – újraszerveződő – Bologna munkacsoportrendszerével együtt tudja koordináltan elvégezni. A közismereti tanári szakképzettségek zömére vonatkozóan – HEFOP-pályázatban, intézményi szinten – már kidolgozásra került a bemenet, a képzési tartalom, a kimeneti kompetenciák sajátosságainak első leírása. A miniszteri rendeletbe foglaltak (mindenekelőtt a melléklet 8.3 bekezdése) kereteivel együtt, ezek között lesz célszerű ezeket egy szakmai rendezvény napirendjére tűzni, és ily módon konkrét kezdeményezésekkel adni lendületet a határidős országos munkálatnak.

Budapest, 2006. február 2.

Hunyady György

11.5 Az egyeztető megbeszélés szervezése, 2006. 02. 09.

Mang Béla helyettes államtitkár úrnak,
Oktatási Minisztérium

Kedves Helyettes Államtitkár Úr!

A többoldalú és többszörös invitálás után mérlegeltem részvételemet a tanári KKK-rendelet ügyében pénteken tartandó egyeztető megbeszélésen. Fenntartásaim nem személyes jellegűek, felmérem, hogy részt venni is megtiszteltetés – tárcavezetők és a vezetők szakértői társaságában – a pedagógusképzés reformjának kiformálásában. Ugyanakkor elbizonytalanít, hogy – legudvariasabban szólva – a rosszul szervezett döntéshozatali folyamatban tisztázatlanok, hogy ki milyen szerepben jár el, meddig és miért, milyen súllyal esik latba bárkinek (például a mi másfél-két éve felelősen működő Albizottságunknak) az álláspontja, bármely fázisban beszélhetünk-e döntésről, vagy mindig fennáll annak az esélye, hogy az egyeztetett megállapodást valaki valahol felülírja.

A szerepkörök rendezése érdekében előre kell tehát bocsátanom, hogy az NBB Pedagógusképzési Albizottsága meg nem kérdőjelezett és a reform jogalkotásának is szakmai alapjául szolgáló munkája elvezetett konkrét, leírt eredményekhez a tanári KKK-k tárgyában. A magam részéről ezeket vállalom, és testületi álláspontunk felülvizsgálatára nem látok sem okot, sem alkalmat. Tisztában vagyok továbbá azzal is, hogy az eddigi munka direkt vagy indirekt leértékelése (ha erre kerül sor) az adott oktatáspolitikai helyzetben esélyt sem ad arra, hogy a testület további különleges erőfeszítést tegyen az egyes tanári szakképzettségek mini KKK-inak koordinált kidolgozására és a felsőoktatási intézményrendszer fórumain való képviseletére a rendelet tervezetében megjelölt júniusi, záros határidőig.

Most nem lehet az együttműködés múltjával érdemben foglalkozni, de könnyűszerrel belátható, hogy az utólagos póthozzászólásoknál hatékonyabb lett volna, ha a tanárképzés rendszerével, céljaival és eszközeivel kapcsolatban Miniszter Úr folyamatosan jelen lévő képviselője, vagy az általa felkért (a tagokkal szakmailag és intellektuálisan valóban egy súlycsoportban lévő) szakértő, vagy a széles közoktatási terület aktív és elkötelezett tisztségviselői a több hónapos munka alkalmas fázisában fejtik ki kritikai és/vagy konstruktív véleményüket. A magam részéről a történtek után most legfeljebb arra vállalkozhatok, hogy személyes álláspontomat fejtsem ki a rendeletszöveg átírására és kiegészítésére tett kísérletekkel kapcsolatban, és utóbb pedig tájékoztatom az általam vezetett testületet arról, hogy közös előterjesztésünk

ebben a félszakmai, félminiszteriális közegben végül is milyen fogadtatásra talált.

Bármilyen groteszknek tűnik, kénytelen vagyok javasolni, hogy előre tisztázd – Miniszter Úr képviseletében eljárva –, hogy mi lesz a megbeszélés tárgya. Egy dolog, ha azt vizsgáljuk, hogy az államigazgatási egyeztetésre jutott szakmai előterjesztésünkre fókuszálva lehet-e és kell-e kiegészítéseket és korrekciókat tenni, és egy másik dolog, hogy az OM-hez befutó, megrendelt vagy spontán alternatív javaslatok milyen módon önthetők rendeleti formába. Én nyilvánvalóan személyemben is csak az előbbiben vagyok érdekelt, hívni is felesleges, ha az egyeztetés alternatív javaslat továbbcsiszolásáról szól: erre nincs már időm, és nem is vagyok kellően motivált.

A tárgy és a tárgyalás logikájának meghatározása után készséggel állok rendelkezésetekre, és megtisztelőnek tartom, hogy ebben a hajszolt periódusban a tárca vezetése kitünteti figyelmével a tanárképzés szabályozását, mind konkrétabban, tartalmi szinten.

Őszinte nagyrabecsüléssel,

Hunyady György

11.6 Az egyeztetés eredménye, 2006. 02. 12.

Magyar Bálint úrnak,
oktatási miniszter
Oktatási Minisztérium
Budapest

Tisztelt Miniszter Úr, kedves Bálint!

Péntek délelőtt, Mang Béla helyettes államtitkár úr szervezésében, lebonyolítottuk a tanári KKK – talán utolsó – szakmai egyeztetését. Elöljáróban jelezted, hogy Te magad fogsz dönteni a feloldatlanul maradó ellentétek dolgában. Én egyetlen ilyenről tudok: a tanári mesterképzés nem kizárólagos előfeltételét képező, alapképzési **10 kredit egyik témakörét** hagytuk kifejezetten miniszteri döntésre.

A tanárképzés radikális reformja körül az elmúlt években több külső-belső konfliktust megéltünk. Ezekhez képest a Pedagógusképzési Albizottság és Csapó Benő intellektuális szembesítése végül is **derűs eseménynek** bizonyult. Röviden: a) a képzés rendszerét érintő nézetkülönbség nem mutatkozott, b) a kompetenciák és tartalmak leírásával kapcsolatban – ha a testület nevében nem is tehettem, de a magam szakállára – Benő eltérő, de elfogadható fogalmazását tudomásul vettem, c) egyedül a tanárképzés tudományos megalapozottságának és tudományos karakterének szüntelen hangsúlyozását igyekeztem enyhíteni, összhangban a közoktatási terület mértéktartó észrevételeivel.

Csapó Benő a lojális vitastílust és a konszenzusos végkifejletet megköszönte. Én nem köszöntem és nem is köszönöm Neked a kialakított helyzetet, de rajta voltam, hogy az egész reform szempontjából fontos lépés, a rendelet **kiadása ne akadjon el**. Gönczi Évát is – nyilvánosan és négyszemközt – meggyőzni igyekszem, hogy főtanácsadóként képviselje: minden eddigi erőfeszítésünket értelmetlenné és a reformot esélytelenné teszi, ha terminológiai részletekről folytatunk a legalkalmatlanabb fázisban véget nem érő vitát. Az sem lett volna és lenne rossz, ha a miniszteri rendelet szövegével nemcsak egy-két szószóló, hanem egy szerteágazó szakmai közösség tudna azonosulni, és a rendeletben megjelölt határidőre az egyes szakképzettségek mini KKK-it valóban kidolgozná, segítené kidolgozni.

A fentiek jegyében javaslom azt is, hogy a 4. melléklet 8.1 bekezdésének b) pontjában szereplő témát a Pedagógusképzési Albizottság előterjesztésének megfelelően határozd meg. E képzési szakaszban **az iskola kultúrtörténete** nemcsak a leendő tanárok, hanem az alapképzésben részesülők szélesebb

köre számára is értékes műveltséganyagot kínál, ugyanakkor kedvcsináló és előkészület a tanári mesterképzésre orientálódásban. A **neveléstudomány ismeret- és bizonyítási rendszere** nem biztos, hogy magnetikusan vonzza a közérdeklődést, még ha alkalmas lenne is arra a szerepre, melyre Csapó professzor szánja: a természettudományok képviselőinek meggyőzésére, hogy a pedagogikum a tanárképzésnek szükséges és igényes alkotóeleme. Az alapképzés a kezdő hallgatóknak és nem a társtudományok érett képviselőinek szállít információkat – általában.

Abban a reményben, hogy majd egy nyugodtabb periódusban bővebben is ki tudjuk értékelni a tanárképzés reformjának élményeit és eredményeit, üdvözöl:

Hunyady György

4. *sz. melléklet a …/2006. (…)Korm. rendelethez*[2]

TANÁRI MESTERKÉPZÉSI SZAK

1. A mesterképzési szak megnevezése: tanári szak

2. A mesterképzési szakon szerezhető végzettségi szint és a szakképzettség oklevélben szereplő megjelölése:
végzettségi szint: mesterfokozat (magister, master, rövidítve: MA)
szakképzettség: okleveles … tanár (a kormányrendelet 3. számú mellékletében meghatározott szakképzettség szerint)
a szakképzettség angol nyelvű megjelölése: teacher for …

3. Képzési terület: pedagógusképzés

4. A képzési idő félévekben és a tanári szakképzettség megszerzéséhez összegyűjtendő kreditek száma a képzés különböző formái szerint:

4.1. A ciklusokra bontott, osztott képzés alapképzési szakjaira épülő tanári szakon
a) két tanári szakképzettség párhuzamos megszerzése esetén: 5 félév, 150 kredit;
b) a szakmai és művészeti tanári szakképzettségek területén csak egy szakképzettség megszerzésére irányuló képzés esetén: 4 félév, 120 kredit.

4.2. Mesterfokozatot adó szakon nem tanári szakképzettség megszerzését követően vagy valamely mesterszakkal párhuzamosan felvett tanári szakon:
a) egy tanári szakképzettség megszerzésére irányuló képzés esetén: 3 félév, 90 kredit;
b) a művészeti képzési területen – a szakterületi követelményeknek a művészeti mesterszakon történt teljesítése esetén – legalább 2 félév, 60 kredit.

4.3. A főiskolai szintű tanári szakképzettség birtokában a tanári mesterfokozat és a korábbi szakképzettségnek megfeleltethető tanári szakképzettség megszerzéséhez legalább 3 félévben 90 kreditet kell összegyűjteni.

4.4. Újabb tanári szakképzettség megszerzésére irányuló képzésben
a) a tanári szakon szerzett mesterfokozat birtokában: legalább 2 félévben 60 kreditet;

[2] A miniszterhez intézett levél csatolt melléklete.

b) az egyetemi vagy főiskolai szintű tanári szakképzettségtől eltérő tanári szakképzettség megszerzésére irányuló képzésben:
ba) egyetemi szintű tanári szakképzettség esetén legalább 2 félévben 60 kreditet;
bb) a főiskolai szintű tanári szakképzettség esetén legalább 3 félévben 90 kreditet kell szerezni.

5. A mesterfokozat megszerzéséhez összegyűjtendő kreditek száma a tanári szak elemei szerint:

5.1. A tanári szak elemeinek kreditértéke
5.1.1. a tanári szakképzettség szakterületi ismereteinek kreditértéke:
– egy tanári szakképzettség megszerzése esetén 40 kredit;
– két tanári szakképzettség esetén 80 kredit, amelyből az első tanári szakképzettséghez legalább 30 kreditet kell, a második tanári szakképzettséghez legfeljebb 50 kreditet lehet szerezni;
5.1.2. a tanári képesítés pedagógiai, pszichológiai elméleti és gyakorlati ismereteinek kreditértéke: 40 kredit;
5.1.3. közoktatási intézményekben, felnőttképző intézményben a szervezett összefüggő szakmai gyakorlat kreditértéke: 30 kredit;
5.2. *a szabadon választható tantárgyakhoz rendelet kreditek aránya:* a teljes képzési időhöz tartozó kredit 5 százaléka;
5.3. *a szakdolgozathoz rendelhető kreditérték:* minimum 5 kredit, amelyhez az 5.3. pontban meghatározott szakmai gyakorlat terhére a szakmai gyakorlatot bemutató és feldolgozó portfóliót is mellékelni kell;
5.4. *az elméleti és gyakorlati ismeretek vonatkozásában a gyakorlati ismeretek minimális kreditértéke:* a teljes képzési időhöz tartozó kreditek 65–70%-a, amely két tanári szakképzettség megszerzése esetén 97–105 kredit, egy szakképzettséget adó 4 féléves képzés esetén 78–84 kredit.

6. A tanári szak sajátos követelményei
6.1. a tanári szak egyes elemei szerinti sajátos követelmények
a) a tanári képesítéshez összegyűjtendő kreditek:
– 4.4. a) pont szerinti tanári szakon szerzett mesterfokozat birtokában teljesítettnek tekintendők;
– 4.3. és a 4.4. b) pont szerinti egyetemi vagy főiskolai szintű tanári szakképzettség birtokában legfeljebb 20 kredittel csökkenthető a korábban megszerzett pedagógiai, pszichológiai ismeretek elismerése alapján;

b) az összefüggő szakmai gyakorlat kreditértéke
– a 4.4. a) pont szerinti tanári szakon szerzett mesterfokozat birtokában legfeljebb 10 kredittel csökkenthető;

– 4.3. és a 4.4. b) pont szerinti egyetemi vagy főiskolai szintű tanári szakképzettség birtokában legfeljebb 10 kredittel csökkenthető, amennyiben a hallgató már rendelkezik legalább 2 év iskolai, tanári munkakörben szerzett gyakorlattal.

6.2. A tanári szakra történő belépés feltételei:
6.2.1. e rendelet 4. §-ának (3) bekezdésében foglaltak szerint a tanári felkészítést megalapozó, pályaorientációt segítő ismeretek követelményeinek teljesítése, amelynek kreditértéke 10 kredit;
6.2.2. az egyes tanári szakképzettségek általánostól eltérő sajátos követelményeiről rendelkező 11.2. pontban figyelemmel kell lenni arra, hogy
– a tanári szakképzettség megszerzésére irányuló képzésben az ember és társadalom műveltségterületi tanári és természetismeret-tanári első szakképzettség megszerzésére irányuló képzés felvételének követelményeit kielégítheti bármely olyan alapképzési szakon, szakirányon szerzett szakképzettség, melynek tudományterületi, illetve tudományági ismereteit a nevelés-oktatás műveltségi területe magában foglalja, tekintet nélkül arra, hogy erre az alapképzési szakra, szakirányra más tanári szakképzettség épül-e vagy sem;
– a szaktárgyat idegen nyelven oktató tanári második szakképzettség az adott szaktárgy oktatására jogosító első tanári szakképzettséggel párhuzamosan vagy arra épülve szerezhető meg;
– a speciális, pedagógiai jellegű feladatokra felkészítő második tanári szakképzettség megszerzésére irányuló képzésnek – alapképzési szakra vonatkozóan – nincs meghatározott előfeltétele, illetve bármely első tanári szakképzettséghez felvehető.

7. A tanári szak képzési célja, az elsajátítandó tanári kompetenciák:

A tanár szakmai felkészültsége birtokában hivatásának gyakorlása, alapfeladatainak ellátása során alkalmas:

– *a tanulói személyiség fejlesztésére:*
az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre tekintettel elősegíteni a tanulók értelmi, érzelmi, testi, szociális és erkölcsi fejlődését, a demokratikus társadalmi értékek, a sajátos nemzeti hagyományok, az európai kulturális és az egyetemes emberi értékek elsajátítását;
– *tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére:*
a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére, az interkulturális nevelési programok alkalmazására, az együttműködés készségeinek fejlesztésére;
– *a pedagógiai folyamat tervezésére*
pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és rész-

letekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni;

– *a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére:*
  a szaktudományok tudását tantervi, műveltségterületi összefüggésekbe ágyazni, ennek alapján a tanulók tudományos fogalmainak, fogalomrendszereinek fejlődését elősegíteni, az egyes tudományterületek szemléletmódját, értékeit és kutatási eljárásait megismertetni, az elsajátított tudás alkalmazásához szükséges készségeket kialakítani;
– *az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére:*
  a keresztantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére, a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamit az iskolában elsajátított tudásának integrálására, az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére;
– *a tanulási folyamat szervezésére és irányítására:*
  változatos tanítási-tanulási formák kialakítására, a tudásforrások célszerű kiválasztására, az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására, hatékony tanulási környezet kialakítására;
– *a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására:*
  a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére;
– *szakmai együttműködésre és kommunikációra:*
  a tanulókkal, a szülőkkel, az iskolai közösséggel és társszervezetekkel történő együttműködésre, a velük való hatékony kommunikációra;
– *szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre:*
  a munkáját segítő szakirodalom folyamatos követésére, önálló ismeretszerzésre, személyes tapasztalatainak tudományos keretekbe integrálására, a neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazására, saját munkájának tudományosan megalapozott eszközöket felhasználó értékelésére.

A tanárnak a fent jellemzett alapvető feladatai ellátásához meghatározott ismeretekkel, képességekkel, valamint gyakorlati készségekkel és attitűdökkel kell rendelkeznie. Ezek a kompetenciák mindenekelőtt:

SZAKMAI TUDÁS

A tanulók, a tanulás és tanítás hatásmechanizmusainak kellő mélységű ismerete

- az emberrel, a társadalommal és az oktatás társadalmi-gazdasági szerepével kapcsolatos meghatározó tudományos eredmények ismerete;
- a gyermeki, serdülőkori és ifjúkori fejlődésre, az egész életen át tartó emberi fejlődésre vonatkozó tudás;
- a nevelési-fejlesztési funkciókat betöltő szervezetek, intézmények, közösségek működésének, konfliktusainak, diszfunkcióinak szabályszerűségeiről való tájékozottság;
- egyes tanulók személyiségének, tudásának, képességeinek, a tanulói szervezetek működésének, az oktatási programok és módszerek hatékonyságának megismeréséhez szükséges, tudományosan megalapozott módszerek, technikák ismerete;
- a tanulás különböző formáinak ismerete mind általános, mind pedig konkrét szaktárgyi vonatkozásban;
- a tanulói tudás különböző formáinak, szerveződésének, a fogalomrendszerek, készségek és képességek fejlődési törvényszerűségeinek ismerete;
- alkalmazható tudás a tanulói teljesítményekre ható biológiai, pszichológiai, társadalmi és kulturális tényezőkről;
- az oktatás környezetét alapvetően meghatározó jogszabályok ismerete.

Szaktudományi, műveltségterületi, tantárgyi és tantervi tudás

- széles körű tudás a választott szak(ok)nak megfelelő tudomány- és/vagy műveltségi terület(ek)en;
- a szaktudományi tudás és annak iskolai közvetítése, a szakértelem és a műveltség, a tanulhatóság, a tudás szakmai és a hétköznapi életben való alkalmazása közötti összefüggések mély megértése, a különböző tudásterületek közötti összefüggések, kapcsolódások, átfedések és egymásra hatások ismerete;
- a Nemzeti alaptanterv szabályozó szerepének, tartalmának és belső összefüggésrendszerének ismerete (szakmai tanárképzés esetén emellett az adott szakképzési terület cél- és feladatrendszerének ismerete);
- a Nemzeti alaptanterv, a kerettantervek, szakképzési központi programok, a helyi tantervek elkészítésének, illetve funkcióinak ismerete;
- a helyi pedagógiai program és az iskolában zajló tantervi, tanterven kívüli és rejtett tanulási folyamatok megértése;
- az iskolában és iskolán kívül elsajátított tudás közötti ellentmondásokból származó problémák megértése és kezelése, a tanulás különböző színterei közötti kapcsolatok kialakítása.

SZAKMAI KÉPESSÉGEK

A tanulók megismerése és a tanulócsoportok belső kapcsolatrendszerének feltárása

– képes a tanulókat szakszerűen megfigyelni és tapasztalatait szöveges vagy számszerű formában rögzíteni;
– képes a tanulók megismerésére és fejlődésük nyomon követésére alkalmas objektív adatgyűjtő eszközök, kérdőívek, tudásszintmérő tesztek alkalmazására, készítésére;
– képes a tanulócsoportok szerveződésének, dinamikájának szakszerű feltárására.

A tananyag szervezése és a tanítási folyamat tervezése terén

– szakterületén felkészült, és képes tanítási programok, tanulási egységek, tanítási órák tervezésére, a tanulók számára szükséges tananyagok, taneszközök, információforrások, tudáshordozók megválasztására;
– képes a rendelkezésre álló taneszközöket saját munkájában felhasználni, rendszerbe szervezni, új eszközöket tervezni;
– képes a digitális tananyagokat kezelni, forrásaikat megtalálni, a tanítási céljaiknak megfelelő tartalmakat kiválasztani, rendszerezni, szerkeszteni;
– képes a tanulók információs-kommunikációs technikákkal végzett osztálytermi vagy azon kívüli önálló munkáját irányítani.

Az osztálytermi munka szervezése, a tanítás-tanulás és a nevelés módszereinek alkalmazása

– képes a tanulásszervezési eljárások és tanítási módszerek széles skáláját alkalmazni a hatékony tanulási környezet kialakítása érdekében;
– osztálytermi munkájában hatékonyan alkalmazni az új kommunikációs-információs technológiákat, képes e technikákban rejlő lehetőségeket tanítási céljainak, a tananyag megértésének, a képességek fejlesztésének szolgálatába állítani;
– képes a tanítási egységek céljainak megfelelő, a különböző adottságokkal, képességekkel és előzetes tudással rendelkező tanulók életkorának, érdeklődésének, megfelelő módszerek megválasztására, eljárások megtervezésére és alkalmazására;
– képes a közös munkát segítő osztálytermi rend és tanulási környezet megteremtésére;
– képes a tanórai munka hatékony, lendületes irányítására, a tanulók figyelmének, érdeklődésének felkeltésére és fenntartására;
– képes a tanulók szüleivel árnyaltan kommunikálni, a tanulóval kapcsolatos tapasztalatait átadni.

Értékelési és ellenőrzési eljárások alkalmazása
– képes a tanulók számára fejlődésükről az önértékelést és önbecsülést elősegítő módon a rendszeres és alapos visszacsatolást biztosítani;
– képes különböző értékelési eljárások alkalmazására, a tanulók teljesítményeinek, fejlődésének szisztematikus nyomon követésére és elemzésére;
– képes a diagnosztikus és fejlesztő értékelés eljárásait rutinszerűen alkalmazni;
– elősegíti a tanulók részvételét saját teljesítményük értékelésében.

SZAKMAI SZEREPVÁLLALÁS ÉS ELKÖTELEZETTSÉG

A szakmai szerepek elfogadása és gyakorlása
– rendelkezik a hatékony szóbeli és írásbeli kommunikáció készségeivel, a szaknyelvi szövegek olvasásának, interpretációjának, reflexiójának képességeivel, képes alkalmazni az információs-kommunikációs eszközöket;
– megfelelő önismerettel rendelkezik, képes saját tevékenységével kapcsolatos kritikus reflexiókra, önértékelésre;
– közreműködik az iskolai tanulás-fejlesztés kereszttantervi, illetve nevelési feladatainak megoldásában és a tanulók tanórán kívüli tevékenységének szervezésében;
– képes együttműködni pedagógus kollégáival, az iskola más munkatársaival, a szülőkkel és a tanulók életében szerepet játszó más szakemberekkel, intézményekkel és szervezetekkel;
– képes a különböző társadalmi rétegekhez, kulturális, nemzeti vagy etnikai csoportokhoz tartozó szülőkkel partnerként együttműködni;
– képes részt vállalni az iskola szervezetfejlesztési, innovációs és minőségfejlesztési munkájában;
– képes új tanítási módszerek és eljárások kidolgozására, tudományos eszközöket alkalmazó kipróbálására és az eredmények szakszerű értékelésére.

Érték-elkötelezettségek és szakmai attitűdök
– demokratikus érték-elkötelezettséggel és felelősségtudattal rendelkezve kész a sajátjától eltérő értékek elfogadására, nyitott mások véleményének megismerésére és tiszteletben tartására;
– képes felismerni az előítéletesség és a sztereotípiákon alapuló gondolkodás megnyilvánulásait, és képes azokat szakszerűen kezelni az iskolában és azon kívül is;
– képes a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe venni, tiszteletben tartja a tanulók személyiségét, a családok nevelési szokásait és törekvéseit, támaszkodik az ezekben fellelhető értékekre;
– érzékeny a hátrányos társadalmi helyzetből, a szegénységből, az előítéletektől övezett kisebbségi létből fakadó nehézségekre;

– személyes példájával és a közösségi viszonyok szervezésével hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók nyitottá váljanak a demokratikus társadalomban való aktív részvételre, a helyi, nemzeti, európai és egyetemes emberi értékek elfogadására.

8. A mesterfokozat és a tanári szakképzettség szempontjából meghatározó ismeretkörök

8.1. pedagógiai és pszichológiai alapozó tanulmányok

Az alapképzésbe épülő, legalább két féléven át biztosított, a tanári felkészítést megalapozó, a pályaismeretet és pályaorientációt segítő pedagógiai és pszichológiai ismeretkörök, amelynek kreditértéke legalább 10 kredit:

f) a tanári mesterség, a nevelői és oktatói munka természete, az oktatás és a tanulás társadalmi, gazdasági szerepe;
g) az iskola kultúrtörténete (VAGY a tanítás és oktatás tudományos megalapozása, a neveléstudomány kutatási módszerei, a szakmai ismeretszerzés módjai, a szakirodalmi források használata, a tanári tudás megalapozásának lehetőségei);
h) ember- és gyermekismereti alapozás;
i) kommunikációs készségfejlesztés, az információs-kommunikációs technológiák alkalmazási lehetőségei az oktatásban.

A fenti a)–d) pontban meghatározott ismeretkörök elméleti és gyakorlati aránya 60–40%, ahol a c) és d) pont szerinti ismeretek elsajátítása jellemzően kiscsoportos gyakorlat keretében folyik.

A hallgató a tanulmányai és gyakorlatai alapján feljegyzéseket, portfóliót készít, ami felhasználható a tanári mesterképzésbe felvétel elbírálásakor.

8.2. a tanári képesítés pedagógiai, pszichológiai ismeretkörei

– Az iskola mint szervezet, az oktatás társadalmi-gazdasági összefüggései, az iskolarendszer és az oktatás társadalmi meghatározottsága. A kultúraérzékeny iskola jellemzői; pluralizmus és szakmai autonómia. Az iskola feladatai és lehetőségei az esélyegyenlőtlenség csökkentésében és a társadalmi kohézió fejlesztésében.
– A magyar közoktatás történeti gyökerei és jelenlegi intézményrendszere, az iskolarendszer fejlődése, szabályozásának rendje, működésének jogi keretei. Az Európai Unió közoktatási kultúrája és szabályozási gyakorlata.
– Az emberre vonatkozó, pedagógiai-pszichológiai szempontból is releváns természet- és társadalomtudományi ismeretek, filozófiai elméletek. A tanulás idegtudományi alapjai, az agy és az idegrendszer fejlődése. A gyermekre és nevelésére, oktatására vonatkozó, történetileg változó és tudományosan

mindinkább megalapozott ismeretek. A tanári munka tudományos alapjai, kutatási háttere, a tanári mesterség tudásbázisának bővülése.

– A személyiség fejlődésével, az értelmi és érzelmi fejlődéssel kapcsolatos elméletek és kutatási eredmények. A pszichés fejlődés életkori és egyéni sajátosságai. A tanulók megismerésének módszerei és eszközei. A megfigyelés eszközei, kérdőívek készítése, tesztek használata. Az érzelmek szerepe a nevelés-oktatás gyakorlatában.
– A demokratikus társadalmak nevelési céljai. Értékek a nevelésben. Az értékekre, az értékválasztásra nevelés folyamata. A nevelés hatásmechanizmusai. Értékek közvetítése a tanítási-tanulási folyamatok keretében. A demokratikus gondolkodás fejlesztése, az előítélet-mentes szemlélet kialakulásának segítése, a tolerancia és a szociális készségek fejlesztésének lehetőségei. Az igazságosság, az egyenlőség és a méltányosság alapelveivel és iskolai érvényesítésével kapcsolatos ismeretek.
– A hátrányos társadalmi helyzetből, a szegénységből, az előítéletekkel övezett kisebbségi létből fakadó nehézségek és az iskolai kudarc közötti általános összefüggések, valamint az ezzel kapcsolatos konkrét kutatási eredmények ismerete. A hátrányok csökkentését célzó, tudományosan megalapozott pedagógiai eljárások ismerete.
– A tanulásra vonatkozó tudományos ismeretek, tanuláselméletek, a természetes és az iskolai tanulás hasonlósága és különbségei. A tanulás hatékonyságát meghatározó kognitív, affektív és szociális tényezők ismerete.
– A tanulói tudás szerveződésével és változásával kapcsolatos ismeretek. A fogalomrendszerek kialakulásának sajátosságai, az értelemgazdag fogalmi megértést elősegítő tanulási-tanítási módszerek ismerete. A szakértelem és a műveltség kialakulásának folyamataival kapcsolatos ismeretek.
– A készségek és képességek fejlődési folyamatainak ismerete. A tanulás eredményességét alapvetően befolyásoló képességek, a nyelvi-kommunikációs és a tanulási képességek szerepének ismerete. A transzfer és a problémamegoldás összefüggései, szerepük a tudás alkalmazásában. A kompetencia különböző értelmezési kereteire és fejlesztésére vonatkozó ismeretek.
– Az iskolai, illetve a tanulási-tanítási folyamatban zajló interakciók és kommunikációs folyamatok sajátosságai, elemzése szempontjainak ismerete, ezek alkalmazásának képessége. Konfliktushelyzetek elemzésének képessége, a tanítási folyamat kommunikációs helyzeteinek szakszerű irányítása.
– Az oktatás szervezeti kereteinek, formáinak, stratégiáinak, módszereinek, eszközeinek és ezek hatékony alkalmazásának feltételei, módjai. A differenciált tanulásszervezés, az egyéni és a csoportmódszerek, a személyre szóló és a teljes elsajátításhoz vezető tanítási módszerek.
– Az iskolai életben részt vevő személyek és csoportok (tanulók, tanulócsoportok, tanárok, nevelőtestület) kapcsolatrendszerének ismerete. A család és az iskola kapcsolatának jelentősége; a kapcsolattartás tartalma, formái a mikrotársadalom felé nyitott iskolában. A szülőket a nevelési folyamatba bevonó,

a tanulási és magatartási problémákat a családdal és a társadalmi mikrokörnyezettel együttműködve megoldó pedagógiai módszerek ismerete.
– A tanterv funkciói, típusai. A tananyag kiválasztását meghatározó társadalmi és kulturális tényezők, a tantervi szabályozás hazai gyakorlata. A tanár tervezési tevékenységei: helyi tanterv készítése, tanmenetkészítés; tématervezés (tematikus, epochális, projektterv); egyéni fejlesztési tervek készítése, óratervkészítés, felkészülés a tanítási órára.
– Az értékelés funkciói, tárgyai, szintjei, viszonyítási alapjai. A nevelési-oktatási folyamatban alkalmazható értékelés módszerei és eszközei. A tanulók tantárgyi teljesítményeinek értékelése (becslés, mérés, szöveges értékelés), az önértékelés fejlesztése. Pedagógiai mérőeszközök készítése és használata.
– Prevenciós és korrekciós eljárások a fegyelmezett tanítási-tanulási körülmények biztosítása érdekében. Az önfegyelemre nevelés módszerei. A kognitív és a motivációs önszabályozás kialakításának/kialakulásának jelentősége.
– A pedagógus feladatai a hátrányos, a veszélyeztetett helyzetben levő, az előítéletektől sújtott, valamint a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatban. A speciális nevelési szükségletek okainak, fokozatainak ismerete. Az egységesség és differenciáltság jegyében megvalósuló oktatás jellemzői. A befogadó pedagógia elvei, az együttnevelés gyakorlati megvalósítása, az integrált oktatás módszereinek és a lemaradó tanulók egyéni fejlesztési technikáinak ismerete.
– A közoktatási rendszer eredményességének értékelése. Az eredményes iskola. A külső és belső értékelés. A minőségfejlesztés intézményi feladatai és lehetőségei. Az iskolai innováció feladatai.
– A tanári szerep dimenziói, erkölcsi és jogi meghatározottsága, a hivatás gyakorlása során felmerülő társadalmi szerepelvárások és fellépő szerepkonfliktusok. A tanári önreflexió szerepe a pályán való fejlődés folyamatában.
– A tanulói csoportok és a nevelőtestületek életének általános szociálpszichológiai és iskolai funkciójukból következő speciális jellemzői. A tanulók és a tanárok testi-lelki-szellemi egészségét veszélyeztető tényezők; mentálhigiéné és megküzdési stratégiák.
– A tanítás és tanulás kutatásának alapvető módszereivel, adatelemzési eljárásaival kapcsolatos ismeretek. Az oktatási kísérletek szervezésének és az eredmények értékelésének alapvető technikái.

8.3. a tanári szak szakterületi eleméhez kapcsolódó általános ismeretek:

A szakterülethez kapcsolódó elméleti és gyakorlati képzés, valamint szakmai gyakorlatok folyamán elsajátítandó ismeretek:
– A közoktatás tartalmi szabályozásában és a szakterület érettségi követelményeiben meghatározott ismeretek szaktudományos mélységű tudásrendszere.
– Az adott szakképzettséghez kapcsolódó tantárgy (műveltségi terület) által közvetített tudás sajátosságai, az abban rejlő általános és specifikus ké-

pességfejlesztés lehetőségei. Az oktatott tantárgy (műveltségterület) más műveltségterületekhez való kapcsolata, az általános műveltséghez való hozzájárulása. A tudáselemek rendszerbe szervezésének, a különböző forrásokból származó tudás integrálásának módjai. A tantárgy (műveltségterület) tanításának nemzetközi tendenciái. A műveltségterülethez kapcsolódó alaptantervek, kerettantervek ismerete, helyi tantervek, oktatási programok készítése.

– A tantárgy (műveltségi terület) által közvetített fogalmak fejlődési sajátosságai, a tanulók fogalomrendszerének fejlesztésében játszott szerepe, az azokkal kapcsolatos naiv előfogalmak, tapasztalati fogalmak és tévképzetek problémái, a fogalmi váltás nehézségei. A tantárgy (műveltségi terület) eredményes tanulásához szükséges készség- és képességbeli előfeltételek, a tananyag által fejlesztendő specifikus készségek és képességek, attitűdök és elkötelezettségek sajátosságai. A tantárgyban elsajátított tudás alkalmazásának módjai, speciális lehetőségei a problémamegoldó képesség fejlesztésében. A hatékony tanulási környezet megteremtésének módjai. A tantárgyhoz, műveltségi területhez kapcsolódó mérési-értékelési módok.
– A tantárgy (műveltségi terület) tanításában alkalmazható módszerek széles körének ismerete, a megfelelő módszerek kiválasztásának szempontjai, különös tekintettel a differenciált, a tanulók személyére szabott oktatásra, az integrált oktatás és tehetségfejlesztés igényeire. A tanulási idő differenciált kezelése. A tantárgy és a tananyag sajátosságainak megfelelő, változatos tananyag-elrendezési (koncentrikus, lineáris) és időszervezési (folyamatos, epochális) megoldások alkalmazásának szempontjai. A tantárgyhoz kapcsolódó tankönyvek, taneszközök, oktatást segítő médiumok szakszerű értékelése, azokból a tanulók előzetes felkészültségének, összetételének megfelelő ismeretforrások kiválasztása.
– A szakmai, szakmódszertani tudás fejlesztésére vonatkozó követelmények: önállóan vagy kutató-, képzőintézményekhez kapcsolódóan folyamatos tanulási tevékenység; fejlesztő programokban, kísérleti munkákban, hazai és nemzetközi felmérésekben gyakorlati szakemberként, partnerként való részvétel; az eredmények értelmezéséhez, az új ismereteknek a tanítási gyakorlatban való felhasználásához szükséges tudás folyamatos fejlesztése.

8.4. A szakmai gyakorlat, amelynek előírt formái:

a) a pedagóguspálya megismerésére irányuló gyakorlatok: pályaismereti, önismereti, konfliktuskezelési módszerek, óralátogatások, óramegfigyelések és -elemzések, mikrotanítás, legalább 30 óra;
b) iskolában vezetőtanár irányításával végzett önálló tanítási gyakorlat, szakképzettségenként 60 kontaktóra, amely magában foglalja a hospitálást, az óramegbeszéléseket, és legalább 15 önállóan megtartott órát/

foglalkozást (A hallgató az egyik szakképzettség tanítási gyakorlatát az 5–8., a másikét pedig a 9–12. évfolyamon kell, hogy végezze.);

c) közoktatási intézményben, felnőttképző intézményben vezetőtanár és felsőoktatási tanárképzős szakember folyamatos irányítása mellett végzett, összefüggő (egy iskolai félév hosszúságú) egyéni szakmai gyakorlat, amelynek előfeltétele a tanári mesterképzés (a szakdolgozaton kívüli) minden egyéb követelményeinek teljesítése, illetve azok teljesítéséhez szükséges kreditek összegyűjtése. A gyakorlat magában foglalja a hospitálást, szakképzettségenként heti 2–5 óra (max. heti 10 óra) tanítást, a tanítási órán kívüli iskolai feladatok ellátását, a tanítást kísérő szeminárium elvégzését és az adatgyűjtés, tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálását.

Az *a)* szerinti gyakorlat kreditértéke (a pedagógiai és pszichológiai tanulmányok keretében) legalább 3 kredit, a *b)* szerinti gyakorlat kreditértéke szakképzettségenként (a szakterületi tanulmányok keretében) legalább 3 kredit, a *c)* szerinti összefüggő egyéni gyakorlat kreditértéke 30 kredit. A gyakorlat során a hallgató a vezetőtanár és a tanárképző szakember felügyelete mellett elkészíti a tanulók megismerése terén végzett munkáját, tanári eredményességét adatokkal alátámasztó, a saját gyakorlati fejlődését dokumentáló portfóliót, amely a szakdolgozat részét és a tanári képesítővizsga tárgyát képezi.

8.5. szakdolgozat

A szakdolgozat célja annak bizonyítása, hogy a hallgató képes a képzés különböző területein elsajátított tudást integrálni és tanári munkájában alkalmazni. Képes a munkája szempontjából lényeges tudományos-szakirodalmi eredményeket összegyűjteni, azok alapján tanári munkáját önállóan megtervezni, és a tanítás eredményességét értékelni. Képes a tanulók teljesítményeiről és fejlődéséről, valamint a tanulási-tanítási folyamatról módszeresen gyakorlati tapasztalatokat gyűjteni és a tényszerű adatokat elemezni, következtetéseket megfogalmazni, és az eredményeket saját tanári munkájában alkalmazni.

A tanári szakdolgozatnak három összetevője van:

1) a pedagóguspálya megismerésére irányuló és a vezetőtanár irányításával végzett [8.4. *a)* és *b*)] gyakorlat tapasztalatainak;
2) az összefüggő egyéni gyakorlat során gyűjtött és a tanítást kísérő szeminárium [8.4. *c*)] tapasztalatainak a rendszeres összegzése (portfólió);
3) e tapasztalatok valamely szakpedagógiai, illetve általános neveléstudományi szempont szerinti, tudományos alaposságú összegzése (minimálisan 5 kredit tanulmányi munka értékben).

9. Szakmai gyakorlat

A szakmai gyakorlat célja: a szakképzettséghez kapcsolódó gyakorlati ismeretek (pl. tanórára való felkészülés, óratervezés, óravezetés, tanári szerepkörök, pedagógiai mérések és kísérletek stb.) megszerzése, a munkahely világával való ismerkedés (pl. iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkel való kommunikáció stb.), valamint az, hogy a hallgatók későbbi munkájuk hatékonysága érdekében jártasságot szerezzenek a tanítási és tanulási folyamatok értékelésében, fejlesztésében és kutatásában a 8.4. pontban foglaltak szerint.

10. Nyelvi követelmények

A mesterfokozat megszerzéséhez államilag elismert legalább középfokú C típusú (az Európa Tanács Közös Európai Referenciakerete szerinti B2 szint), illetve ezzel egyenértékű nyelvvizsga letétele szükséges.

11. Tanári szakképzettségenként

11.1. a tanári szak általános képzési és kimeneti követelményeitől eltérő sajátos követelmények

11.2. az egy vagy két tanári szakképzettség megszerzésére irányuló szakterületi elem megválasztásának előfeltételei.

VI. ZÁRÓAKKORDOK ÉS KRITIKAI KIHÍVÁSOK 2006 ÉS 2010 KÖZÖTT

Magának az NBB Pedagógusképzési Albizottságnak a szerepében is lényeges változást hozott, amikor a ***Magyar Rektori Konferencia szakmai testülete, a Pedagógusképzési Bizottság*** *szoros kooperációban, de magára vállalta* ***az egyes tanári szakképzettségekhez tartozó „kis KKK-k”*** *kidolgozásának, összerendezésének, benyújtásának a feladatát. Ez a hatalmas munka nagyban hozzájárult a formát öltő pedagógusképzési rendszer meggyökerezéséhez a felsőoktatásban, az intézmények közötti egyeztetésnek ez a gazdag szövevénye nyilvánvalóan csak a felsőoktatási autonómiát megtestesítő Rektori Konferencia keretében volt elképzelhető és működőképes. Mindeközben 2007-ben maga a miniszterelnök szükségesnek ítélte egy* ***„Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal”*** *életre hívását és működtetését, mely a maga interdiszciplináris (mindenekelőtt munkaerő-gazdálkodási) nézőpontjával* ***kritikailag elemezte*** *a közoktatást, az ezzel legszorosabb kapcsolatban lévő pedagógusképzést. E kritika alkalmatlan időpontban született, ha tekintetbe vesszük, hogy tényanyagát csak a kifutóban lévő régi rendszerből meríthette, miközben koncepcionális fenntartásai esetenként épp a bevezetés alatt álló bolognai pedagógusképzést vették célba. Támogató jelleggel mozgósította az oktatási tárca az Oktatásfejlesztési Intézetet (OFI) és szakértői gárdáját* ***a terepen folyó gyakorlati képzés feltételeinek és működésmódjának*** *a leírására, az így előállt szakértői elgondolás árnyalásában a pedagógusképzés intézményei és testületei aktív szerepet vállaltak, egyfelől őrizve az előrehaladó reform gyakorlatigényét, másfelől a felsőoktatási intézményi autonómiát az esetleg túlburjánzó centralizációval és/vagy a túltengő közoktatási hatókörrel szemben. 2009–2010 során mind erőteljesebb hangon jelentkezett újra* ***a természettudományos tanárképzési terület*** *fenntartása az egységes tanári mesterszakkal, ennek rendszerével és bevezetésével kapcsolatban. Ezek a fenntartások jórészt a reformot megelőző tanárképzéshez való tántoríthatatlan kötődésből fakadtak, míg a bevezetés alatt álló új rendszerrel kapcsolatban ténybeli hivatkozásuk arra szorítkozott, hogy a bolognai rendszerű természettudományos alapképzésből drámaian kevesen jelentkeznek a tanári mesterszakra.*

1. FELJEGYZÉS A TANÁRKÉPZÉS REFORMJÁT LEZÁRÓ MUNKAFOLYAMATRÓL, 2006. 06. 27.[1]

A bolognai rendszer bevezetése során a pedagógusképzés átalakult, és a legnagyobb változás a tanárképzés területén ment végbe. Ezt kellőképpen dokumentálja a tartalmilag összerendezett törvény, kormányrendelet, illetőleg miniszteri rendelet, amely együttesen egyértelművé teszi, hogy a) a tanárképzés a mesterképzés keretében folyik, b) az alapképzés és a mesterképzés egymásra épülésének e területen sajátos szabályai vannak, c) a tanárképzés átfogóan szabályozott egyetlen szak, mely tipikusan kettő, kivételesen egy szakképzettséget ad, d) a pedagógusképzés intézményi akkreditációjának feltétele, hogy legyen az intézményi koordinációt biztosító felelőse. A tanár szak létesítése a vonatkozó miniszteri rendelet kiadásával érdemben megtörtént (meghatározást nyertek a kialakítandó kompetenciák, a képzés szerkezete, a pedagógiai-pszichológiai és gyakorlati felkészítés jellemzői, valamint a szakképzettséget biztosító szakmai modulok általános funkciói), de hiányzik a szakmai modulok sajátos kompetenciakövetelményeinek és tartalmainak tételes rögzítése. A tanárképzés szabályozása mindaddig torzó, amíg e sokféle, szakmai modul leírása, amely a tanár szak intézményi indításának támpontjául és az akkreditáció mércéjéül szolgálhat, nem készül el.

A szakmai modulokra vonatkozó szabályozás elkészítése nemcsak nagy volumenű és szerteágazó feladat, hanem újszerű is annyiban, hogy a tanárképzés ezen (irányszámként 40 kredites) alkotóelemei egyszerre kötődnek diszciplínákhoz és az ismeretanyag közvetítésének iskolai-pedagógiai feladataihoz, felölelik a korábbi rendszerben a diszciplináris képzés mellé állított szakmódszertant is, sőt az új rendszerben magát a diszciplináris képzést szaktárgyi pedagógiaként jelenítik meg. A régi képzésrendszerről az újra való átállás szempontjából a szakmai modulok országos szabályozásának előkészítése, illetőleg intézményi indításának előmunkálatai fokozott figyelmet érdemelnek.

A tanár szak esetében az itt említett két folyamatot, nevezetesem a szakalapítást teljessé tévő szabályozást és az intézményi indítást egymástól el kell különítenünk, ennyiben a tanárképzés területe más, mint általában a mesterszakok létesítése és indítása. Az alapítási munkálatokat – az előzetes egyeztetések szerint – az újjászerveződő Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Szakbizottsága fogja össze. A Magyar Rektori Konferencia szerepét nyomatékosítja

[1] Áttekintő munkaanyag az NBB Pedagógusképzési Albizottsága számára.

a felsőoktatási törvénybe foglalt egyetértési joga, ezért célszerű e testületrendszer szakbizottságainak és elnökségeinek útján analizálni a szakalapítási kezdeményezéseket. A tanárképzési területen egymással együttműködő intézmények terjeszthetnek és terjesszenek elő a szakmai modulokra vonatkozó úgymond kis KKK-kat, ezen munkálatok koordinátoraként és véleményezőjeként az MRK Pedagógusképzési Szakbizottságának viszont gondoskodnia kell arról, hogy a) a szakmai modulok pedagógiai karakterűek legyenek, b) illeszkedjenek a tanárképzés átfogó rendszerébe, kövessék annak szabályrendszerét.

Az MRK Pedagógusképzési Szakbizottsága kívánatos esetben valamennyi szakmai modult, esetleg elfogadható esetben a szakmai modulok jól körülhatárolható tágabb köreit – a tanárképzés sajátos helyzetére való tekintettel – két irányba továbbítja. Egyfelől a MAB-hoz, melynek újonnan alakult tanárképzési szakbizottsága kiemelt szerephez jut a fenti két követelmény teljesülésének ellenőrzésében, másfelől a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságához, amely aktív szerepet játszott a közoktatási igényeket célzó tanárképzés új rendszerének kidolgozásában, és amely a szakmai modulok kis KKK-it is (az Országos Köznevelési Tanáccsal együttműködésben) szembesíteni hivatott a közoktatási igényekkel. Mindkét szakmai fórumnak – rendeltetésénél fogva – az a feladata, hogy vizsgálja a tanárképzésre vonatkozó szabályozás egészének és a szakmai modul KKK-inak a harmonikus megfelelését, és a maga nézőpontjából garantálja, hogy a miniszteri rendelet teljessé tételekor a szakmai modulok a tanárjelölteket a közoktatási szerep hatékony betöltésére képesítik.

A miniszteri rendelet kiegészítése, újbóli kiadása után nyílik arra lehetőség, hogy az egyes intézmények tanár szakot indítsanak, illetve ennek előfeltételeként a tanár szak indítására vonatkozó beadványokat a MAB-hoz benyújtsák. A beadványnak értelemszerűen tartalmaznia kell a tanárképzés intézményi rendszerére vonatkozó leírást, általános stúdiumainak (az alapképzést előkészítő 10 kreditje, a pedagógiai, pszichológiai mesterképzési modul 40 kreditje, valamint a közoktatás terepén folytatandó gyakorlat 30 kreditje) bemutatását, az ehhez tartozó személyi és infrastrukturális feltételek leírását. Az intézmény tanári szakképzettséget biztosító szakmai moduljait, és ezek feltételeit – legalábbis a kiinduló állapotot tekintve – együttesen, csomagszerűen célszerű benyújtani. Itt a vonatkozó jogi szabályozás egésze szabja meg a MAB megítélési szempontjait és kritériumait: egyfelől az intézménynek tanúsítania kell, hogy van a szervezeti struktúrájában világosan azonosítható gazdája a pedagógusképzésnek, amely felelősen összehangolja a tanárképzésben közreműködő részlegek és szakemberek munkáját, garantálni tudja az elméleti oktatás és az iskolai terepen folyó gyakorlati munka megszervezését, feltételeit. Másrészt a bemutatott intézményi dokumentumoknak tanúsítaniuk kell a képzőhely általános pedagógiai, pszichológiai és egyes szakmai moduljainak illeszkedését a miniszteri rendelet előírásaihoz. A szakmai moduloknak ki kell elégíteni

a NAT-ban foglalt és az érettségi követelményekben rögzített szakmai-tartalmi kritériumokat, és pedagógiai karakterükkel eleget kell tenni a közoktatás igényeinek.

A tanárképzés reformjának lezárása tehát két munkálatot kíván meg: egyfelől a miniszteri szabályozás kiteljesítéséhez elvezető országos előkészítést a Rektori Konferencia Szakbizottságának, a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának és a MAB-nak a közreműködésével, másfelől az intézményi szakindítási munkálatokat, melyek a tanárképzés intézményi rendszerét dolgozzák ki és mutatják be, és a MAB révén nyerhetnek akkreditációt.

2. A TANÁRI MESTERSZAK SZABÁLYOZÁSÁVAL KAPCSOLATOS MUNKAMEGOSZTÁSRÓL, 2006. 07. 12.

Dr. Manherz Károly részére
felsőoktatási és tudományos szakállamtitkár
Oktatási és Kulturális Minisztérium

Tisztelt Szakállamtitkár Úr!

Köszönettel megkaptam a 11.171-1/2006 iktatószámú levelet Mang Béla helyettes államtitkár úr kiadásában, amely a tanári mesterszak szabályozásával kapcsolatos további teendőkkel, ezek körében a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának feladataival foglalkozott. Támaszkodva arra az információra, hogy a Nemzeti Bologna Bizottság megőrzi helyét a tárca szerkezetében és a felsőoktatási kormányzat a Pedagógusképzési Albizottság tevékenységére igényt tart, a megkeresésre az alábbi választ tudom – tájékoztató jelleggel – adni:

A 15/2006 (IV.3.) OM-rendelet tanári mesterszakra vonatkozó előírásait valóban ki kell egészíteni az egyes tanári szakképzésekre vonatkozó úgynevezett szakmai modulokra vonatkozó szabályozással. Amíg ez nem követezik be, addig a tanári mesterszakra vonatkozó leírás torzó, és a tanárképzés indítására vonatkozó intézményi beadványok kidolgozásának és elbírálásának nincs meg a normatív alapja.

Ennek a problematikus helyzetnek az ismeretében a Pedagógusképzési Albizottság plénuma és vezetője kereste az alkalmat és lehetőséget kapott arra, hogy konzultáljon a MAB Pedagógusképzési Szakbizottságának, a Magyar Rektori Konferenciának, illetőleg az MRK most létrehozott Pedagógusképzési Bizottság vezetőivel és az idézett levélben foglaltak szellemében megállapodásra jusson az OM-rendelet kiegészítésének előkészítésére vonatkozóan.

Eszerint az MRK Pedagógusképzési Bizottság az NBB Pedagógusképzési Albizottságával együtt megkereséssel fordul a 2006 nyarán még működő szakterületi konzorciumokhoz (dékáni kollégiumokhoz), hogy azok a hagyományokkal rendelkező közismereti szakképzettségek egyes munkacsoportjaiba – az MRK-bizottság és a közoktatási terület egy-egy képviselője mellé – delegáljanak egy további szakértőt. Ezen munkacsoportok véleményezik és formálják tovább azokat a szakmai modul leírásokat, amelyeket az ELTE – az elnyert HEFOP-pályázat forrásaival is élve – 2006 júliusának végéig kidolgoz. Az

egyes szakmai modulokért felelős munkacsoportok eredményeit az MRK Pedagógusképzési Bizottsága összegzi 2006 szeptemberében, és a Magyar Rektori Konferencia elnöksége révén – így a felsőoktatási autonómiát megtestesítő szervezet egyetértésével – nyújtja be a Magyar Akkreditációs Bizottsághoz, és juttatja el az Oktatási és Kulturális Minisztériumhoz.

Az idézett rendelet számításba vesz a hagyományostól eltérő, kifejezetten pedagógiai tanári szakképzettségeket is, ezek szakmai moduljának kidolgozására – a fentiekhez hasonló eljárásmenetben – az MRK Pedagógusképzési Bizottsága maga szervez konzorciumot, azon intézmények bevonásával, melyek ezen szakmai modulok kidolgozásához már korábban a pedagógus-továbbképzés keretében tapasztalatokat szereztek.

A MAB értelemszerűen saját eljárási rendjében véleményezi a tanári mesterszak létesítési dokumentumának ezen kiegészítéseit, megfelelő szerephez juttatva ennek folyamatában az immár kialakult szerepkörrel rendelkező Pedagógusképzési Szakbizottságot. Az OKM – amennyiben ezt Szakállamtitkár Úr helyénvalónak tartja – párhuzamosan véleményezésre küldheti a szóban forgó közismereti és pedagógiai szakmai modulok leírását a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának is, hogy az kijelölt és vállalt feladatának megfelelően, egyfelől vizsgálja a kiegészítő szabályozás illeszkedését a testület által korábban kidolgozott, képviselt és a jogszabályokban megjelenő pedagógusképzési koncepcióhoz, másfelől gondoskodjon a tervezett kiegészítő szabályozásnak a közoktatási igényekkel való szembesítéséről. Mindezen véleményezés birtokában kerül a tárcavezetés abba a helyzetbe, hogy a szóban forgó OM-rendeletet 2006 őszén részlegesen kiegészítse.

Az így körvonalazott munkálat nem terjed ki a tanári mesterszak bevezetni kívánt valamennyi szakképzettségére, de tartalmában és előkészítésének módjában támpontot ad a munka továbbviteléhez és belátható időn belül történő lezárásához. A rendelet-kiegészítés megteremti az alapját annak, hogy a tanári mesterképzésben érintett intézmények szakindítási beadványaikat – melyek a tanterveken túl természetesen kiterjednek a tanárképzés intézményi szervezésére, szervezetére, erőforrásaira is – benyújthassák a Magyar Akkreditációs Bizottsághoz.

Kérem Szakállamtitkár Urat, hogy a leírt munkamenet tervét vegye tudomásul, illetőleg amennyiben ezzel kapcsolatban módosítási javaslata van, ezt legyen szíves számomra, számunkra eljuttatni.

Budapest, 2006. július 12.

Üdvözlettel,

Hunyady György

Kapják:
Hauser Zoltán rektor úr, az MRK Pedagógusképzési Bizottság elnöke
Bókay Antal rektorhelyettes úr, az MRK Pedagógusképzési Bizottság alelnöke
Balogh Árpád rektor úr, az MRK elnökségének tagja
Pukánszky Béla rektorhelyettes úr, a MAB Pedagógusképzési Szakbizottság elnöke
Rádli Katalin főosztályvezető-helyettes asszony, OKM Felsőoktatási Főosztály

3. A MAGYAR REKTORI KONFERENCIA PEDAGÓGUSKÉPZÉSI BIZOTTSÁGÁNAK MUNKAVÁLLALÁSA, 2006. 07. 15.[1]

A felsőoktatás új törvényének hatályba lépése napján megalakult Magyar Rektori Konferencia működési rendjét elfogadva választotta meg elnökét és társelnökét, illetve tagozatainak elnökét, továbbá elnökségét. A tagintézmények javaslata alapján létrehozta szakmai bizottságait, melyek összetételét az akadémiai évet záró plenáris ülésen elfogadott Debrecenben. A bizottságok alakuló üléseire június–szeptember viszonylatban folyamatosan kerül sor. Az MRK Pedagógusképzési Bizottsága alakuló ülését 2006. július 4-én tartotta Balogh Árpád rektor, MRK elnökségi tag levezetésével. A bizottság működési rendjét elfogadva választotta meg elnökét – Hauser Zoltán (EKF) – és társelnökét – Bókay Antal (PTE) –, továbbá elnökségét.

Az MRK Pedagógusképzési Bizottsága (a továbbiakban: MRK PKB) a tanári mesterszakok akkreditálhatóságához, a szükséges feltételek megteremtéséhez munkáját haladéktalanul megkezdte. Tevékenységét az NBB Pedagógusképzési Albizottságával (NBB PKA) összefogva, a szükséges egyeztetésekkel kívánja eredményesen ellátni. Konzultációs partnerének tekinti a MAB Tanárképzési Bizottságát (MAB TKB). Elsőrendű feladatának azt tartja, hogy a tanári mesterképzés szabályozása – a testület aktív közreműködésével – a vonatkozó miniszteri rendelet kiegészítésével teljesüljön ki, készüljenek el a tanárképzés szakmai moduljainak mini KKK-i.

Az NBB PKA elnöke (Hunyady György), az MRK PKB elnöke és társelnöke (Hauser Zoltán és Bókay Antal) 2006. július 11-én egyeztető megbeszélést tartva fogadta el az induláshoz feltétlen szükséges cselekvés lépéseit az alábbiak szerint.

A 15/2006. (IV. 3.) OM-rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről jogszabály módosításához, a hiányzó szakterületi modulok elkészítéséhez munkacsoportokat hoz létre. Első körben ezt az ún. közismereti szaktanárképzés területére kezdeményezi. Ugyanakkor fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a szakmai (mérnöktanár, közgazdásztanár, egészségügyi tanár és gyógypedagógiai tanár), a művészeti szakképzés és alapfokú művészetoktatás területeken is mielőbb el kell jutni a szakterületi modulok megalkotásához. Ennek érdekében *2006 szeptemberétől* a közismereti szaktanárkép-

---

[1] A munkaanyag eredeti címe: A Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának megalakulása és eljárási javaslata, a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságával egyetértésben.

zésnél meginduló logika szerinti munkacsoportok létrehozása az elérendő cél. Ezen túl a munkacsoportokat kifejezetten az ún. első közismereti szak szakterületi moduljainak megalkotására ösztönözzük. A munkacsoportok három fővel jönnek létre. Egy-egy főt delegálnak a ma még konzorciumként is működő Dékáni Kollégiumok Elnökei, az MRK PKB és a felhasználói közoktatási szféra érintett szakmai civilszervezetei. *Határidő: 2006. július 30.* A tíz munkacsoport – követve a szakok képzési struktúráját – az alábbiak szerint jön létre:

A tanári mesterképzési szakon a ciklusokra bontott, osztott képzés alapképzési szakjaira épülően választható szakképzettségek

1. magyar nyelv és irodalom (magyartanár)
2. idegen nyelv *(Figyelem: racionális válogatással az első körben!)*
3. matematika (matematikatanár)
4. ember és társadalom (történelemtanár, kommunikációtanár, ember és társadalom műveltségterületi tanár szakok *(Figyelem: ez utóbbi esetén a rendelet 3. sz. index alatt meghatározza a bemenetet!)*
5. ember a természetben (biológiatanár, kémiatanár, fizikatanár, természetismeret-tanár *(Figyelem: ez utóbbi természetes előzménye alapképzésben nincs létesítve! De semmi sem tiltja a mestert!)*
6. Földünk – környezetünk (földrajztanár, környezettantanár)
7. művészetek (ének-zene tanár, mozgóképkultúra- és médiaismeret-tanár, vizuális és környezetkultúra tanár kézműves, környezetkultúra, plasztikai ábrázolás, képi ábrázolás, elektronikus ábrázolás szakirányokkal)
8. informatika (informatikatanár)
9. testnevelés és sport (testnevelő tanár, egészségfejlesztés-tanár)
10. életvitel és gyakorlati ismeretek (technikatanár, háztartásgazdálkodás-tanár, életviteli és gyakorlati ismeretek műveltségterületi tanár) (*Figyelem: ezek kizárólag második tanári szakképzettségként megszerezhető szakok. A műveltségterületi teljesség okán – felhasználói igény! – indokolt az első körben!)*

3. számú melléklet a 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelethez

A Dékáni Kollégiumok Elnökeit a delegáláson túl felkérjük, hogy lehetőség szerint küldjék meg az MRK PKB címére a már elkészült, illetve elemzésre és továbbfejlesztésre alkalmas szakterületi modul leírásokat. A munkacsoportok véleményezik és formálják tovább a) ezeket a Dékáni Kollégiumok által megküldött szakmai modul leírásokat, illetve b) azokat, amelyeket az ELTE – az elnyert HEFOP-pályázat forrásaival is élve – 2006 júliusának végéig kidolgoz. Az egyes szakmai modulokért felelős munkacsoportok eredményeit az MRK Pedagógusképzési Bizottsága elnöksége összegzi 2006 szeptemberében, és a Magyar Rektori Konferencia elnöksége révén – így a felsőoktatási autonómiát megtestesítő szervezet egyetértésével – nyújtja be a Magyar Akkreditációs Bi-

zottsághoz, és juttatja el az Oktatási és Kulturális Minisztériumhoz. Beküldési *határidő: 2006. augusztus 15.* Fontosnak tartjuk figyelemmel lenni a 15/2006. (IV.3) OM-rendelet erre vonatkozó részére az alábbiak szerint.

11. Tanári szakképzettségenként

11.1. A 8. pontban meghatározott általános képzési és kimeneti követelményektől eltérő sajátos követelmények és ismeretkörök a rendelet 7. §-ának (3) bekezdésében foglaltak szerint.

Tehát: (3) Az egyes tanári szakképzettségeken a képzés abban az esetben indítható, amennyiben e rendelet 4. számú mellékletében meghatározott tanári szakképzési és kimeneti követelményei kiegészülnek az egy vagy két tanári szakképzettség megszerzésére irányuló **szakterületi modul megválasztásának előfeltételeivel**, szükség szerint az első és második tanári **szakképzettség társításának sajátos szabályaival**, valamint az adott tanári **szakképzettség megszerzésére irányuló szakterületi modulnak** a tanári szak **általános képzési és kimeneti követelményeitől eltérő sajátos követelményeivel**.

11.2. Az egy vagy két tanári szakképzettség megszerzésére irányuló szakterületi elem megválasztásának, illetve társításának előfeltételei a rendelet 7. §-ának (3) bekezdésében foglaltak szerint. (Tehát lásd fent.)

A fentiek világosan körülhatárolják a feladatot, melynek terjedelménél a KKK műfajánál kialakult racionális mértéktartás a követendő. A kettő szakosság lehetőségével számolva a rendelkezésre álló 80 kredit kérdésében a jogszabály mozgásterébe a 40 + 40 és 30 + 50 kredit megosztás is beilleszthető. Az e témában kialakult pro és kontra érvelésben az NNB PAB és az MRK PKB nem kíván ajánlást tenni, az azonban mindenképpen indokoltnak látszik, hogy 40 kredites változat (30 és 50 kredites variánsok mellett, vagy azok nélkül) feltétlenül készüljön. A tanulmányokba minden variáció beilleszthető a szabadon választhatóság, illetve 10% többletkredit lehetőségeibe.

Az előfeltétel kérdésében az első szakképzettség esetében következetesen az erősen megalapozó alapszak meglétét támogatjuk. A szakképzettség társíthatóságát sajátos szabályokkal már nem javasoljuk tovább nehezíteni.

A közismereti és a szakmai, illetve a művészeti nevelés-oktatás speciális területe alatt felsorolt, kizárólag második szakképzettség megszerzésére irányuló szakterületi modulok rendelet-kiegészítését eredményező munkálataihoz konzorciumot kívánunk létrehozni. Tagjai a szakterületen jelentős (tovább)képzési előzményekkel és erőforrásokkal rendelkező intézmények képviselői a rektor jelölése alapján. *Határidő: 2006. július 30.*

Az érintett szakok és a hozzájuk kapcsolódó intézmények tervezett konzorciuma:

– drámapedagógia-tanár, múzeumpedagógia-tanár, játék- és szabadidőszervező tanár, multikulturális nevelés tanár

– fogyatékosok rekreációja tanár, inkluzív nevelőtanár, család- és gyermekvédelem tanár, tanulási és pálya-tanácsadási tanár, tehetségfejlesztés-tanár, kollégiumi nevelőtanár
– pedagógiai értékelés és mérés tanár, tantervfejlesztés-tanár, minőségfejlesztés-tanár

Ez a konzorcium az MRK PKB szervezésében működik, és annak közvetítésével teszi meg a szóban forgó tanári szakképzettségek KKK szabályozására vonatkozó javaslatait. Szervező intézmény az **EKF**, a konzorcium az előfeltételeknek megfelelő intézmények számára nyitott, az első körben meghívott intézmények: **BDF, DE, ELTE, NYF, SZIE, SZTE, PTE, VE.**

A MAB értelemszerűen saját eljárási rendjében véleményezi a tanári mesterszak létesítési dokumentumának ezen kiegészítéseit. Az OKM párhuzamosan véleményezésre küldheti a szóban forgó közismereti és pedagógiai szakmai modulok leírását a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának is, hogy az kijelölt és vállalt feladatának megfelelően, egyfelől vizsgálja a kiegészítő szabályozás illeszkedését a testület által korábban kidolgozott, képviselt és a jogszabályokban megjelenő pedagógusképzési koncepcióhoz, másfelől gondoskodjon a tervezett kiegészítő szabályozásnak a közoktatási igényekkel való szembesítéséről. Mindezen véleményezés birtokában kerül a tárcavezetés abba a helyzetbe, hogy a szóban forgó OM-rendeletet 2006 őszén részlegesen kiegészítse.

Az így körvonalazott munkálat nem terjed ki a tanári mesterszak bevezetni kívánt valamennyi szakképzettségére, de tartalmában és előkészítésének módjában támpontot ad a munka továbbviteléhez és belátható időn belül történő lezárásához. A rendelet-kiegészítés megteremti az alapját annak, hogy a tanári mesterképzésben érintett intézmények szakindítási beadványaikat – melyek a tanterveken túl természetesen kiterjednek a tanárképzés intézményi szervezésére, szervezetére, erőforrásaira is – benyújthassák a Magyar Akkreditációs Bizottsághoz.

2006. július 15.

Hauser Zoltán MRK PKB elnök
Hunyady György NBB PAB elnök
Bókay Antal MRK PKB társelnök

4. AZ MRK PEDAGÓGUSKÉPZÉSI BIZOTTSÁG ÁLLÁSFOGLALÁSA, 2006. 09. 15.[1]

1. Az ún. kis KKK-k elkészítése (gyakran emlegetik szakterületi modulnak) **nem új szak létesítésének** folyamata – különös tekintettel a MAB eljárási rendjére –, hanem **rendeletmódosítás**. Természetesen a szükséges egyeztetések lefolytatása indokolt, beleértve a MAB-ot is.
2. Az ún. kis KKK-k **ne jelenítsenek** meg olyan tartalmat, amit a 15/2006. az ún. **általános vonatkozásokban rögzített**. Azt sem lehet kizárni, hogy a rendelet**módosítás kapcsán néhány pontosítás** – kvázi módosítás – legyen a már megjelent ún. nagy KKK-ban, annak érdekében, hogy a nem pontosan szabályozott vonatkozások **rendeződjenek**. Másrészt, amit generálisan lehet rendezni, azt ne kelljen szakonként kezelni.
3. **Ajánlás** jelleggel fogalmazódik meg az, hogy a **11.1 – a) és b) pontokkal – és a 11.2 a megválaszolandó feladat.**
   A 11.1 a) részben célszerű felsorolni a **kreditértékeket** négy területegységben. Erre vonatkozóan az **állásfoglalás**:
   – **Műveltségterületi/szaktárgyi** legalább **15** legfeljebb **30**
   – **Szakmódszertani** legalább **8** legfeljebb **15**
   – **Iskolai gyakorlat** legalább **3** legfeljebb **9**
   – **Szabadon választható** legalább **2** legfeljebb **6**
   Az állásfoglalás kialakításánál egyhangú támogatással nyert megállapítás***: a fenti kredit értékarány a 15/2006. első módosításánál a rendeletben is rögzítésre kerül.***
4. **A 11.1 b) alatt elsősorban és különösen a műveltségterületi/szaktárgyi vonatkozásokat(ismeretköröket)** kell rögzíteni. Ennek terjedelmét – ami a műfaját is meghatározza – **néhány bekezdésben, jellemzően 5–15 sorban lehetne megragadni. A szakmódszertani, iskolai gyakorlat és szabadon választható** területekre csak abban az esetben javasolt kitérni, **ha az általánostól eltérő, illetve hangsúlyos megfogalmazásra van szükség.**
5. A **11.2** ponthoz kapcsolódóan **határozott álláspont,** hogy a rendeletben eddig rögzített **társítási feltételeken túl újakat már nem kell** megfogalmazni. **A fő szak előfeltétele alapképzésben szerzett szakképzettség és végzettség.** Ahol ez nem evidensen egy szak – sőt akkor is –, konkrétan **felsorolandó az alapképzési szak(ok)** neve.

---

[1] Az újonnan alakult testület elnöke Hauser Zoltán, társelnöke Bókay Antal, az elnökségi állásfoglalás 2006. szeptember 15-én született.

- **Tisztázni** szükséges a **második szak bemeneti feltételét** is. Fontos rögzíteni, hogy az **50 kredit teljesülésének kérdését a jogszabály már rendezte**, sőt alapképzési szak meghatározásától függetlenül. Ez igazán azokra az esetekre alkalmazható, amikor az első – különösen közismereti – tanári szakképzettség alapképzési feltételénél van, **az 50 kredites ún. minor szak/szakirány.**
- Rendezi az **ember és társadalom műveltségterületi tanár** első tanári szakot a 289/2005. lábjegyzete – ezt a 15/2006. módosításánál tovább lehet/kell vinni a kis KKK-ban –, de a „hozzá” kapcsolódó öt második szakból négynek jellemzően van viszonyítási 50 kredites minorja/szakiránya, ugyanakkor a ***hon- és népismeret tanár*** alapszak (tanulmány) előzménye tisztázandó.
- A **15/2006. 4. sz. m. 6.2.2.** a fentihez hasonlóan „különleges” bánásmódban részesíti a **természetismeret-tanár** szakot, melynek nincs tiszta alapképzési szak előzménye. Tehát az **első és a második tanári szak** bemeneti feltételét is rendezni kell a munkacsoportnak, **tekintettel az ember a természetben műveltségterületi tanárra.**
- Figyelemmel kell lenni, a bemeneti feltétel okán a fentiekben még nem említett, (kizárólag) második közismereti tanár szakokra. Így: ***magyar mint idegen nyelv tanár, nyelv- és beszédfejlesztő tanár, ábrázoló geometria és műszakirajz-tanár, ember és természet műveltségterületi tanár, művészettörténet-tanár, gyógytestnevelő tanár, technikatanár*** **(részben környezettan),** ***háztartásgazdálkodás-tanár, életviteli és gyakorlati ismeretek műveltségterületi tanár*** **(más területekkel is egyeztetve!).** Javaslat: tisztázza a **műveltségterület szerint illetékes első tanári szak** mint második tanári szakért is felelős munkacsoport.
- A ***szaktárgyát idegen nyelven tanító*** kizárólag második tanár szaknak vehető fel. A rendelet rögzíti, hogy az első szak megjelölésével vehető fel. A felvétel bemeneti feltétele rögzítendő. **Álláspont: idegen nyelvi alapszak minorja vagy államilag elismert nyelvvizsga felsőfok C szint.**

5. EMLÉKEZTETŐ A 2007. 02. 13-I ÜLÉSRŐL

Az ülésen megjelentek: Balogh Árpád, Báthory Zoltán, Benedek András, Brezsnyánszky László, Csillag Márta (OKM), Derényi András, Fazekas Eszter (OKM), Hauser Zoltán, Hunyady György, Mihály Ottó, Papp Lajos, Pukánszky Béla, valamint Rádli Katalin (OKM).

A testület áttekintette a tanárképzés szabályozásának kiteljesítésére irányuló munkálatokat, amelyek a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának koordinációjában zajlanak, és eljutottak addig a pontig, hogy a miniszteri rendeletbe foglalandó szakmai modulokat az MRK diszciplináris társtestületei (bölcsész- és társadalomtudományi, valamint a természettudományi bizottság) véleményezhették. Reális kilátás van arra, hogy a hónap végére, március elejére az MRK elnöksége, illetőleg a MAB elé terjeszthető szöveg készüljön el, melynek további kidolgozásában az NBB-albizottság vállalt feladata kettős: egyfelől a köteles közoktatási egyeztetés előkészítése, segítése és eredményeinek érvényesítése, másfelől a pedagógusképzés rendszerére vonatkozó reformkoncepció és a konkrét intézkedések közötti koherencia vizsgálata és biztosítása.

A testület tudomásul vette és támogatja az MRK bölcsészet- és társadalomtudományi bizottságának azt a javaslatát, amely az idegen nyelvi szakok megnevezésének egyszerűsítését célozza.

Az Albizottság nem támogatja azt a kezdeményezést, hogy a miniszteri rendelet szövegében kiemelten és elkülönítetten szerepeljenek tartalmilag a természettudományos képzési területhez illeszkedő tanárképzési feladatok, és ezek szabályai. Ez megbontaná a tanárképzés most kiépülő rendszerét.

A vita során ismételten napirendre került a tanári mesterképzésbe való belépés előtt megszerzendő tíz pedagógiai-pszichológiai kredit funkciója (általában véve előfeltétel jelleggel). Kívánatos tartalma (melytől a rendeleti fő szöveg aktuális megfogalmazása a reflexív és a történeti jelleg kiiktatásával eltér). A testület javasolja az általa korábban kezdeményezett funkció és tartalom visszaállítását.

A rendszerszerű szabályozás két pontja további megvitatást érdemel, több fórumon, így a testületben is. Ilyen kritikus pont a 4.2 bekezdés két vonatkozásban is, egyrészt, hogy miben, hogyan szerezhető egy tanári szakképzettség, illetőleg hogy mit értsünk azon, hogy az előírt három félév 90 kreditje „részben teljesíthető a diszciplináris/szakmai mesterképzés keretében”. A másik kritikus pont a 4.4 bekezdés, amely az újabb tanári szakképzettség megszerzésekor a korábbi különbségtételt az egyetemi és főiskolai előtanulmányok között

a szabályozásból kiiktatja, mégpedig a kötelezettségek alacsonyabb szintjére szállítva az újabb tanulmányokat.

A testület a vitában elhangzott észrevételek alapján maga elé tűzte azt a feladatot is, hogy a pedagógia- és a pedagógusképzés más ágai irányából a tanárképzésbe való belépés módját és következményeit rendszerszerűen megvizsgálja (lásd pedagógia, gyógypedagógia, andragógia és így tovább).

A testület a Papp Lajos szerkesztésében az ülésnapra összeállított előterjesztés-változatot átadta a közoktatás képviselőinek egy olyan megállapodás keretében, hogy a szakértők bevonásával két-három héten belül véleményt mond a szövegről, és ennek birtokában – a fent jelzett további napirendi pontokra is kitérve – tartja meg következő ülését az NBB Pedagógusképzési Albizottsága.

6. A MINISZTERELNÖK ÁLTAL FELKÉRT OKTATÁSI ÉS GYERMEKESÉLY KEREKASZTAL SZEREPVÁLLALÁSA

6.1 Az akkreditáció ütköző területe, 2007. 06. 21.[1]

Szakállamtitkár Úr megkeresésére az NBB Pedagógusképzési Albizottsága véleményét a tanárképzés szakmai moduljainak kettéválasztott akkreditációjáról az alábbiakban tudom összefoglalni:

– A szakmai modulok KKK-i a létesített tanári mesterszak szabályozásának elemei, amelyek az általános szinten leírt és előírt tanári kompetenciák ismeretkörökben megjelenő szakterületi sajátosságait, részleteit tartalmazzák. A szakmai modulok rendelet-kiegészítésben önállóan nem, csak az eddigiekben már kialakított **rendszer keretei között** értelmezhetőek és véleményezhetőek. Reményünk szerint a MAB szakmai bizottságai az MRK által kidolgozott és előterjesztett modulokat eddig ebben a keretben szemlélték és ítélték meg.
– Az MRK az immár ismételten benyújtott előterjesztésben követte a rendszerépítés logikáját, és a magyar felsőoktatásból vett legszélesebb merítéssel igyekezett szakértőket találni, szakértői egyeztetéseket elérni **minden – a kormányrendeletben szereplő – alkotóelem** tartalmának kidolgozásához. A MAB első – további kimunkálásra ösztönző – válaszában határozatban foglalt úgy állást, hogy a tanári mesterszak szakmai moduljaival **együtt és összességében** kíván foglalkozni, hiszen egy szakra vonatkoznak, és mind együtt képeznek egy átlátható rendszert. Egy olyan kezdeményezés, amely a beadványból szelektál – menet közben bevezetett új szempontok szerint – az eltér az MRK előterjesztés elvétől és a MAB ezen kinyilvánított álláspontjától.
– A MAB-nak az MRK előterjesztésére adott első – további kimunkálásra ösztönző – válaszában mellékletként szerepelt az egyes szakbizottságoknak az egyes szakmai modulokra vonatkozó véleménye. Ha a beadványt heterogénnek mondhatjuk, akkor ez a melléklet a MAB-elemzés szempontját, mélységét, tartalmi koherenciáját tekintve legalább ilyen **heterogén** volt (beleértve, hogy egyazon szakmai modullal kapcsolatban esetenként két merőben különböző értékelést adott). Ezek a határozati rangra nem emelt, de tartalmi természetű észrevételek inspirálták az MRK-előterjesztés továbbfejlesztését. Ezen tartalmi észrevételek **nem alapoznak meg egy olyan különbségtételt**, hogy az első tanári képzettségre vonatkozó modulok el-

[1] Feljegyzés a tanárképzés akkreditációjáról Manherz Károly szakállamtitkár úrnak.

fogadhatóak, a csak második képzettségben szereplő modulok pedig nem tárgyalhatók. Ha a kritikai véleményeket áttekintjük, ezzel kifejezetten ellentétes konklúzióhoz is eljuthatunk.

– Ha a MAB vezetése – külső kezdeményezésre, az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal kívül eső és ki nem érlelt véleményére alapozva – esetleg megbontja a szakmai modulok teljes körét, akkor a tanári mesterszak **rendszerét és koncepcionális alapelveit írja felül**, amelyeket az NBB Pedagógusképzési Albizottsága dolgozott ki, és amelyekért felelősséget visel és vállal. A tanárképzés továbbfejlesztésének lényeges – többszörösen meghirdetett, kormányzat által vállalt – elve volt, hogy a tradicionális szakmai modulok mellett zömmel **második szakképzettségként megjelenjenek** a) műveltségterületi szakmai modulok, b) szaktárgy oktatása idegen nyelven, c) kifejezetten pedagógiai szakmai modulok, amelyek a tanárképzés közoktatási-pedagógiai jellegét a maguk módján mind erősítik.
– A reform előrehaladásának a mostani szakaszán, amikor a tradicionális, osztatlan, kötött tantervű kétszakos tanárképzés már **nem hozható vissza**, és az új szisztéma bevezetése általános igény, szakmai és oktatáspolitikai szempontból egyaránt igen kockázatos eltérni a rendszer kiépítésének kijelölt útjától.

Budapest, 2007. június 21.

Hunyady György

6.2 Az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal kritikája a tanári szakképzettségek rendszeréről, 2007. 07. 17.

Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal

Dr. Manherz Károly
szakállamtitkár úr részére
Oktatási és Kulturális Minisztérium

Tisztelt Államtitkár Úr!

Köszönjük a levele első részében megfogalmazott tájékoztatást. Mivel a tanárképzés reformfolyamatait figyelemmel kísérjük, és a kapcsolódó dokumentumokat rendszeresen elemezzük, ezek a folyamatok számunkra ismertek, azok alapelveivel egyetértünk. Amit problematikusnak látunk, az a reformfolyamat megvalósítása. Tapasztalataink szerint ez gyakran ellentétes a deklarált alapelvekkel.

Az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztalt a Miniszterelnök Úr azzal a kéréssel hívta össze, hogy érdemben vitassa meg és véleményezze a közoktatással és az ehhez kapcsolódó tanárképzéssel összefüggő gondokat. Munkánkat nagyban megnehezíti, ha előterjesztéseinkre nem érkezik érdemi válasz, az általunk felvetett, súlyos problémákat nem követik az érvek mérlegelésén alapuló intézkedések. Úgy érezzük, így nem tudunk megfelelni feladatunknak.

Konkrét észrevételeink megfogalmazása előtt előrebocsátjuk azokat a főbb megállapításokat, amelyekre az Oktatási Kerekasztal eddigi munkája során hangsúlyosan rámutatott.

Magyarország közoktatási rendszere sokkal súlyosabb állapotban van, mint az a hétköznapi közbeszédből vagy a felszínes szakmai megállapításokból kitűnik.

Meggyőződésünk – és ezt számos ország gyakorlata bizonyítja –, hogy a jelenlegi kedvezőtlen trendeket nagyon kemény, koncentrált munkával meg lehet fordítani.

Az oktatás minőségének meghatározó tényezője a tanár, és ezáltal a tanárképzés színvonala.

Ennek fényében úgy látjuk, hogy miközben néhány ország hallatlan erőfeszítéseket tesz az oktatás tudományos megalapozása, a tanárképzés színvonalának radikális javítása érdekében, Magyarországon gyakran hiányzik a helyzet súlyosságának felismerése, és az ehhez mérhető jelentőségű reformlépések megtétele. Nagyon erős a törekvés a létező helyzet konzerválására,

a látszatmegoldásokra, a rövid távú intézményi érdekek érvényesítésére. Úgy látjuk, hogy az egész Bologna-rendszerre való átállásban, a reformnak nevezett folyamatban a hagyományos – véleményünk szerint a mai igényeknek messze nem megfelelő – szemlélet érvényesült, nagyrészt a főiskolai érdekek domináltak. Miközben a világ sok, számunkra modellként szolgáló országában a MAB megfelelő bizottságaiban a szakindítási kérelmeket véleményező testület szerint „a hallgatók pedagógiai nézeteinek feltárása” és „az iskola kultúrtörténete, a gyermekkép és a nevelési eszmények” szerepeltetésén áll vagy bukik egy akkreditációs beadvány sorsa. Érdekes megfigyelni, hogy ezekről a kérdésekről a MAB már a 2006/9/IX/2. sz. határozatában döntött, miközben a matematika vagy a magyar szak tartalmi követelményei csak 2007 júniusában kerültek a plénum elé. Talán ez az egy példa is érzékelteti azt az aránytévesztést és a korszerűtlen szemléletmódhoz való ragaszkodást, ami a tanárképzés reformfolyamatában számos ponton tetten érhető.

A Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottsága elkészítette a tanári szakok képzés- és képesítési követelményeit. Ez az anyag véleményünk szerint egy eleve elhibázott koncepción alapult. Az összesen 83 tanári szak ugyanis a tanárképzés elfogadhatatlan mértékű széttagoltságára utal. Megfigyelhető egyes szakok túlburjánzása, mégpedig azokon a területeken, amelyek egyébként is kis óraszámban vannak jelen az oktatási rendszerben, másrészt olyan szakok kerültek be a tanárképzésbe, amelyek sohasem voltak, és sehol másutt a világon nincsenek. Sok szaknak nem a mesterképzésben (értékelés, minőségfejlesztés, tantervfejlesztés), hanem a szakirányú továbbképzésben lenne a helye. Elképzelhetetlennek tartjuk, hogy ezeket a közismereti tárgyakkal azonos keretek között tanítsák, szakmódszertani képzési komponenssel, gyakorlótanítással, rezidensképzéssel. Ezek olyan súlyos anomáliák, amelyek szerintünk veszélyeztetik az egész tanárképzési reformot.

Az anyagot gyenge színvonalára (mivel abban „sajnos igen gyenge és semmiképpen sem támogatható elemek vannak”) hivatkozva a MAB plénuma a május végi ülésén elutasította, illetve átdolgozásra visszaadta. Sajnálatos, hogy ez a gyenge anyag csak a MAB plénumánál akadt el, a tanárképzés színvonalának megőrzéséért felelős testület, a MAB Tanárképzési Bizottsága korábban kritikátlanul átengedte azt. Az átdolgozástól – tekintettel a rövid határidőre, továbbá hogy az átdolgozást ugyanazok végezték, akik magukat az eredeti anyagokat is készítették – sok jót nem lehetett várni. A MAB plénuma június 29-én a KKK-modulok többségét végül jóváhagyta, néhány esetben módosítást javasolt.

Sajnos az elkészült, és végül az OKM-hez benyújtott anyag magán viseli mindazokat az anomáliákat, amelyekről korábban szóltunk. Az anyag botrányosan gyenge komponenseket is tartalmaz. Számos olyan tanári szak van a listán, amely sehol másutt a világon nincs. Ezeknek a szakoknak a tartalma elnagyolt, az angol megnevezésük esetleges, néhol egyenesen komikus (pl. *okleveles kollégiumi nevelőtanár; angol nyelvű megnevezése: pedagogue in a hall*

of residence). A problémák hosszas bemutatása egy részletesebb elemzést igényelne, amire itt nem vállalkozhatunk. Mindenesetre kötelességünknek érezzük felhívni a figyelmet arra, hogy egy ilyen vegyes színvonalú, bizonytalan tartalmú anyag jogszabályba foglalása nemcsak a tanárképzés reformját járatná le, de rossz fényt vetne az Oktatási és Kulturális Minisztériumra is.

Mindezek alapján javasoljuk, hogy a rendeletmódosítás sietős kiadása helyett a Minisztérium alaposan vizsgálja át az oda benyújtott tervezetet. Tekintse át alaposabban a KKK kidolgozásának korábbi szakaszában megfogalmazott észrevételeket, különösképpen a MAB plénumának állásfoglalását, mindenekelőtt Bazsa elnök úr rendkívüli igényességre valló elemzéseit.

Szeretnénk ismételten hangsúlyozni, hogy egy rendkívül nagy horderejű kérdésről van szó. A sietséget semmi nem indokolja, és nem adhat felmentést az esetleges rossz döntésekre. Amennyiben Államtitkár Úr arra igényt tart, készek vagyunk szakértelmünkkel a szóban forgó problémák megoldásához is hozzájárulni.

Kezdeményezem, hogy a levelünkben jelzett problémákról folytassanak konzultációt az OKM és az Oktatási Kerekasztal képviselői.

Budapest, 2007. július 17.

Szívélyes üdvözlettel:

Fazekas Károly
az OKA elnöke

6.3 Az Albizottság érvelése a Kerekasztal bírálatával szemben, 2007. 08. 27.

Fazekas Károly úrnak,
az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal elnökének

Tisztelt Elnök Úr!

Manherz Károly felsőoktatási és tudományos szakállamtitkár közvetlenül is választ adott az Ön 2007. július 17-én írott levelére. Egyidejűleg eljuttatta azt a Nemzeti Bologna Bizottsághoz is, amely a tárca szakmai tanácsadó testülete, és amelynek Pedagógusképzési Albizottsága immár hosszú éveket töltött a pedagógusképzés bolognai reformjának koncepcionális megalapozásával és szakmai inspirálásával. Engedje meg, hogy a levélben foglaltakra néhány szó erejéig kitérjek, és hogy további szakmai konzultációkra tegyek javaslatot.

Mindenekelőtt szeretném leszögezni, hogy az Oktatási és Kulturális Minisztérium (valamint jogelődje, az oktatási tárca) eljutott addig a felismerésig, amit az OGyK levele kellőképpen nyomatékosít, nevezetesen, hogy a **pedagógusképzés ügye kitüntetett figyelmet érdemel** az oktatásügy fejlesztésében, a felsőoktatás és közoktatás hatékony együttműködésében a bolognai reform kidolgozásai és kivitelezése idején. Talán felesleges is arra rámutatni, hogy e reform keretében a legnagyobb koncepcionális jelentőségű és legnagyobb volumenű változás épp a pedagógusképzés területén következett be, az ezt megalapozó koncepcionális munka, és az ez irányban megtett gyakorlati lépések élénk vitákat váltottak ki az OGyK létrejöttét megelőzően is, és a tárca a 2003-ban megfogalmazott alapelveket minden nehézség ellenére kimunkálta és érvényesítette.

Elnök Úr levele érintőlegesen emlékezik meg olyan alapvető fordulatról, mint a tanárképzés egységesítése és a tanár szak mesterszintre emelése, amely szűkebben e pedagógusképzési terület és tágabban a felsőoktatási egész intézményrendszere szempontjából egy igen lényeges, minőségi fordulat. A több ciklusú lineáris képzésben úgy sikerült megtalálni a pedagógusképzés különböző ágainak helyét és kialakítani kereteit, hogy ez az elmélet és gyakorlat kapcsolatában és ennek erősítésében kifejezetten előrelépést jelentsen (minek érdekében mind a tanítóképzés, mind a tanárképzés a hazai bolognai rendszer egészét tekintve kivételes többletlehetőségekhez jutott, ennek financiális következményeivel). Kényes egyensúlyt kellett keresni a tanárképzés előfeltételeinek biztosításában, valamint a szaktárgyi-diszciplináris és pedagógiai-pszichológiai tartalmainak összehangolásában, és sikerült is meglelni az érintettek számára tudomásul vehető, elfogadható, kompromisszumos formát, amely a korábbiaktól eltérően egyértelműen biztosítja a tanári mesterszak célul kitűzött és vállalt

pedagógiai karakterét. Mindezek a fejlemények koncepcionális jellegűek, fontosak, felkavarták és foglalkoztatják az egész felsőoktatási intézményrendszert, és ezek ismeretében **indokolatlan és méltánytalan annak kimondása vagy akár sejtetése**, hogy „az egész bologna rendszerre való átállásban a reformnak nevezett folyamatban a hagyományos – véleményünk szerint a mai igényeknek messze nem megfelelő – szemlélet érvényesült, nagyrészt a főiskolai érdekek domináltak". Megítélésem szerint a további konzultációk egyik körvonalazandó témája, hogy a koncepcionálisan megalapozott és kivitelezett reformok helyét, irányát és mértékét az NBB Pedagógusképzési Albizottsága és a Kerekasztal együtt, józanul mérlegelje.

Az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal vitathatatlanul fontos társadalmi és kormányzati kérdésekkel foglalkozik, sokszínű vitaanyagai hozzáférhetőek a szélesebb szakmai közönség számára is, és ilyen módon valóban alkalmas arra, hogy széles érdekterületén a reform inspirálója legyen. Ez kiemeli annak jelentőségét, hogy mely tárgykörben tart szükségesnek további vizsgálódást és intézkedést. Mint a tárca szakmai tanácsadó testületének immár évek óta felelős közreműködője úgy látom, hogy az OGyK **a problémák súlyának megítélésében, az információs forrásai megválasztásában esetenként arányt téveszt**, és olyan kérdések felé fordul, amelyek a pedagógusképzés reformja szempontjából nem perdöntő jellegűek. Egyfelől a megélt nevelési tapasztalatok elemzése és a nevelés kultúrtörténetével való ismerkedés az alapképzés (bevezető, ráhangoló) stúdiumaiban szakmailag védhető is, és tartalmi és kreditsúlyát tekintve a tanárképzés egészében jelentéktelen. Másrészt az információs-kommunikációs technológiák szerepének súlya a vonatkozó kormány- és minisztériumi dokumentumokban egyértelműen megjelenik (amire kétségtelenül kedvező hatást gyakorolt Csapó Benő professzor személyes és aktív részvétele a vonatkozó dokumentumok szövegezésében). A rendelkezésre álló információk szerint e tekintetben – úgy vélem – nincs aggodalomra ok, kétségtelenül ügyelni kell e fontos szempont jelentkezésére a tanári mesterszak indításának intézményi terveinek megítélésekor, valamint – és itt valóban elemi szükség van a Kerekasztal innováltságára és hatékony fellépésére – elengedhetetlenül szükség van arra, hogy **az informatikai eszközrendszer fejlesztése** a felsőoktatási intézményekben lépést tartson a közoktatás ez irányú haladásával, erre a felsőoktatási intézmények számára a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében **források nyíljanak meg**. Az ügy jelentőségének felismerése a tárcánál nem maradt el, az NFT 2 alakításában azonban kétségtelenül olyan tettekre van szükség, amelyek a dicséretes felismerések valóra váltásához a feltételeket megteremtik.

Elnök úr levelének tanúsága szerint a kormányszintű testület a felsőoktatási akkreditáció folyamatának egyes szereplőit, mozzanatait elemző figyelemmel követi, és markáns negatív és pozitív minősítésekkel látja el. A MAB a tárcához képest is autonómiát élvez, ugyanakkor az OKM nézőpontjából természetesen fontos, hogy a MAB plénumának felhatalmazása alapján a MAB elnöke **a tanári mesterszak szakmai moduljainak körülírt KKK-it elfogadta**, és ez te-

szi lehetővé, hogy az intézményi indítási csomagok kidolgozásra és benyújtásra kerüljenek. A szóban forgó KKK-k szakmai színvonalának megítélése reálisan csak a már kiadott alapképzési és mesterképzési KKK-k ismeretében, a velük való egybevetés alapján várható. Attól tartok, hogy az OGyK ítéletét nem előzte meg ilyen tapasztalati elemzés. A Kerekasztal minősítése a **kifejezetten pedagógiai jellegű tanárképzési (csak második) modulokról** ellentétben áll az NBB korábbi koncepcionális javaslataival (amely a hazai iskolai szükségleteken túl azon nemzetközi tapasztalatokra is reflektált, miszerint a tanári felkészítés nem egy helyütt pedagógia szakkal való társításban is jelentkezik). Ilyen szakmai modulok kidolgozását a korábbi szakmai viták nyomán kormányrendelet írja elő, és egyelőre semmi ok nem tűnik föl, melynek alapján ezen modulok KKK-it bármely más modulhoz képest kevésbé színvonalasnak ítélhetnénk. E lehetőség megnyitása egyike a bolognai rendszerű hazai tanárképzés megújító törekvéseinek (együtt a műveltségterületi tanárok képzésével, és idegen nyelven oktató tanárok felkészítésével), és egy felettébb alkalmatlan pillanatban vagyunk, hogy ennek mérlegét tapasztalatok híján most vonjuk meg. Egészében véve legyen szabad ráirányítanom – mint tettem ülésükön, megtisztelő meghívásuk alkalmával – a Miniszterelnök Úr közvetlen tanácsadójaként eljáró Kerekasztal figyelmét annak az **oktatás- és általános politikai felelősségére**, hogy egy elhúzódó, de még a normalitás keretei között tartott reformfolyamatban halasztást, megállást és visszafordulást szorgalmaz. Ez még akkor is problematikus lenne kormányzati szempontból, ha nem lenne nyilvánvaló, hogy a közoktatási és felsőoktatási intézmények, a bologna rendszerben már belépett és most belépő hallgatók, a pedagógusképzésben érdekelt szakmai körök úgy érzik, hogy az előrehaladt reformot tovább kell vinni, és a nem kis erőfeszítéssel kimunkált keretek között egy új, előrevivő képzési gyakorlatot kell meghonosítani.

Azt javaslom Elnök Úrnak – és ezt az álláspontomat Manherz Károly szakállamtitkár úr tudomására is hozom –, hogy a kormányfő és szaktárca tanácsadó testületei tartsanak egy közvetlen szakértői megbeszélést az Ön levelében, és ebben a válaszban élesen megfogalmazott kérdésekről, valamint hogy még szeptember hónapban – társtestületekkel együttműködve – tartsanak egy nyilvános fórumot a tanárképzés reformjának irányáról, szükséges feltételeiről, és pozitív kilátásairól. Ilyen fórum megszervezése megfelel annak a feladatnak, amelyet a tanárképzéssel foglalkozó miniszteri értekezlet rótt ránk, és illeszkedhet azon konzultációk sorába is, amelyet a Kerekasztal saját munkájáról és annak eredményeiről a Magyar Pedagógiai Társaság közreműködésével kezd meg.

Budapest, 2007. augusztus 27.

Üdvözlettel,

Hunyady György
az MTA rendes tagja
albizottsági elnök

6.4 A testületek közötti konzultáció, 2007. 09. 21.[1]

A megbeszélésre az OKM Felsőoktatási és Tudományos Szakállamtitkárság tárgyalójában került sor, Manherz Károly szakállamtitkár vendéglátásával és koordinációjában. Megjelent Fazekas Károly, Csapó Benő, Csépe Valéria, Kárpáti Andrea, Kertesi Gábor, Semjén András, Varga Júlia, illetve Hunyady György, Benedek András, Bókay Antal, Derényi András, Pukánszky Béla, Szabolcs Éva, Papp Lajos (MRK-szakértő) és Rádli Katalin (OKM főosztályvezető-helyettes).

A megbeszélés előzményét a Kerekasztal és az OKM közötti levélváltás képezte, amelyben a szakértői fórum felhívta a tárca illetékes vezetőinek figyelmét arra, hogy a pedagógusképzés ma zajló átfogó reformja – megítélése szerint – nem kínál megoldást a közoktatás társadalmi súlyú problémáira, és aggályos abból a szempontból, hogy a pedagógusképzésben olyan minőségi változást hoz-e, hogy az érdemben hozzá tud járulni a közoktatás hatékonyságának javításához. A Kerekasztal felhívta a szakállamtitkár figyelmét arra, hogy a MAB által utóbb jóváhagyott szakterületi modul KKK-k színvonala kérdéses, a MAB akkreditációs követelményeit erősíteni, szigorítani kell, meg kell gátolni a minőséget veszélyeztető (főiskolai lobbiérdekekkel összhangzó) visszarendeződést, amelynek egyik megnyilvánulása a tanári „szakok" (helyesen: szakterületi modulok) számának túlburjánzása. A tanácsadó fórum az indításra vonatkozó döntések visszafogására, a jogszabály kiadásának elhalasztására, a szakterületi modulok erős szűrésére hívta fel a felsőoktatási kormányzatot. A levélváltás során Manherz Károly szakállamtitkár aktivizálta a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságát, mint a bolognai reform koncepcionális közreműködőjét és a tárca szaktanácsadóját, hogy kezdeményezze a közvetlen konzultációt a Kerekasztal kritikájának és várakozásainak tisztázására, valamint a tárca-álláspont megjelenítésére és továbbgondolására.

A megbeszélés során az NBB képviselői arra hívták fel a figyelmet, hogy a felsőoktatás nagyléptékű átalakítása, a bolognai folyamat legradikálisabb változtatása épp a tanárképzés területén ment végbe. Ennek nyomán került a tanárképzés egységesen a lineáris képzés magasabb ciklusába, mesterszintre, ami a hallgatók szelekcióját nagyban erősíti, és a képzéssel szemben érvényesítendő minőségi követelmények igényét megalapozza. A tárca kivételes kötelezettségeket vállalt mind az alapképzésben folyó óvó- és tanítóképzéssel, mind a gyakorlati félévvel megnövelt tanári mesterképzéssel kapcsolatban. Feltették a kérdést, hogy a pedagógusképzés vállalt gyakorlati orientációját a Kerekasztal helyesli-e, valamint kívánatosnak tartja-e a korábbi diszciplináris kötöttségekkel szemben

[1] Emlékeztető a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottsága és az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal képviselőinek találkozójáról, 2007. szeptember 21-én.

a képzés „pedagógiai karakterének” markáns biztosítását. Felhívták a figyelmet arra, hogy a miniszterelnök tanácsadóinak számolni kell azzal a politikai realitással, hogy e bolognai reform előrehaladott és a szabályozás tekintetében záró fázisban van, ennek a megakasztása vagy visszafordítása a pedagógusképzés valamennyi résztvevőjét bizonytalanságban hagyja, illetőleg elbizonytalanítja, és a kormányzat működésével kapcsolatban jogos kritikának ad tápot, a fejetlenség benyomását kelti.

A Kerekasztal képviselői hangsúlyozták, hogy kiindulópontjuk a közoktatás súlyosan válságos helyzete, amelynek javításában – megítélésük szerint – a pedagógusképzés fontos, hatékony tényező lehet, erre azonban e képzési terület vizsgálódásuk szerinti általános állapota és a most zajló reform nem ad biztosítékot. Sőt intézménytípusra, intézményre és szakterületre jellemző lobbiérdekeknek ad teret, ilyen módon a racionális rendezést gátolja. A modernizálás útjában állnak olyan konzervált maradványok, mint a neveléstörténeti stúdiumok – nemzetközi összehasonlításban látni vélt – túlsúlya. A Kerekasztal képviselői által áttételesen ismert konkrét esetekben a reformmunkálatok kimerültek a tanárképzés pedagógiai-pszichológiai moduljának kidolgozásában, és nem jutott kellő figyelem és szakmai együttműködés a diszciplináris szakmódszertani, valamint gyakorlati összetevők kimunkálására. Több hozzászóló a tanári szakterületi modulok magas számát tette szóvá, mondván, hogy e 80–90 közötti számot 20–30-ra kellene célszerűen redukálni a látni vélt nemzetközi gyakorlatnak megfelelően. Különösen problematikusnak ítélték a csak második szakképzettségként megjelenő szakterületi modulokat, így a „szaktárgyat idegen nyelven oktató tanár” néven szereplő szakképzettséget, de különösképpen a pedagógiai jellegű modulokat, amelyeknek a magyar és angol megnevezését, illetőleg funkcióját vitatták, kifejezetten a szakirányú továbbképzés posztgraduális formájában jelölve meg ezek helyét a képzés rendszerében. (Így kifogás tárgyát képezte a kollégiumi nevelőtanár, a játék- és szabadidő-szervező tanár, a multikulturális nevelés tanára, illetve a fejlesztőpedagógus modul, amelyek szakmai szintje nem vállalható a mesterképzésben, s amelyek létesítése-indítása csak partikuláris intézményi érdekeknek lehet a folyománya. Megemlítendő, hogy fejlesztőpedagógus tanári szakképesítés nem szerepel a tanári szakképesítések között, ilyen képzés jelenleg és a jövőben is csak a szakirányú továbbképzések körében zajlik.) A problémák gyökerét többen a képzők képzőinek a felkészületlenségében azonosították, akiknek nagyrészt nincs (angol) nyelvtudása és a nemzetközi követelményeknek eleget tévő publikációja, az ő szelektálásuk és a szisztematikus fejlesztőmunka tenné lehetővé, hogy az immár többszintű magyar pedagógusképzés kompatibilis legyen olyan mértékadó rendszerekkel, mint pl. a finn. A Kerekasztal képviselői súlyt fektetnek a felkészítendő tanárok angol nyelvtudására, nemzetközi látóterére, pedagógiai-kutatási aktivitására és a kutatási eredmények önfejlesztő hasznosítására az iskolai munkában.

Az NBB szakértőinek álláspontja az volt, hogy a bolognai szisztéma bevezetésének jelen fázisában nem lehet tapasztalati alapon bírálatot gyakorol-

ni vele szemben, mert jelenleg csak a koncepcionális elvek és a kiteljesedő jogszabályok szintjén létezik. A kidolgozás és bevezetés lépésről lépésre halad előre, mígnem majd eljut az új típusú gyakorlati felkészítés módjának és feltételeinek kérdésköréig. Nem felel meg a valóságnak, hogy a reformkoncepció kidolgozásában, vagy akár intézményi szinten az indítás tantervi munkálataiban a diszciplínák és a diszciplináris szakmódszertanok képviselői nem jutottak a véleménynyilvánítás érdemi lehetőségéhez. A Kerekasztal dokumentációjában szereplő, a pedagógusok kontraszelekciójával kapcsolatos szisztematikus empirikus munka csak a reformot megelőző évekről, évtizedről tanúskodó adatokat elemez – tekintve, hogy az új típusú tanárképzés még nem indult el –, azzal a legfontosabb, mérvadó tanulsággal, hogy a főiskolai tanárképzésbe szignifikánsan gyengébb iskolai teljesítményű hallgatók is bejuthattak – ami meggyőzően támogatja a reform azon lényegi elemét, hogy a tanár szak mesterszintre került. Ez az új helyzet teszi lehetővé a jelentkezők teljesítmény, képesség, rátermettség alapján történő erősebb szűrését, amire vannak biztató előjelek a bölcsész alapképzésben (viszont visszaüt a természettudományos alapképzés – tulajdonképpen a jogszabályok szellemével ellenkező – korai specializációja, amelynek eredményeképpen a gyengébb BSc-t ígérő tanári tanulmányi útvonalat a hallgatók önként nemigen választják). A minőségi szűrés szempontjából e szakértők szerint – és a szakállamtitkár véleménye szerint – indifferens, hogy a tanár szak moduljainak kínálatában hány elem szerepel. A „szaktárgyat idegen nyelven oktató tanár" szakképesítés lehetősége jelentős előrelépés, európai nyitás lesz a tanárképzésben, a reform fontos koncepcionális eleme. A pedagógiai modulok kidolgozását és bevezetését (itt most nem időzve tanári megjelölésük pontosságánál) a közoktatás testületei és oktatásigazgatási területei szorgalmazták az oktatási intézmények hatékony működésének gyakorlati-módszertani megsegítésére, valamint a közoktatási törvény által az intézmények számára előírt feladatok ellátására. Ezek nem ad hoc intézményi kezdeményezések eredményei, hanem a reform koncepciójában és átfogó szabályozásában közoktatási „megrendelésre" eleve helyet kaptak, MAB-ellenvetés létesítésükkel szemben egyáltalán nem fogalmazódott meg, enyhén szólva is túlzás őket a pedagógusképzés „rákos daganatának" minősíteni. Ha a MAB akkreditációs szigorában nem bízik a Kerekasztal, akkor ezt ne a tárcától kérje számon, hanem – ahogy ezt nyomatékkal igényli – maga tegyen javaslatot a jogi keretek átalakítására a pedagógusképzés nemzetközi akkreditálása érdekében.

A megbeszélés mérlege úgy vonható meg, hogy a Kerekasztal bírálata nem sajátosan a bolognai reformra összpontosul, hanem a közoktatás és a pedagógusképzés olyan hosszú távú rossz tendenciáira, amelyek fékezésében, leküzdésében a felsőoktatási kormányzattól és a bolognai folyamattól többet várt, mint amit ma lát. A lobbik ellenében és a minőség érdekében kíván fellépni a kormányfő, illetve a szélesebb nyilvánosság előtt. Az NBB Albizottsága nem kifogásolja – a megfelelő kompetenciakörben – a pedagógusképzés közgazdasági nézőpontból és eszközrendszerrel történő elemzését és segítését, amihez

az értékelés-mérés szegedi műhelye a „kutató tanár” pedagógus modelljével jól illeszkedik. Nem csak a Kerekasztal ebben kompetens szakértőinek szakmai érdeklődése és (lobbi) érdeke diktálja, hogy az iskolai teljesítménymérésre, a kutató tanár modell kidolgozására, a pedagógusképzés multimédiás-informatikai feltételeire nyíljanak meg jelentős fejlesztési források. Hiba lenne azonban csupán ezekre koncentrálva lebecsülni azt a mélyreható strukturális változást, amit a bolognai reform máris hozott és fog hozni a pedagógusképzés minősége terén, és ennek szolgálatában a többirányú fejlesztés tágabb perspektívájában kell – többeknek együtt – gondolkodni.

Összefoglalta: Hunyady György
Látta: Manherz Károly szakállamtitkár

6.5 A Kerekasztal képviselőinek közös nyilatkozata, 2007. 09. 26.

Manherz Károly
szakállamtitkár részére
Oktatási és Kulturális Minisztérium
Budapest, 2007. szeptember 26.

Tisztelt Szakállamtitkár Úr!

Ezúton is szeretnénk megköszönni, hogy összehívta az NBB Pedagógusképzési Albizottsága és az Oktatási Kerekasztal szakértői közötti egyeztető megbeszélést. Az őszinte és kötetlen hangulatú eszmecserén egyértelművé vált, hogy a jelenlevők átérzik a tanárképzés minőségi megújításában viselt felelősségüket, és az elvi álláspontok az alapvető kérdésben megegyeznek, vagy nagyon közel állnak egymáshoz.

Elfogadjuk a Bologna-folyamat általános kereteit, és tisztában vagyunk azzal, hogy a jelenlegi szakaszban csak mérsékelt, az egész átállási procedúrát nem veszélyeztető korrekciókra van lehetőség. Kérjük azonban, hogy azokat a lépéseket, amelyek a tanárképzés leromlásának megelőzéséhez szükségesek, gyorsan és nagy határozottsággal tegye meg az oktatási kormányzat. Ez kiküszöbölné azokat a reformfolyamat egészét veszélyeztető anomáliákat, elhibázott döntéseket, amelyek széles körű ellenérzést váltottak ki, és a részletek iránt kevésbé fogékony akadémiai közvéleményt az egész Bologna-folyamat ellen hangolták.

a) Tisztelettel javasoljuk, hogy azok a tanári szakképzettségek, amelyeket a 289/2005 kormányrendelet 3. mellékletében „A közismereti és a szakmai, illetve a művészeti nevelés-oktatás speciális területei" rovatban sorol fel, kerüljenek ki a mesterszintű tanárképzés szakjai közül. Ezek a következők:

szaktárgyat idegen nyelven oktató tanár
drámapedagógia-tanár
múzeumpedagógia-tanár
játék- és szabadidő-szervező tanár
multikulturális nevelés tanára
fogyatékosok rekreációja tanár
inkluzív nevelés tanára
család- és gyermekvédő tanár
tanulási és pálya-tanácsadási tanár
tehetségfejlesztő tanár

kollégiumi nevelőtanár
pedagógiai értékelés és mérés tanára
tantervfejlesztő tanár
minőségfejlesztés-tanár
andragógus tanár

A legmesszebbmenőkig egyetértünk azzal, hogy ezekre a speciális szakmai ismeretekre a közoktatásban nagy szükség van, azonban azok megszerzésére megfelelő keretet kínálnak a rövidebb idejű továbbképzések, esetleg a szakirányú továbbképzés. Az ilyen jellegű speciális szakmai kompetenciákat célszerű a tanári pályán, a gyakorlatban már eltöltött néhány év után megszerezni.

b) A rendeletben számos olyan új szakképzettség van, amelynek szakmai háttere, tudományos megalapozottsága bizonytalan, összefüggő műveltségi területek mögött elaprózott szakok jelennek meg, illetve egyes szakok között jelentős átfedés van. Mivel a közoktatás a nagyobb, összefüggő, integrált tárgyakat igényli, a tanári képzettségek ilyen mértékű elaprózódása ellentétes a közoktatás igényeivel.

Csak példaként említve: a filozófiatanár, erkölcstantanár, esztétikatanár külön mesterszintű tanári szakként értelmezése olyan, mintha ezután külön tanár szak lenne az algebra és a geometria. Mivel a közoktatásban nagyon kevés iskola tudna ilyen képzettségű tanárokat foglalkoztatni, helyesebb lenne, ha ezek a tudásterületek nem önálló szakként, hanem egy szakként, vagy még inkább valamely magasabb óraszámban oktatott tanár szak specializációjaként jelennének meg. Hasonló a helyzet az ábrázoló geometria és műszakirajz-tanár, a hon- és népismeret tanár, valamint a művészettörténet-tanár esetében is.

Valószínűleg csak tévedésből szerepel a táblázatban az „ember és természet műveltségterületi tanár”, hiszen ez nem más, mint az integrált természettudomány tanítására felkészítő szak, ami, helyesen, természetismeret-tanárként már rajta van a listán.

Egy hasonló integrált társadalomtudomány tanári szakot akartak a KKK-tervezetek készítői megalkotni (ebben az esetben siralmas eredménnyel), amit a nagyon rosszul csengő „ember és társadalom műveltségterületi tanár” névvel illettek, és a komikus *teacher of specialization of people and society* kifejezéssel próbáltak angolra fordítani. Az angolszász országokban *social studies* néven fut egy tantárgy, talán ezt kellene tanulmányozni, és annak mintájára egy új tantárgyat, illetve tanári szakképzettséget megalkotni.

c) A MAB plénuma a nyár elején elutasította, majd lényegi minőségi javulás után átengedte a tanári KKK-leírásokat. Egyetértünk a MAB első, elutasító döntésében megfogalmazott súlyos kritikai észrevételekkel, és tisztelettel kérjük az OKM vezetését, támogassa a MAB-ot a tanárképzés minőségéért végzett munkájában. Javasolja a MAB-nak, hogy a tanári mesterszakok indítása során különös gondossággal járjon el. Minden egyes tanári mesterszakról önállóan döntsön. Azokat az új tanári szakokat, amelyek több tudományos diszciplínából

építkeznek (pl. a természetismeret), több diszciplináris szakbizottság is lássa, és az új tanári szakok minősége, oktatói hátterük, szakmai-tudományos megalapozottságuk ne lehessen a hagyományos szakokénál gyengébb.

Szeretnénk továbbá megjegyezni azt is, hogy a tanári szakok szétaprózása, különösképpen az a) pont alatt említett szakértelmek önálló tanár szakká alakítása ellenkezik a meghirdetett oktatáspolitikai alapelvekkel. Ha ugyanis megjelennek olyan önálló szakok, amelyek mögött nincs a közoktatásban „tanári óraszám", az egyben azt is jelenti, hogy praktikusan egyszakos tanárokat bocsát ki a rendszer. Az ilyen tanárokat – ha egyáltalán el tudnak helyezkedni – csak a nagy iskolák tudják alkalmazni, ezért megint csak a kis iskolák kerülnek hátrányba. Az említett területek mögötti szakértelemre pedig gyakran éppen a kisebb iskoláknak van szükségük, amit célzott, rövidebb idejű továbbképzésekkel gyorsabban lehet biztosítani. Amint az az elmúlt héten, az OECD „Education at a Glance 2007" kötetének nyilvánosságra hozatala nyomán kiderült, Magyarországnak a tanárok alkalmazásával kapcsolatos indikátorok terén nagyon rosszak az adatai, és ennek a helyzetnek a javítása egyébként is sokféle kormányzati beavatkozást igényel. Véleményünk szerint most nem szabad olyan folyamatokat elindítani, amelyek következményeinek kezelése később újabb fájdalmas kormányzati intézkedéseket követelnek meg.

Üdvözlettel:

Csapó Benő
Csépe Valéria
Fazekas Károly
Kárpáti Andrea
Kertesi Gábor
Varga Júlia

Tájékoztatásul kapják:
Hunyady György, az NBB Pedagógusképzési Albizottság elnöke
Bazsa György, a Magyar Akkreditációs Bizottság elnöke

6.6 Az Albizottság álláspontja a reformmal és annak kormányzati felülvizsgálatával kapcsolatban, 2008. 02. 25.

A bolognai folyamat talán legmélyebb szerkezeti és tartalmi változással járó reformja a *tanárképzés rendszerének átalakítása*, amely 2003-ban vett lendületet, és 2008 első felében vezet a képzőintézményekben új tanári mesterszakok indítására. A koncepció valóra váltása még nem fejeződött be, amikor a kormány felkérésére működő szakértői csoport, az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal a *közoktatás és a pedagógusképzés tanulmányozására* vállalkozott, és szisztematikus vizsgálatainak első eredményeit a politikai vezetés és a szakmai nyilvánosság elé tárta. Az MSZP-frakció Oktatási munkacsoportja az OGyK-val folytatott konzultációk nyomán fogalmaz meg most egy javaslatot, amely a bevezetés előrehaladott stádiumában lévő reform felülvizsgálatát szorgalmazza. Az MSZP-frakció Oktatási és kulturális munkacsoport tervezete kapcsán az Oktatási és Kulturális Minisztérium részéről fontosnak tartjuk megkülönböztetni, hogy melyek a magyarországi többciklusú képzési rendszer kialakításában és a tanárképzés megújításában vállalt, a felsőoktatási törvény elfogadásával az Országgyűlés által is megerősített elvek, és melyek azok a kérdések, amelyek a tartalmi, szakmai megvalósítás során figyelembe veendő fontos feladatok.

1. A reform és a jogi helyzet

Az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal szakértői jelentkezését és kritikai észrevételeit el kell helyeznünk a közoktatás és felsőoktatás átalakításának előrehaladó folyamatában. A pedagógusképzés bolognai reformja az elmúlt években abból indult ki, hogy

a) a tanárképzés az ezredfordulón a közoktatás lényeges igényeinek (így a NAT tartalmi szabályozásnak és a 18 éves korig kiterjesztett általánosan kötelező iskoláztatásnak) nem tett kielégítően eleget;
b) intézményrendszere széttagoltan működött (lásd a főiskolai és egyetemi, természettudományi és bölcsész tanárképzés sajátszerűségeit);
c) volumenét tekintve (minthogy bizonyos értelemben betöltötte a BA/BsC értelmiségképző funkcióját is) meghaladta a közoktatás munkaerő-szükségleteit;
d) alapvetően ismeretcentrikus volt, és nem képviselte az oktatásügy egészét megújító kompetenciafejlesztési szemléletet.

A *felsőoktatási és közoktatási intézményrendszer szakmai képviselőinek többéves, kivételesen szoros és eredményes együttműködése* vezetett oda, hogy

a) sikerült részleteiben kidolgozni az egységes, mesterszintű tanárképzés koncepcióját;
b) a tanárképzés illeszkedik a többciklusú képzési rendszerhez;
c) a jogalkotás különböző szintjein (törvényben, kormányrendeletben, miniszteri rendeletben) megfogalmazást nyert a tanárképzés teljes szabályrendszere;
d) a koncepció és a szabályozás egyaránt tekintettel volt a gyakorlati kompetenciák fejlesztésének szükségességére, és meghatározta ennek feltételeit;
e) a képzőintézmények kidolgozták és akkreditációra bocsátották tanárképzésük tartalmi elemeit, és a képzés rendszeréről az érintettek széles köre áttekintő tájékoztatást kapott és kap.

Ebben a folyamatban mindmáig – a tárca vezetésén és szakértőin, a Nemzeti Bologna Bizottságon és a MAB-on kívül – aktív szerepet játszott a felsőoktatás autonómiájának letéteményeseként működő Magyar Rektori Konferencia és a maga széles körű törvényi felhatalmazása alapján a közoktatást képviselő Országos Köznevelési Tanács. A reform bevezetésének jelen fázisában minden olyan kezdeményezés, amely a megújítási folyamatot visszafogja, eltereli, az érintett intézmények és széles társadalmi csoportok közvéleményét e reformmal kapcsolatban elbizonytalanítja, igen problematikus. Alapvető kormányzati érdek, hogy a sokszorosan egyeztetett reform átmenjen a gyakorlatba, és eredményességét – természetesen elemző kritikával – le lehessen mérni, és a gyakorlati bevezetés tapasztalatai szolgáljanak a továbbhaladás tervezésének alapjául. Ehhez képest az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal **olyan adatbázist elemez, amely a *reformok előtti időszakról ad képet*, olyan állításokat tesz – a pedagógusok kontraszelekciójáról, túltermeléséről –, amelyek a reform nyomán *elvesztik aktualitásukat*.**

2. Nemzetközi tapasztalatok hasznosítása a magyar oktatásügyben

A köz- és felsőoktatás gazdag nemzetközi példatárából merítve javasol az OGyK gyors és energikus átalakítást a pedagógusképzésben és a közoktatási intézmények működtetésében. Az általuk átlátott és közvetített nemzetközi példák valóban ösztönzőek lehetnek mind a felsőoktatás, mind a közoktatás továbbalakításában, azonban elvonatkoztatott modellnek minősülnek akkor, ha a tudatos fejlesztés során nem vetünk számot a magyar társadalom realitásaival, nagy társadalmi csoportok riasztó leszakadásával, melyek esetében az erős középosztállyal rendelkező társadalmak iskolai gyakorlata közvetlenül – eredményesen – nem alkalmazható. A méltányos és igazságos oktatási lehetőségek megteremtése nálunk olyan egyedi fejlesztést is igényel, melynek példáit készen nem találjuk másutt. A pedagógusképzési szakértők egy-két kisebb csoportja, néhány év alatt, érdemi hatást tud ugyan gyakorolni a tanár-

képzés fejlesztési irányára, ennek követelményeire, kontrolljára, de a képzők képzőit ehhez szövetségesként kell megnyerni, és **nem lehet józan célként kijelölni az élénken bírált magyar pedagógustársadalom kvázi lecserélését a következő években**. A közoktatás átalakításának hosszú távú folyamata és a pedagógusképzés megújítása alkalmat ad a sokszínű nemzetközi tapasztalat hasznosítására, a valóságidegen hiperkritikus követelések azonban akár zavart is kelthetnek a rendszeres fejlesztőmunkában.

A McKinsey és Company kutatása a magyar közoktatást és pedagógusképzést nem vizsgálta, hanem az eredményes külhoni példák elemzéséből általános tanácsokat fogalmazott meg a pedagógusok szerepéről és felkészítéséről. Ezekkel a célokkal és elvekkel a magyarországi reform összhangban van: *a leendő tanárok kiválasztására* a mesterképzésbe való belépéskor – korábban nem létező kiválasztási rendszer keretében – kerül sor, a) orientáló, szűrő és értékelő alapképzési előtanulmányok után, b) az alkalmasság szakszerű vizsgálatának lehetősége mellett, c) a felsőoktatási kormányzat által megszabott, a korábbiakhoz képest tört részére csökkentett keretszámokra. Az *eredményes oktatóvá való kiképzés* érdekében, közös munkával, szakemberek százai dolgozták át a képzési és kimeneti követelményeket a tanár szakra átfogóan, és az egyes szakképzettségekhez vezető modulokra részleteiben. Az intézményi szakindítási tervek és beadványok a tananyag teljes átalakításáról tanúskodnak, különös tekintettel arra, hogy a megújított képzés – elméleti igényessége mellett – gyakorlati orientációjú legyen, és gyakorlati kompetenciákkal ruházzon fel.

3. A reform felülvizsgálatára tett javaslatok forrása és iránya

Az OGyK szakértői, megbízatásuknak megfelelően, a társadalom oldaláról, elsősorban közgazdasági szempontok alapján elemzik a magyar társadalmi helyzetet és ebbe belehelyezve a közoktatás rendszerét. A közoktatás megfogalmazott oktatási, nevelési céljaira, a tanárképzés tartalmi irányultságára – természeténél fogva – nem is irányulhat a munka, viszont a két rendszer kapcsolatában – jogosan – fontos szerepet szán a társadalmi és pedagógiai méréseknek. A szakértők a társadalmi és pedagógiai mérések területét ismerik valóban nemzetközi szinten, helyzetelemzésük egész logikája abba az irányba mutat, hogy milyen (intézményekre, tanulókra, pedagógusokra és a képzők képzőire vonatkozó) értékeléseket és méréseket kell elvégezni ahhoz, hogy beható és folyamatos képünk legyen a közoktatás és a pedagógusképzés folyamatairól és eredményességéről. Az ez irányú munkálatokból – ha ehhez a Nemzeti Fejlesztési Tervből forrás is biztosítható – az MTA Közgazdaságtudományi Intézete, illetőleg a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Intézete tudna vállalni, illetve a szakértői csoport vállalja *az általa kezdeményezett fejlesztés kivitelezését*. Nem vitás, hogy ilyen típusú kontrollra szükség van, azonban **a közoktatás gyakorlati igényeinek kielégítése és a pedagógusképzés tartalmi fejlesztése ebben nem merülhet ki, az értékelés és mérés csak egy aspektust képvisel**.

Bizonyos értelemben hasonló egyoldalúságot tükröz a szakértői csoportnak a *kutató tanárra* vonatkozó azon elgondolása, hogy a tanár legyen felvértezve a neveléstudomány fogalmi és mérési eszközeivel, nemzetközi perspektívájával és tapasztalataival. Természetesen szükség van – a tanárképzés oktatói körében különösképpen – ilyen pedagógusokra is, de a tanár nevelési kompetenciái ebben nem merülhetnek ki a közoktatás gyakorlati terepén.

Az Oktatási munkacsoport az OGyK szakértői véleményét vette alapul álláspontjának kialakításában, a pedagógusképzés előrehaladó reformját – amely a legszélesebb körű szakmai előkészítésen alapult, és minden jog szerint illetékes köz- és felsőoktatási tényező egyetértésével zajlik – érdemben nem tekintette át. Ebből fakad, hogy az írásos előterjesztés a bolognai folyamatból kiemelve, mintegy osztatlan 11 féléves képzésként fogja fel a tanárok felkészítését. A tanárképzési reformnak azonban lényegéhez tartozik, hogy

a) 3 éves alapképzésre épül, amely lehetőséget kínál ugyan a pedagógiai érdeklődés kielégítésére is, de feladata a széles és több irányba mutató diszciplináris alapozás (vö. a javaslat 1.1 pontja);
b) a 2 és féléves mesterképzésben több és többfajta tanári szakképzettséget nyújt, beleértve a közoktatás által igényelt új (sajátos pedagógiai) szakképzettségeket is. Ez utóbbiak zömének oktatásában a felsőoktatási intézmények komoly (továbbképzési) tapasztalatokkal és eredményekkel rendelkeznek, és ezek felvételére csak második stúdiumként kerülhet sor (lásd 1.2 és a 2.2 ötödik bekezdése);
c) a gyakorlati képzés egész rendszerének megújítására és újjáépítésére megkülönböztetett figyelmet fordít, koncepciójának egészét úgy és azért fogadták el a felsőoktatás és közoktatás intézményei, mert a gyakorlati felkészítés hagyományos kereteit féléves terepmunkával egészítette ki az elkötelező kormányzati ígéret (lásd az ezt elvitató 1.4 pontot).

A reform koncepciójában is – az Oktatási munkacsoport írásos előterjesztésével tartalmi összhangban – távlatos célként szerepelt a tanári mesterképzésnek és a tanárok továbbképzésének az igényes összeépítése. Ennek a módjával kapcsolatban – milyen kormányzati intézkedések kívánatosak és eredményesek a felsőoktatási intézmények és a közoktatásban működő pedagógusok együttműködésének megnyerésére – többféle elképzelés merült fel és ennek nyílt megvitatására kell törekednünk.

4. A reformot előrevivő intézkedések a felmerült javaslatokra tekintettel

Az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal bizonyos felismeréseit – így azt, hogy a pedagógus és a pedagógusképzés mily fontos a közoktatás fejlesztésében – természetesen csak egyetértéssel lehet fogadni. Kiemelésre érdemes az a megfontolásuk, hogy a tanárképzés megújításának egész folyamatát követni és ösztönözni kell *az értékelés-mérés minden adekvát eszközével*, beleértve az adott időszakban különös jelentőségre szert tévő *pedagógus-továbbképzés ha-*

tékonyságának vizsgálatát is, valamint az új rendszerű képzés beválását a végzettek elhelyezkedése után, a közoktatás intézményeiben is követni kell.

A tanárképzés megújítása a rendkívül mély strukturális átalakításon túlmenően tartalmi fejlesztést is igényelt és igényel. Ennek keretében biztosítani kell az *IKT korszerű alkalmazására* való felkészítés feltételeit, valamint kitüntetett figyelmet érdemel a közoktatás és a pedagógusképzés *nemzetközi tapasztalatainak közvetítése* a tanári felkészítés során. E vonatkozásban hasznosítani kell például azokat az új lehetőségeket, amelyeket a „szaktárgyát idegen nyelven tanító tanár” felkészítése rejt magában. Az igazságos és méltányos közoktatás elérése érdekében a pályára készülő tanárokkal el kell sajátíttatni a *differenciált nevelés eszköztárát és gyakorlati kompetenciáit*, különös tekintettel azokra a lehetőségekre, amelyeket „az inkluzív nevelés tanára” szakképzettség, illetőleg az ezzel egy irányba mutató szakirányú továbbképzés rejt magában.

A tanárképzés *akkreditációjának követelményeit* – a jogszabályi előírásokra tekintettel és tapasztalati alapon – igényesen kell kimunkálni, és egységesen érvényesíteni. A különböző programokban többek között helyt kell adni a *kutató pedagógus kompetenciák* elmélyítésére szolgáló *programoknak is*, a kellő minőségbiztosítással. A graduális és posztgraduális képzés keretében – ilyen szakemberek felkészítésével – fokozatosan meg kell teremteni a közoktatási intézmények szisztematikus értékeléséhez szükséges személyi feltételeket.

Különös szakmai figyelmet érdemel a Bologna-rendszerű képzés második ciklusába, a tanári mesterképzésbe belépő *hallgatók kiválasztása*, valamint szűrésük a képzés során a teljesítmény, különösen a gyakorlati munkában jelentkező kompetenciák alapján. Belső szelekcióról van szó, de még a mesterképzésbe való felvételt megelőzően. Az ezzel kapcsolatos tapasztalatok gyűjtése intézményi feladat, ennek azonban meg kell teremteni az országos fórumait. A minőségi kiválasztás ezen új lehetőségeivel élve tudja az oktatási kormányzat szükség szerint célszerűen szabályozni és limitálni a pedagógusképzés létszámát.

A Kerekasztal javaslataiban számos olyan elem van, amelynek megvalósítása jelentős anyagi eszközöket igényel, és így a források elérhetőségéhez kötött. Ezek realitását mérlegelni kell. Ilyen mindenekelőtt a teljes populációra kiterjedő közoktatási mérések rendszere, a rásegítő programot nyújtó intézményes szolgáltatások kiépítése, a pedagógusképzés nemzetközi akkreditációja, valamint a (kezdő) pedagógusok fizetésemelése (annak a pedagógustársadalomban feszültséget keltő folyományaival). Ehhez képest *kisebb ráfordítást* igényel olyan rövid és középtávú pályázatok kiírása, *amelyek ösztönzik* a) a leendő pedagógusok nyelvi felkészülését, nemzetközi tapasztalatszerzését, szakmódszertani és pedagógiai fórumokon és képzéseken való részvételét, b) a közoktatási tapasztalatokra építő, az IKT alkalmazásával és nemzetközi tapasztalatokkal számoló tananyagfejlesztést a pedagógusképzésben, valamint ennek (az alkalmazást felölelő) minőségbiztosítását, c) a pedagógusok részvételét a megújult tanárképzéssel szinkronban lévő pedagógus-továbbképzésen.

A tájékozottságot segítve mellékeljük a hiányolt és rendeletben szabályozott, konszenzussal meghatározott *kompetenciákat*.

A pedagógusképzésben gyakorlati képzés, a treforti hagyományoknak megfelelően, az *elméleti képzéssel párhuzamosan folyt és folyik* a jövőben is. Az iskolai gyakorlati tanítás *két helyszínen: gyakorlóiskolákban és úgynevezett külső gyakorlóhelyeken zajlik*. Gyakorlóiskolában az alapozó jellegű, általános pedagógiai képességek fejlesztésére irányuló, valamint a vezetőtanár irányításával végzett bevezető jellegű egyéni 1-2 heti tanítási gyakorlatok folynak. Az összefüggő tanítási gyakorlat mindig külső gyakorlóhelyen folyt.

A szabályozást a mellékletben kiemeltük. E szerint az összefüggő féléves gyakorlat helyszíne nem a gyakorlóintézményi rendszer. A hallgatói jelenlét az iskolában többletfeladatot is jelent. Nem véletlen, hogy a költségvetési törvényi szabályozás szerint biztosítani kell a gyakorlati képzés mellett a tanulók tanulmányi munkájának feltételeit is (a tanítási időkeret 75%-a lehet hallgatóval végzett munka).

Azt is meg kell jegyeznünk, hogy a gyakorlóintézményi rendszer kétszeres támogatása nem többlettámogatás, hanem az a működési támogatás, amely biztosítja az önkormányzati fenntartói támogatási részhez hasonlóan az iskola működését. Az *Állami Számvevőszék 2007. évi vizsgálata* éppen azt állapította meg, hogy a közoktatás teljesítménymutatók szerinti finanszírozás alapján számított normatív támogatása, felsőoktatási intézmények által fenntartott közoktatási intézményekben, nem éri el a korábbi számítás alapján járó támogatás összegét.

A munkacsoport összefoglalójában megfogalmazott, *hátrányos helyzetű tanulók gyakorlóintézményekben való megjelenésé*re vonatkozó javaslatról a közoktatási törvény 2007. évi módosítása már rendelkezett. (A Ktv.-t módosító 2007. évi LXXXVII. törvény 10. §-a.)

1. számú melléklet

Az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal kiindulópontjai és következtetései

Az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal szakértői több alkalommal – szakmai és politikusi körökben – bemutattak tanulmányokat, tartottak előadásokat, kiléptek a szélesebb nyilvánosság elé is, mindezek alapján álláspontjuk – kikövetkeztethetően – az alábbi tézisekben foglalható össze:

1. A pedagógus a közoktatás hatékonyságának kulcstényezője, a közoktatás jelentőségét az ország munkaerő-piaci helytállásában és gazdasági versenyképességében nem lehet eléggé hangsúlyozni.
2. A pedagógusok társadalma többszörösen kontraszelektált, a pedagógusképzés maga kontraszelektál.
3. A (kezdő) fizetés emelése a pedagóguspálya vonzásának, a minőségi szelekciónak előfeltétele.
4. Mintaadó nemzetközi példákon okulva kell a közoktatás és a pedagógusképzés fejlesztésének útját kijelölni (Finnországtól Észtországig).
5. A közoktatásban kutató pedagógusokra, pedagógiakutatói kompetenciákra van szükség.
6. A pedagógusoknak maguknak, és a képzők képzőinek különösen nyelvismeretre, nemzetközi kitekintésre, publikációs aktivitásra van szüksége.
7. Az IKT korszerű alkalmazásának előkelő helye van a pedagóguskompetenciák között, ehhez képest (is) felesleges pl. a neveléstörténeti tudás.
8. A pedagógusképzés bolognai reformja nem elég mélyenszántó: ha nem jár tananyag- és módszertani fejlesztéssel, akkor „minden marad a régiben”.
9. A pedagógusképzés akkreditációja intézményi befolyások alatt zajlik, nem elég szigorú és pedagógiai-szakmai szempontból nem kellően igényes, nemzetközi akkreditációnak kell elérni a pedagógusképző intézmények erős szelekcióját.
10. A szakképzettségek – jogszabályban és az MRK KKK-t előkészítő munkálataiban, illetőleg az intézményi kezdeményezésekben megjelenő – száma túl nagy (a közoktatás speciális pedagógiai feladataira felkészítő szakképzettségek különösen kérdésesek); a közoktatási munkaerőpiacon erre a differenciáltságra nincs szükség, és ez indokolatlan mértékben igényel és köt majd le normatív támogatást.
11. A pedagógusképzés és –továbbképzés hatékonyságát mérni kell, különös tekintettel a pedagógusképzést végző felsőoktatási szakemberek felkészültségének mérésére.
12. A közoktatási intézmények értékelésének szisztémáját országosan ki kell építeni átfogó minőségfejlesztésük keretében.
13. A közoktatás működését, hatékonyságát teljes tanulópopuláción garantált rendszerességgel végzett méréseknek kell igazolni és segíteni.
14. Az esélyegyenlőség növelése érdekében a kívánatos fejlődési pályán elma-

radó, illetve arról letérő tanulók előrehaladását rásegítő programmal kell biztosítani, kialakítva és működtetve az ehhez szükséges szolgáltatások rendszerét.

7. MEGFONTOLÁSOK A TANÁRKÉPZÉS AKKREDITÁCIÓJÁNAK RENDSZERÉVEL KAPCSOLATBAN, 2008. 05. 19.

A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság különlegesen bonyolult feladatot lát el, amikor a **tanár szak indítására** vonatkozó intézményi beadványokat bírálja el. A tanári mesterképzés intézményenként felölel a) egy általános alapképzési előkészítő elemet, valamint általános pedagógiai-pszichológiai modult, b) szaktárgyi pedagógiai modulokat (az intézményi akkreditálásnak minimális feltétele két szakmai modul, de a beadvány ennek sokszorosát is tartalmazhatja). Így jelölhetjük együtt és egységben a tanári diszciplináris felkészítést és a hagyományos értelemben vett módszertani stúdiumokat. c) A tanárképzés szervezésének intézményi rendjére vonatkozó leírást, beleértve a felvétel, a képesítővizsga, a minőségbiztosítás és a többféle gyakorlati képzés megszervezését, a gyakorlóhelyekkel való rendezett kapcsolatokat. Tanári mesterszak indítására a felsőoktatási intézmények egy átfogó döntés alapján kaphatnak pozitív MAB-véleményt, melynek a szaktárgyi pedagógiai modulokra vonatkozó elemei további, kiegészítő vizsgálatokkal gyarapodhatnak, módosulhatnak.

A MAB hagyományos elbírálási rendje ilyen összetettségű feladat megoldásával nem számol, ezért is a tanárképzés sajátos esetére nézve **külön eljárási rend** készült. A tanári mesterszak a) és c) modulja tekintetében a tudományterületektől függetlenül működő Tanárképzési Bizottság véleménye a mértékadó, amely az a) pontban foglaltak esetében tekintetbe veszi a Pedagógusképzési és Pszichológiai Szakbizottság véleményét is. A b) pontba foglalt szaktárgyi pedagógiák esetében a jelen szabályozás a véleményezés felelősségét a Képzési Ági Bizottságokra ruházzák, melyek állásfoglalása a tudományterületi kollégiumok összegzése útján kerül a MAB plénuma elé. A plénum tehát a Tanárképzési Bizottság és a szaktárgyi pedagógiák esetében illetékesnek minősített kollégiumok véleménye alapján alakítja ki a maga álláspontját.

Az eddigi **gyakorlat kritikai elemzése alapján** leszűrhető, hogy a szaktárgyi pedagógiák elbírálása esetén a KÁB-vélemények sok esetben nem az egységes tanár szak jogszabályban kifejtett koncepciójából és konkrétan a KKK-ból indulnak ki, hanem gyakran a diszciplináris mesterszak szakmai követelményeit választják kiindulópontnak, legalábbis erre vannak valamelyest tekintettel. A MAB-eljárás **átfogó és egységes követelményeinek biztosítása érdekében** célszerűnek tűnik 1. a Tanárképzési Bizottságot – mint a sajátos munkaerő-piaci igényekre reflektáló interdiszciplináris terület képviselőjét – felruházni a tudományterületi kollégiumok szerepével és jogkörével. E szerint a szaktárgyi pedagógiai modulokra vonatkozó KÁB-vélemények ezen testület

szűrőjén és értékelésén át jutnának el a plénum elé. 2. A szaktárgyi pedagógiai modulokat véleményező KÁB-ok munkájába be kellene vonni – kötelező módon – a közoktatás szakmai képviselőit; a modulok véleményezőjének egyike eseti jelleggel felkért, közoktatási tapasztalattal rendelkező szakember legyen. 3. Mind a Tanárképzési Bizottság összetételében, mind a KÁB esetleg felkért közoktatási szakemberek kiválasztásában igénybe kellene venni az Országos Köznevelési Tanács közreműködését, rögzített delegálási joggal, illetőleg a szakértői lista meghatározására vonatkozó jogosultággal.

8. JAVASLAT A TANÁRI MESTERSZAK JELENTKEZÉSI SZABÁLYAINAK ÁTALAKÍTÁSÁRA, 2009. 09. 11.

Az új típusú tanárképzés bevezetésének első éve felszínre hozta azokat a nehézségeket, amelyek részben a technika, részben a szabályozás újszerűségéből és bonyolultságából, részben pedig a tájékoztatás-tájékozódás hiányosságaiból fakadtak. A következő évi felvételi előkészítéseként – többszöri beszélgetés alapján – összefoglalom a megoldás egy lehetséges módját.

A tanári mesterszak sajátosságaiból fakad az, hogy a felvétel és a jelentkezés szempontjából több kategóriába kell a szakképzettségeket és a hallgatókat is sorolni, és ennek megfelelően eltérő szabályozást kell kialakítani.

1. A szakmai és művészeti tanárképzés egyszakos, itt az egyetlen problémát az a specialitás okozza, hogy a főiskolai (alapszakos) végzettséggel, illetve az egyetemi (mester) végzettséggel rendelkezők számára a képzési idő eltérő. Ezt a „tól–ig" jelzettel próbáltuk megoldani, illetve a műszaki területen azzal, hogy eltérő felvételi eljárásokban hirdették meg a különböző szintű előképzettséggel rendelkezők számára a képzést.
2. Az igazi problémát a közismereti tanárképzés okozza, ahol a tanári szakképzettségeknek három csoportja van:
   - első tanári szakképzettségek;
   - csak másodikként felvehető tanári szakképzettségek;
   - előképzettséget nem igénylő, csak második tanári szakképzettségek.

   A jelentkezési és felvételi követelmények az előképzettségtől függően eltérőek a három csoportban. Ezt kell megoldani oly módon, hogy érthető, elmagyarázható, és ugyanakkor informatikailag is végrehajtható legyen.

A megoldási javaslat eltérő a különböző előképzettséggel rendelkezők számára, és szükségessé teszi a jelentkezési feltételek módosítását, és a kódrendszer átalakítását is.

Alapképzési szakot végzettek számára hirdetett képzések esetén

- Az intézmények meghirdethetik minden indítani kívánt tanári szakképzettségüket, amire szakindítási engedéllyel rendelkeznek, minden munkarendben és minden finanszírozási formában – M – (N, E, L, T) – (A, K).
- A felsőoktatási intézmények minden szakképzettségre külön határozhatják meg a felvételi követelményeket. A képzési idő egységesen 5 félév, 150 kredit.

- Az alapképzési szakot végzetteknek (legalább) két szakképzettségre kell jelentkezniük, úgy, hogy abból az egyiknek az alapszakos végzettségüknek megfelelő első tanári szakképzettségnek kell lennie. A második és sokadik szakképzettséget szabadon választhatják meg az intézmény kínálatából, de természetesen úgy, hogy szükség esetén rendelkezniük kell az előírt 50 kredites előképzettséggel és nyelv szak esetén a C1-es nyelvvizsgával.
- Felvételt csak úgy lehet nyerni, ha a jelentkezőt felveszik az általa megjelölt első tanári szakképzettségre, és még egy, bármelyik csoportba tartozó szakképzettségre.
- Abban az esetben is csak két tanári szakképzettségre kerül felvételre a jelentkező, ha több bármelyik csoportba tartozó szakképzettségre jelentkezik. Ebben az esetben az elbírálási sorrend határozza meg, hogy melyik lesz a 2. szakképzettsége.
- Ha a jelentkező úgy jelentkezik, hogy a választott szakjai között van nem közismereti tanári mesterszak, vagy alapszak, és az „beékelődik" a tanári szakképzettségek közé, a döntés során az a meghatározó, hogy az első tanári szakképzettségét melyik helyre sorolta be.
- Amennyiben a jelentkező úgy jelentkezik, hogy a második vagy harmadik csoportba tartozó tanári szakképzettséget előrébb rangsorolja, mint az első tanári szakképzettséget, ebben az esetben az a meghatározó, hogy az első (bármilyen) tanári szakképzettséget hová sorolta be.
- Amennyiben a jelentkező államilag támogatott és költségtérítéses képzésre is jelentkezett, csak egyfélére lehet felvenni (vagy mindkét szakképzettségre Á-s, vagy mindkét szakképzettségre K-s formában), ebben az esetben az a meghatározó, hogy az első szakképzettségre milyen finanszírozási formában kerül felvételre.
- A felsőfokú végzettséggel, de nem pedagógus oklevéllel rendelkezőknek is így kell jelentkezniük.

Pedagógus oklevéllel rendelkezők számára hirdetett képzések esetén

- Az intézmények meghirdethetik minden indítani kívánt tanári szakképzettségüket, amire szakindítási engedéllyel rendelkeznek, minden munkarendben és minden finanszírozási formában. A könnyebb kezelhetőség érdekében bevezetésre kerül a számukra egy új betűjelzés: a D = pedagógus oklevéllel rendelkezők számára hirdetett tanári mesterképzés. – D – (N, E, L, T) – (A, K).
- A felsőoktatási intézmények minden szakképzettségre külön határozhatják meg a felvételi követelményeket. A képzési idő 2–3 félév, 60–90 kredit.
- A jelentkező – előképzettségétől függően, beleértve a részismereteit – jelentkezhet egy vagy több tanári szakképzettségre, és felvételt nyerhet legfeljebb két tanári szakképzettségre az általa meghatározott elbírálási sorrend alapján.

- Annak érdekében, hogy megkülönböztethessük azt a jelentkezőt, aki csak egy tanári szakképzettségre kíván felvételt nyerni, de kettőre vagy többre jelentkezik, a jelentkezési lapon nyilatkoztatni kell a D jelű képzésekre jelentkezőket arról, hogy egy- vagy kétszakosok akarnak lenni.
- A felsőoktatási intézményeknek a felvételi tájékoztatóban lehetőséget kell biztosítani arra, hogy előre jelezzék, engedik-e a D-s képzések esetén azt, hogy a jelentkező két szakképzettségre nyerjen felvételt, vagy ebben a formában csak egy szakképzettségre veszik fel a jelentkezőket.

Budapest, 2009. szeptember 11.

Bakos Károly

9. EMLÉKEZTETŐ A 2008. 12. 17-I ÜLÉSRŐL

Az ülésen részt vett a testület tagjaként, illetőleg meghívottként: Bakonyi László, Bakos Károly, Benedek András, Csillag Márta, Csirik János, Derényi András, Falus Iván, Gáspár Mihály, Hantos Károly, Hauser Zoltán, Hunyady György, Manherz Károly, Papp Lajos, Pukánszky Béla, Rádli Katalin, Stéger Csilla.

Az Albizottság napirendjére vette az alábbiakat:

1. *A Rektori Konferencia elé tárt Bologna 2008 jelentés pedagógusképzésre vonatkozó tételei*

Az írott anyagnak és Bókay Antal írásos tájékoztatójának ismeretében a testület megállapította, hogy a jelentés tárgyszerű mértéktartással szól a pedagógusképzés területén végrehajtott, különösen nagyléptékű átalakítások eredményeiről és feszültségeiről. Megállapítható, hogy egykor az Albizottság által kidolgozott koncepció a szabályozásban és a gyakorlatban alapvetően érvényesül, egyes fontos elemei azonban elhalványultak, így a) az alapképzés során a tanári orientációt segítő-előkészítő 10 kredit elvégzése nem kellően erős követelmény, b) a kettős szakképzettség megszerzésére vonatkozó általános előíráshoz képest túl sok a kivétel, c) a természettudományos szakképzettségek megszerzéséhez vezető alapképzésben – az alapképzési diploma egyenértékűségét veszélyeztető módon – korán jelentkezik erős specializáció. Ez utóbbi fejlemény, illetőleg ennek a tanári pálya iránti érdeklődés felkeltésében játszott sikertelen szerepe ezen a szakterületen feléleszti és fenntartja azt a nosztalgikus törekvést, hogy már az alapképzés fázisában szakosodjanak a leendő tanárok. Ez a mérlegelésre ajánlott – alapvetően visszatérési – törekvés a tanár szak egységét, egységben való szervezését, a bolognai rendszerbe való illeszkedését, illetőleg átfogóan a tudományegyetemeken a bolognai rendszer értelmét kérdésessé teszi. A most induló bolognai rendszerű tanárképzés első ciklusának tapasztalatait és eredményeit kell elemezni ahhoz, hogy a rendszer koncepcionális alapjait vitára és korrekcióra megnyissuk.

2. *A 2009. évi felvételi előkészítése, különös tekintettel a Bologna-rendszerű tanárképzésre*

A Bakos Károly által adott kimerítő és dokumentált tájékoztatás alapján a testület meggyőződött arról, hogy az első átfogó felvételi meghirdetés – a kiinduló feltételek nehézsége és későn jött vitái ellenére – rendezetten zajlik le. A bevezetésre kerülő nyilatkozat űrlap, amely az alapképzésben végzett taná-

ri szakképzettségre jelentkezők számára készült, a képzőintézményeknek az adott nehéz körülmények között is biztosítja a tervezéshez és a felvétel lebonyolításához szükséges elemi információkat. A testület teljes egyetértéssel fogadta, hogy a második szakképzettségre vonatkozó jelentkezés elbírálásához általános meghirdetésre került – az intézmény hatókörében – az alkalmassági mérlegelés. Nyitott kérdés, hogy a tanári mesterszak egységes és átfogó jellegét milyen módon érintheti a kormányzatnak az a szándéka, hogy a különböző szakképzettségekre való beiskolázás mértékét, arányát szabályozza, ennek tanulmányozásában a testület az MRK pedagógusképzési társtestületével együtt aktív szerepet vállal.

3. *Az tanárképzés ötödik félévi folyamatos gyakorlatának előkészítése*

Falus Iván tájékoztatást adott a felsőoktatási és közoktatási terület együttműködése jegyében folyó szakértői munkálatról, amely a gyakorlattal kapcsolatos követelményeket, szabályozást, finanszírozási feltételeket egyaránt tisztázni hivatott. A testület a szélesebb körű szakmai egyeztetés után a szabályozás tartalmára és módjára maga is visszatér.

4. *A második tanári szakképzettség alapképzési moduljának áttekintése és rendezése*

Már az első napirendi pont kapcsán is érintett probléma, hogy a bolognai rendszerű tanárképzés előkészítésének időszakában elmaradt a kielégítő képzési-szakterületi egyeztetés az 50 kredites – második szakképzettség megalapozására szolgáló – alapképzési modul tartalmáról. Ennek tisztázása a hallgatói mobilitás és a tanári mesterképzés színvonala szempontjából is elsőrendű érdek, amire a testület az MRK pedagógusképzési társtestületével, a diszciplináris szakbizottságaival való együttműködés kezdeményezése révén erőfeszítéseket tesz: olyan megoldást kell találni, amely egyfelől elkerüli e modulok elvégzésének túlbürokratizált, szakirányszerű formáját, másfelől viszont garantálja a megfelelő tartalmat és dokumentációt a hallgatók továbbhaladásához a tanári mesterképzés második szakképzettségének megszerzése irányában.

5. *A pályán lévő pedagógusok továbbképzésének lehetőségei, a TÁMOP-kiírást előkészítő megfontolások*

Csillag Márta a Felsőoktatási Főosztály képviselőjének bevonásával tájékoztatást adott azokról a határozottan körvonalazódó – de a kormány megerősítését igénylő – elgondolásokról, miszerint a közoktatásban aktívan működő pedagógusok két féléves továbbképzésre kapnának többoldalúan támogatott lehetőséget. A testület messzemenően egyetért azzal, hogy a pályán lévő pedagógusok szakmai-pedagógiai felkészültségét e keretben – a bolognai rendszerű

tanárképzés bevezetésével párhuzamosan – tartalmilag fel kellene frissíteni, és azzal is, hogy a felsőoktatási intézmények a maguk e célra továbbformálandó szakmai kínálatával a pályázati rendszerű beiskolázásban aktív szerephez jussanak. Ehhez a tanárképzés megújításával kapcsolatos kiterjedt intézményi előmunkálatok viszonylag gyorsan, már a 2009-es évben kiaknázható lehetőséget kínálnak, ugyanakkor a kampányszerűséget elkerülendő – kedvező tapasztalatok esetén – a 2010–2011-es évben is célszerűnek tűnik folytatni ezt a továbbképzési gyakorlatot. A projekt tapasztalatainak a megújuló tanárképzésbe történő becsatornázása érdekében is, a testület fontosnak tartja, hogy a 2009-ben induló program folyamatos szakmai monitoringja biztosított legyen. A testület e továbbképzés rendszeréről, a kormány jóváhagyása esetén születő kiírásról a lehető legkorábban tájékoztatást kér, és az MRK pedagógusképzési társbizottságával együtt aktív szerepet vállal a felsőoktatási intézmények sürgető tájékoztatásában.

Az emlékeztetőt összeállította: Hunyady György

10. A GYAKORLATI KÉPZÉSRE VONATKOZÓ OFI MUNKACSOPORTI ANYAG KÖZZÉTÉTELE

10.1 Szakállamtitkár úr levele az MRK elnökének, 2009. 04. 21.

Tisztelt Elnök Úr!

A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény 145. §-ának (6) bekezdése rendelkezik arról, hogy tanári szakképzettség mesterképzésben szerezhető, és a tanári szakképzettség megszerzésének előfeltétele összefüggő szakmai gyakorlat teljesítése. A felsőoktatási törvény keretei között a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítási eljárás rendjéről szóló 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet határozta meg a tanári szakképzettséget adó mesterképzési szak szerkezetét, és az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM-rendelet pedig a tanári szakképzési és kimeneti követelményeit.

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium felkérésére, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet támogatásával, 2008 októberében munkacsoport jött létre azzal a céllal, hogy a tanárképzés új eleméhez, az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat megszervezéséhez – számba véve a szakmai gyakorlat szereplőit, a hatályos jogszabályok szerinti feltételeket – ajánlást dolgozzon ki.

Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat a tanárképzés része. A 2006 szeptemberében megindult új képzési rendszerben tanulmányokat kezdők esetében 2011-ben esedékes az összefüggő szakmai gyakorlat, de az intézmények újabb oklevelet adó képzésben már meghirdették a pályán lévő pedagógusok számára is a tanári mesterszakot. Az összefüggő szakmai gyakorlat megszervezése a felsőoktatási intézmények feladata, ugyanakkor a féléves szakmai gyakorlat a pedagógusképző felsőoktatási intézmény és a közoktatási intézmények széles hálózatának együttműködését feltételezi.

Az ajánlás, a pedagógusképző és közoktatási intézmények új szerepvállalási lehetőségéből kiindulva, valamint a párhuzamosan folyó fejlesztésekre figyelemmel, elemzi az összefüggő szakmai gyakorlat indulási állapotát, és tesz javaslatot a szakmai gyakorlat előkészítéséhez és megvalósításához kapcsolódó tevékenységekre, feladatokra.

A munkacsoport és az Oktatási és Kulturális Minisztérium is szükségesnek tartja az ajánlások nyilvánosságának megteremtését. Ezért a szakmai javaslatról – közzététele előtt – a Magyar Rektori Konferencia (Pedagógusképzési

Bizottsága), a Nemzeti Bologna Bizottság (Pedagógusképzési Albizottsága), a Tanárképzők Szövetsége, az Országos Köznevelési Tanács véleményét kérjük, tájékoztatásul pedig megküldjük a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságnak és az Országos Kredit Tanácsnak.

Ezúton kérem Önt, hogy a testület szakmai véleményével segítse az ajánlás elkészítését és véleményét 30 napon belül legyen szíves megküldeni számunkra.

Budapest, 2009. április 21.

Üdvözlettel:

Dr. Manherz Károly
szakállamtitkár

10.2 Az intézményi vélemények egyike: PPKE BTK Pedagógiai Intézet, 2009. 04. 21.

Vélemény a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről című, 2009. április 21-én kelt OKM-javaslatról

I. Általános észrevételek

A mesterszintű tanárképzés számos új eleme közül a legnagyobb jelentőségű az ötödik félévre beiktatott féléves szakmai gyakorlat. A korábbi tanárképzés legfőbb hiányosságát, azt ti., hogy egy döntően gyakorlati pályára zömmel elméleti úton, minimális tényleges gyakorlattal készítette fel a jelölteket, ez az új elem megszüntetheti, amiből a tanárképzés, és rajta keresztül az egész közoktatás profitálhat. Jelentőségénél fogva éppen ezért a legalaposabban fel kellett volna rá készülni, hogy a lehetőségeket maximálisan kihasználhassuk a minőségi változás érdekében.

1. Ez az előkészület az oktatásirányítás részéről érthetetlen módon óriási *késésben van*. A gyakorlati félévről rendelkező jogszabály három éve megjelent. Az első – diplomás – hallgatókat már a jelen tanévben érintik a változások. Ők tehát a „vaktában tapogatódzás” módján, a minőségbiztosítás legalapvetőbb elemeinek hiányában, azaz teljes mértékben esetlegesen kezdték meg és végezték el a gyakorlatukat. (Erről szólnak a műszaki tanárképzés tapasztalatai, amelyről az MTA Pedagógusképzési Albizottsága május 7-i ülésén hangzott el beszámoló.) A nappali tagozatos hallgatók tömegei pedig mindenütt, így a PPKE BTK-n is két év múlva, 2011 őszén kezdik meg féléves iskolai gyakorlatukat.
2. Még meg sem szerveződtek azok a regionális központok, amelyeknek az előterjesztés nagy szerepet szán. Voltaképpen a szerepük is kétséges.
3. Hiányzik a gyakorlat egyes elemeinek jogi szabályozása, és a gyakorlat minimális közös szakmai követelményeinek meghatározása.
4. Az OKM 2009. április 21-én kelt javaslatában e két elem, vagyis a jogi szabályozás és a szakmai ajánlás keveredik egymással. Pontosabban az előterjesztés anélkül próbál szakmai kérdésekben állást foglalni, hogy meglennének az adott téma jogszabály által garantált keretei. Ily módon a dokumentum – bár *igen sok értékes gondolatot tartalmaz* – csak egy ötletbörze nem eléggé átláthatóan rendezett, túlburjánzott halmazának tekinthető.
5. Túlburjánzott, hiszen elképesztően terjedelmesen, a mellékletekkel együtt több mint 100 oldalon írja le az elképzeléseket: néhol fölöslegesen túlrészletezetten, máshol hiányosan.

6. A legnagyobb hiányossága az, hogy lényegében véve nem számol azoknak a majdani ún. partneriskoláknak a szempontjaival, ahol majd a gyakorlatok folynak. Ha az alkotók megkérdeztek volna egy-két gyakorló iskolaigazgatót az elképzelések realitásáról, sok fölösleges munkát megspórolhattak volna mind maguknak, mind az anyagon magukat átrágó olvasóknak.

II. Szakmai észrevételek

1. Komoly hiányossága az előterjesztésnek, hogy nem alkot egymásra épülő, mindenütt érvényes, összefüggő rendszert a tanárképzésben megszervezendő háromféle gyakorlatból, jóllehet az agyonbonyolított 7. sz. mellékletben erre kísérletet tesz. A féléves önálló gyakorlat esetében pl. több olyan feladatot megfogalmaz, amelyet a hallgatók a 4. félév során, az ún. csoportos gyakorlat keretében már teljesítettek. Nem tisztázza kellőképpen, hogy a 4. féléves gyakorlat idején a vezetőtanár feladata döntő mértékben a szaktárgy tanítására való felkészítés, míg a mentortanáré az 5. félévben a pedagógusszerep teljességére való felkészülés segítése.
2. Erre a végiggondolatlanságra utalnak pl. az I.3. fejezetben leírtak, ahol fölöslegesen kettéválasztják, mi több, kreditesítik a szakos, a nem szakos és az egyéb tevékenységet. Javaslatunk szerint fölösleges kreditekre és ilyen aprólékosan százalékos elemekre bontani a pedagógiai munka sokrétűségét.
3. Nem javasoljuk a gyakorlat intézménytípusok közötti megosztását. A közoktatási intézményekre (iskolákra) kialakított szabályozás és ajánlások analógiájára kell megoldani a gyakorlatot az egyéb intézményekben is.
4. Nem tartjuk szükségesnek a túlbonyolított háromoldalú megállapodás megkötését. Elegendő, ha csak az egyetem és a partneriskola köt megállapodást. A gyakorlat megfelelő jogi szabályozása esetén ez is igen egyszerűvé válhat.
5. A gyakorlatok szervezése az egyetem, és nem a regionális központ feladata kell, hogy legyen.
6. Legyen kötelező elvárás a pedagógus-szakvizsga a partneriskola vezetőjével szemben.
7. Túlbonyolítottnak tartjuk az értékelési rendszer leírását. A partneriskola gyakorlatvezetésben végzett munkáját az egyetemnek kell értékelnie. Az egyetemet pedig a MAB-nak. A regionális központ és a fenntartó bekapcsolása az értékelési folyamatba fölösleges, funkciótlan.
8. Egy mentortanárra van szükség, további segítő beállítása a rendszerbe megint csak túlbonyolított és fölösleges. Amennyiben a gyakornoknak kifejezetten szaktárgyi segítségre volna szüksége az ő vagy a mentora megítélése szerint, és ebben az iskola nem tud neki segíteni, akkor az egyetem szaktanszékéhez lehet fordulni, vagy szaktanácsadó, vagy közoktatási szakértő meghívásával lehet kezelni az esetet. Szakértő hívása esetén szabályozni szükséges, hogy kit és milyen mértékben terhelnek a költségek.

9. A portfóliómintát túlméretezettnek tartjuk.
10. A 6. sz. mellékletben is keveredik a vezetőtanári és a mentori funkció. A videofelvétel megkövetelése túlzó, nem támogatjuk.
11. A 7. sz. mellékletben foglalt leírások nem egyeznek több egyetem akkreditált tanárképzési programjával. Itt is túlzásoknak vagyunk tanúi. Például: a diszciplináris képzés komoly sérülése nélkül nem oldható meg, hogy mind a 3., mind a 4. félévben legyen kéthetes iskolai gyakorlat. Nem szólva arról, hogy ennyi gyakorlathoz megfelelő iskolai helyszínt találni, s az ott folyó munkát az egyetemnek ellenőrizni nem lehetséges. Sok az utópisztikus elképzelés, bonyolult a feladatmegosztás. Az ábrák még tovább bonyolítják az alig átlátható elgondolást stb. Az egész 7. sz. melléklet, amely pedig a dokumentum leglényegesebb kérdéseit volna hivatott sűríteni, elfogadhatatlan.
12. Nem világos a tájékoztató (8. sz. melléklet) funkciója, címzettjei.

III. Tennivalók

A továbbiakban – a takarékos munkavégzés érdekében – az OKM-et nyilatkozatra kellene bírni néhány alapvető kérdés tekintetében, és csak utána folytatni a szakmai ajánlás csiszolását. Az OKM döntéséhez mindazonáltal a jelen javaslat és az ennek alapján várhatóan kialakuló vita és megfogalmazott észrevételek elégséges alapot teremthetnek.

Minisztériumi szintű állásfoglalás (jogszabály) szükséges az alábbi kérdések tisztázása érdekében:

1. A tanárjelölt juttatásának mértéke – a ténylegesen tanított heti órák függvényében vagy attól függetlenül –, a kifizetés módja, a hallgatói munkadíj folyósításának feltételei stb.
   A felsőoktatásról szóló törvény 48. § (3) bekezdése értelmében ugyanis a 6 hétnél hosszabb idejű gyakorlat esetében a gazdálkodó szervezet a minimálbér legalább 15% át köteles kifizetni. Ez azt jelenti, hogy bár a hallgató az egyetemmel marad hallgatói jogviszonyban, vele az iskolának hallgatói munkaszerződést kell kötnie és hallgatói munkadíjat fizetnie. Ennek fedezetére a költségvetésnek garanciát kell vállalnia.
2. A tanárjelöltnek az iskola nevelőtestületében betöltött szerepe, jogai, kötelezettségei.
   Például: Az általa megtartott órák az ő neve mellett szerepelnek-e a tantárgyfelosztásban, (javaslatunk szerint igen), ő tervezi-e meg a félév munkáját (tanmenetírás: javaslatunk szerint igen, a mentortanár közreműködésével és jóváhagyásával), egyedül tartja-e meg az órákat, vagy azokon mindig részt vesz a mentora (javaslatunk szerint önállóan, de heti legalább egy óráját és más foglalkozását a mentora köteles látogatni), önállóan értékeli-e a tanulók munkáját a félév során és a félév végén (javaslatunk szerint igen), köteles-e fogadóórát tartani stb.

Amennyiben a mi fenti javaslatunk megy át a gyakorlatba, egy-egy iskola nem lesz képes egy-kettőnél több gyakorlatnak helyt adni, hiszen a második félévben a volt tanárjelölt óráiról magának kell gondoskodnia, ami közepes méretű iskola esetében is nehezen megoldható feladat.
Mivel egy hallgatónak egy mentortanára lesz, akinek történetesen nem egyezik meg a két szaktárgya a hallgatóéval, elképzelhetetlen és megoldhatatlan, hogy a hallgató a mentortanár óráinak egy részét lássa el féléven keresztül.

3. A 2.) pontban felsoroltak érintik a mentor munkakörét is, amelyet szintén szabályozni szükséges a fentieket figyelembe véve.
4 A gyakorlatra küldés és az iskola részéről a fogadás szabályait is elő kell írni, hogy az iskola a tanévet meg tudja tervezni. Például hogy köteles-e az adott iskola minden évben (félévben) gyakornokot fogadni vagy sem. Az időpontoknak is nagy szerepük van. Jogi garancia szükséges ahhoz, hogy az iskolák érdekeltté váljanak a gyakorlat vezetésében.
5. Nemcsak jogi, hanem pénzügyi garanciák is szükségesek. Egészen más (több és minőségi) szakmai feladatok várhatók el a jól megfizetett mentortanártól és a nemcsak erkölcsileg, de anyagilag is érdekeltté tett iskolától, mint abban az esetben, ha fillérekért vagy szívességi alapon várja el a rendszer a feladatok ellátását.
6. Jogi szabályozás szükséges a féléves egyéni gyakorlat és a már létező gyakornoki státus közötti különbségtételre. Javaslatunk értelmében a féléves gyakorlat általánossá válása után a gyakornoki idő szükségtelen. Inkább a féléves gyakorlat egyévesre történő kiterjesztését tartjuk jó megoldásnak, tekintve, hogy a február elején megszerzett diploma sehogyan sem illeszkedik a tanév rendjéhez.
7. A tanárképzés egységessége érdekében az egyetemek gyakorlattal kapcsolatos feladatait is célszerű volna szabályozni.
8. Ki kell adni a mentorképzés képesítési követelményeit.

IV. Zárszó

A tanárképzés átalakulása jó apropó lehetne az oktatásirányítás számára a teljes pedagóguspolitika újragondolására és a pedagógustársadalom rangjának helyreállítására. Ezt a régóta halogatott sürgető feladatot végre el kellene végezni. A dolog persze nem oldható meg jelentős többletforrások mellérendelése nélkül. Az új pedagóguspolitika első meghatározó eleme kell hogy legyen a tanárképzés megváltozott rendszerének, a gyakorlatoknak a megfelelő kezelése. A tennivalókat a fent leírtak miatt sürgetőnek tartjuk.

Piliscsaba, 2009. május 12.

Hoffmann Rózsa
intézetvezető egyetemi docens

10.3 A tanárképzés gyakorlati félévéről 12 + 1 javaslat, illetve kérdés, 2009. 06. 12.[1]

Állásfoglalás és javaslat

1. *A gyakorlati félév jelentős előrelépés a tanárképzésben, bevezetésének alapvető iránya helyes a vonatkozó jogszabályokban és az OKM/OFI munkaanyagában.*
2. *Ennek a gyakorlatnak hangsúlyos eleme az iskola egészének, élő működésének jobb megismerése.*
3. *A tanárképzést folytató felsőoktatási intézmény autonómiájának fenntartásával a feladat a felsőoktatási és közoktatási intézmények partneri viszonyában oldható meg.*
4. *A munkaanyag szakmai tekintetben ajánlásként kezelendő, ugyanakkor a (alapvetően közoktatási) kormányzat által szabályozandó kérdéseket is számba veszi, különös tekintettel a közreműködők felelősségi viszonyaira és a pedagógusjelöltek jogi státusára a közoktatási intézményekben.*
5. A munkaanyagot átdolgozás (lényegkiemelő rövidítés, terminológiai egységesítés, felesleges részletkérdések és csatolmányok elhagyása) után a szakmai vita dokumentumaival együtt közzé kell tenni, annak az általános célkitűzésnek megfelelően, hogy a tanári mesterképzés egész rendszere legyen átlátható a közoktatás, a felsőoktatás, a hallgatók és a társadalom számára.
6. Az átdolgozás folyamán különös figyelmet kell fordítani arra, hogy a képzőintézmények autonómiáját nem veszélyezteti semmi, pl. a közreműködő közoktatási partnerek megválasztásában, a mentorokkal szemben támasztott követelmények megfogalmazásában és az erre való felkészítésben sem.
7. Az átdolgozás során különös figyelmet kell fordítani a bürokratizmus, a túlszabályozás, a kikényszerített megoldások látszatának elkerülésére a kompetenciamérések, profilleírások, a portfólió módszertani kérdéseinek és ajánlatainak leírásakor.
8. A tanárképzés gyakorlatainak három formáját, szintjét, ezek egymásra építését elemzően kell vizsgálni és koncepcionálisan tisztázni kell.
9. A munkálatokba be kell vonni további szakértőket, akik közvetítik a tudományegyetemi (volumenű, differenciáltságú) tanárképzés sajátos problémáit, illetve kiegészítik a munkaanyagot a szakmai, a művészeti, a gyógypedagógiai szakterületek sajátosságaival.

---

[1] Előterjesztés az MRK Pedagógusképzési Bizottsága és az NBB Pedagógusképzési Albizottsága 2009. június 12-i ülésére.

10. A TÁMOP-támogatással létesülő országos hálózat előíró és nyilvántartó szerep helyett a fejlesztés mai fázisában mindenekelőtt a szisztematikus tapasztalatgyűjtésre és a nemzetközi fejlemények elemző követésére vállalkozzon.
11. A gyakorlati képzés finanszírozására a felsőoktatási normatíva elengedhetetlenül szükséges, ennek a célhoz rendelését garantálni kell, ehhez képest azonban a feladat többlettámogatást is igényel a közoktatási fogadó fél oldaláról, beleértve a financiális hozzájáruláson túl a közoktatási közreműködők érdekeltségét biztosító órakedvezményeket és más ösztönző eszközöket.
12. A tanárképzés MAB akkreditációjának a gyakorlati képzés feltételeinek megléte legyen jelentőségének megfelelő, perdöntően fontos eleme.

+1 A tanárképzés gyakorlati félévének tapasztalatait – rendszerszerű bevezetésének első két éve után – átfogóan elemezni és értékelni kell.

Vizsgálandó kérdések

1. A tanítás és az iskola életével kapcsolatos egyéb, átfogó feladatok viszonya és aránya a gyakorlatban, ennek megfelelően a kísérő szemináriumok szerepében (számában, kreditsúlyában), valamint a mentorképzés tartalmában és felépítésében.
2. A gyakorlat felépítésének és értékelésének tagoltsága, illetőleg átfogó jellege.
3. A gyakorlati képzés helyszíne, egy vagy több intézmény.
4. Az iskolai mentor átfogó szerepe, és az ehhez kapcsolódó segítők, közreműködők funkciója és státusa.
5. A gyakorlóiskolák közreműködésének különböző formái a mentorképzésben, illetőleg a „valós” közoktatási területen.
6. A felsőoktatási intézmény partnerválasztásában milyen súlyt kap az iskola, illetőleg személy szerint a mentor.
7. A gyakorlatot kísérő szeminárium(ok) folytonossága mennyiben kívánatos és mennyiben érvényesíthető.
8. A tanárképzésben közreműködő oktatók, tanárok kiválasztásának akkreditációs követelményei, a tudományos teljesítmény és a gyakorlati tapasztalat viszonya.
9. A már szakképzettséggel rendelkező tanárjelöltek gyakorlatának szükségessége, követelményei, formája.
10. A pedagógusjelöltek iskolai státusának tisztázása keretében a gyakorlati munkavégzés dotációja.
11. A közoktatási intézmény fenntartójának bevonása a gyakorlat rendezésébe, feltételeinek biztosításába, és ennek formája.
12. A Speciális Pedagógiai Modulok gyakorlatának lehetőségei, módja.

+1 A tanári képesítés megszerzése utáni munkavégzéssel való kapcsolat, a gyakorlat és a gyakornokság markáns elválása és összeépítésének elvi lehetőségei.

10.4 A megújított ajánlás, 2009. 09. 30.

A bolognai rendszerű, többciklusú képzés bevezetése keretében, 2009 őszén kezdi meg tanulmányait a tanári mesterképzési szakon az első, alapképzési szak elvégzése után belépő évfolyam. Az új tanári mesterszak a korábbi gyakorlatot nagyságrendekkel meghaladva, a közoktatási intézményekben töltendő egy teljes féléves egyéni összefüggő szakmai gyakorlattal zárul. Ez az ajánlás ennek a közoktatás és a felsőoktatás határmezsgyéjén szervezendő gyakorlatnak a hatékony és rendszerszerű bevezetése érdekében a jogszabályok és az érintett oktatási intézmények feltételeit áttekintve, különböző szakemberek javaslatainak szintetizálásával segíti elő a felkészülést a tanárképzés utolsó féléves, összefüggő, egyéni szakmai gyakorlatára. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium Közoktatási Főosztálya, valamint Felsőoktatási Főosztálya, együttműködve az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézettel 2008 novemberében munkacsoportot kértek fel a tanári mesterképzési szak összefüggő szakmai gyakorlatával kapcsolatos kérdések feltárására, elemzésére és javaslatok megfogalmazására. A munkacsoport feladatokat és célokat értelmező, illetve teendőkre vonatkozó javaslatokat tartalmazó tanulmánya 2009 tavaszán készült el, melyet véleményezésre megkapott a Magyar Rektori Konferencia, a Nemzeti Bologna Bizottság, az Országos Köznevelési Tanács, az Országos Közoktatáspolitikai Tanács és a Tanárképzők Szövetsége, tájékoztatásul pedig a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság, az Országos Kredit Tanács és a Gyakorlóiskolák Szövetsége. A véleményező testületek, valamint az érintett felsőoktatási és közoktatási csoportok részvételével 2009. június 10-én országos konferencia összegezte a tanulmányhoz érkezett véleményeket, javaslatokat.

Jelen dokumentum a munkacsoport javaslatai és az arra érkezett észrevételek alapján készült szakmai ajánlás a tanári mesterszakért és így az utolsó féléves gyakorlatért is felelős felsőoktatási intézmények, továbbá a gyakorlat lebonyolításában partner közoktatási szereplők számára. A tanári mesterszak és annak összefüggő, egyéni szakmai gyakorlata a felsőoktatási intézmények oktatási, kutatási, gazdálkodási tevékenységeit jellemző autonómia keretében valósul meg. Jelen ajánlás ezen újfajta szakmai gyakorlat felsőoktatási intézményi feladatainak számbavételét, tantervi programjának kidolgozását, pontosítását és az intézményi követelmények összehangolását szeretné segíteni. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium, valamint az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapján (www.okm.hu és www.ofi.hu) a munkacsoport teljes anyaga is olvasható. A közzétett tanulmány az intézményi gyakorlatból vett példákkal, az egyes résztémákat kibontó mellékletekkel további javaslatokat nyújt az intézményeknek a szakmai gyakorlat előkészítéséhez és megszervezéséhez.

Az ajánlás közzétételének a célja a képzők és a partneriskolák közötti együttműködés fontosságának és kölcsönös előnyeinek a bemutatása, ezzel is motiválva mindkét felet a partnerségi kapcsolatok kialakítására.

I. ALAPFOGALMAK ÉS CÉLRENDSZER

A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény (a továbbiakban: Ftv.) 145. § (6) bekezdése szerint a tanári oklevél megszerzésének előfeltétele az összefüggő szakmai gyakorlat teljesítése is. Az alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás rendjéről szóló 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet (a továbbiakban: korm. rendelet) 13. § (1) szerint a tanári mesterszak harmadik eleme a közoktatási intézményben, felnőttképző intézményben szervezett, összefüggő szakmai gyakorlat, melynek kreditértéke 30. Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM-rendelet 4. számú melléklete (a továbbiakban: OM-rendelet) rögzíti a tanári mesterszak képzési és kimeneti követelményeit, ezen belül a szakmai gyakorlat célját és a szakmai képzéshez kapcsolódó formáit.

E szerint a tanárképzésben a szakmai gyakorlat célja az általános tanári és a konkrét szakterületi szakképzettséghez kapcsolódó gyakorlati ismeretek és kompetenciák megszerzése (pl. tanórára való felkészülés, óratervezés, óravezetés, tanári szerepkörök, pedagógiai mérések és kísérletek), a munkahely világával való ismerkedés (pl. iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkel való kommunikáció), valamint hogy a hallgatók későbbi munkájuk hatékonysága érdekében alapjártasságot szerezzenek a tanítási és tanulási, illetve nevelési folyamatok értékelésében, fejlesztésében és kutatásában a szakmai gyakorlat előírt formái szerint.

A szakmai gyakorlat képzési és kimeneti követelményekbe foglalt három formája egymásra épül. Az első és a második forma, vagyis az általános pedagógiai képességek fejlesztésére irányuló 30 órás gyakorlat és az adott egy vagy két szakképzettség területén a gyakorlóiskolában, vezetőtanár irányításával végzett 60 órás csoportos, illetve egyéni tanítási gyakorlat az elméleti képzéssel párhuzamosan folyik. Ezek gyakorlati tapasztalataira és a tanári mesterszak során elsajátított elméleti ismeretekre épül a szakmai gyakorlat harmadik formája: a féléves gyakorlat, mely gyakorlatvezető mentor és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett közoktatási intézményben végzett, összefüggő, a képzés utolsó félévében folyó egyéni gyakorlat.

A féléves, összefüggő szakmai gyakorlat célja nem pusztán a szaktárgy tanításának további gyakorlása, hanem az iskola és benne a tanár komplex oktatási-nevelési feladatrendszerének elsajátítása, illetve az iskolát körülvevő társadalmi, jogszabályi környezet, valamint a szakszolgálatok és a szakmai szolgáltató intézmények megismerése a közoktatás terepviszonyai között.

Az OM-rendelet szerint a gyakorlat magában foglalja a hospitálást, a szakképzettségenkénti heti 2–5 óra tanítást/foglalkozást, a tanítási órán kívüli isko-

lai feladatok ellátását, a tanítást kísérő szeminárium elvégzését és a tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálását. A féléves összefüggő szakmai gyakorlat megkezdésének előfeltétele a tanári mesterképzés (szakdolgozaton kívüli) minden egyéb tanulmányi követelményének a teljesítése, illetve azok teljesítéséhez szükséges kreditek összegyűjtése.

Ajánlásunkban az összefüggő tanári gyakorlaton részt vevő hallgatót **tanárjelöltnek** nevezzük, a gyakorlóhelyet, vagyis azt a közoktatási intézményt, amely rendelkezik a tanárjelölt egyéni összefüggő szakmai gyakorlatának lebonyolításához szükséges feltételrendszerrel, és amellyel a képzőhely a gyakorlat lebonyolítására szerződést kötött, **partneriskolának**. A partneriskolában a tanárjelölt gyakorlatával összefüggő minden iskolai tevékenység gondozója a **gyakorlatvezető mentor**, míg a felsőoktatási intézmény, vagyis a **képzőhely** részéről a tanárjelölt gyakorlati félévének szakmai irányításáért, koordinálásáért felelős személy a **gyakorlatvezető oktató**.

II. TARTALMI KÉRDÉSEK

A féléves összefüggő szakmai gyakorlat tartalmának kialakítása során az alábbi négy alapvető tényező figyelembe vételét javasoljuk:

1. A tanárképzés elsődleges célja a képzési és kimeneti követelmények szerinti kilenc alapvető tanári **kompetencia** kialakítása, elmélyítése. Fontos, hogy a féléves szakmai gyakorlat e kompetenciák fejlesztését célozza, illetve hogy szervesen épüljön a kompetenciák azonosítását és fejlesztését célul tűző elméleti és az előzetes gyakorlati képzés alapjaira.
2. A tanári mesterszakon a hallgatók szakmai múltja, korábbi szakképzettsége, szakképzettségi irányultsága és képzési ideje nagyon eltérő lehet. Ezért fontos, hogy a képzés során, így a szakmai gyakorlat tartalmi kialakításakor is, az eltérő felkészültségnek és irányultságnak megfelelő, ugyanakkor az általános elvárásokat és igényeket kielégítő, **rugalmas képzési tartalmat**, illetve programot határozzon meg a felsőoktatási intézmény. Különösen igaz ez a tanári szakképzettség birtokában a tanári mesterszakra belépők esetében, illetve a szakmai, művészeti tanári szakképzettségek tekintetében, ahol a szakmai gyakorlat tartalma is – a szakképzési feladatokból következően – részben eltérhet a közismereti szakképzettségek gyakorlatának tartalmától.
3. Az egységes elvek és standardok mentén, az egyéni utakhoz alkalmazkodó képzési tartalom kialakításakor és megvalósításakor kiemelten fontos a tanárjelöltek **önreflexió**s tevékenységének előmozdítása, amelyet egyéni fejlesztési terv alapján célszerű végezni. A tanári életpályát kísérő, európai elvárásként is jelentkező folyamatos szakmai fejlődés (continuous professional development) szemléleti alapja a tanárképzés és annak gyakorlata során elsajátított önelemzés, önreflexió.
4. A féléves gyakorlat irányítására – a képző felsőoktatási intézmény egyértelmű felelőssége mellett – a képzőintézmény és a partneriskola **együttműködés**e

a jellemző. A képzőhely nemcsak a célok és feladatok kijelölésében, hanem a tanulási folyamat segítésében is aktív részt kell, hogy vállaljon mindamellett, hogy a szakmai gyakorlat alapvetően a partneriskolában zajlik, így a konkrét tevékenységek megszervezése és bonyolítása a partneriskoláé. A gyakorlat hallgatóra szabott tartalmának kialakításakor és megvalósításakor az együttműködésnek olyan szoros formáját kell kialakítani, mely garantálja a célok elérését anélkül, hogy a képzőhely az ott megszervezendő szemináriumi stúdiumokkal indokolatlanul elvonná a hallgató idejét és figyelmét a közoktatás terepén folyó gyakorlattól.

A féléves összefüggő szakmai gyakorlat során javaslatunk szerint öt irányultsággal fontos, hogy a hallgató tevékenykedjen. Ezek

a) a szaktárgy tanításával kapcsolatos tevékenységek:

- hospitálás a gyakorlatvezető, a mentor óráin és más szakórákon;
- szakképzettségenként heti 2–5 óra tanítás/foglalkozás;
- felkészülés az órákra, az órákat követő önelemzés-önértékelés, a hallgató szükségleteinek megfelelő gyakorlatvezető mentori megbeszélés (minimum 5 alkalommal);
- tanítási órán kívüli, de a szaktárgy tanításához szorosan kapcsolódó iskolai feladatok ellátása (korrepetálás, szakköri tevékenységben való részvétel, projektmunka segítése, tehetséggondozás stb.);
- a szaktárgyi oktatómunkát segítő pedagógiai tevékenységek és szolgáltatások rendszerének megismerése (pl. ellenőrző feladatok összeállítása, szemléltető anyagok gyűjtése, internetes források feltárása stb.);

b) a szaktárgy tanításán kívüli oktatási, nevelési alaptevékenységek:

- aktív részvétel az osztályfőnök munkájában;
- hospitálás nem szaktárgyi órán;
- iskolai rendezvényen való részvétel, közreműködés a szervezésben;
- egy-egy tanuló életútjának, családi hátterének, iskolai pályájának mélyebb megismerése;
- mérés-értékelés a gyakorlatban;
- az ifjúságvédelem, drogprevenció, mentálhigiéné, iskolai agresszió, konfliktuskezelés helyi gyakorlatának megismerése és lehetőség szerint segítése;

c) az iskola mint szervezet és támogató rendszereinek megismerése:

- az intézmény működését meghatározó legfontosabb törvényi, rendeleti háttér, a fenntartói irányítás dokumentumainak megismerése;
- az iskola szervezeti felépítése, működési rendje (SZMSZ, házirend stb.);
- az iskola pedagógiai programjának, a fejlesztési irányok, pályázatok, a szakmai munka tervezésének az adott tanévre vonatkozó elemei;
- az intézmény minőségirányítási rendszere, a szakmai munka hatékonyságának helyi mutatói (országos kompetenciamérések eredmé-

nyei, belső mérések, vizsgarendszer, továbbtanulás) és ezek összefüggései a terület társadalmi közegének jellemzőivel;
- az iskola, a család és a helyi közösségek kapcsolata, az együttműködés formái (iskolaszék, szülői munkaközösség, gazdálkodó szervezetek, az iskola és a munka világa);
- támogató, segítő rendszerek, szakmák megismerése (pl. nevelési tanácsadó, pedagógiai és gyermekvédelmi szakszolgálatok, a gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, iskolapszichológus, a helyi és regionális szakmai szervezetek iskolával kapcsolatos munkájának, iskolával való együttműködési formáinak megismerése);

d) a szakmai gyakorlaton szerzett tapasztalatok feldolgozása szemináriumon:
a gyakorlati tapasztalatok által generált tanulási folyamatot, a szakmai önreflexiót és a tanárjelöltek egymástól való tanulását előmozdító, a képzőintézmény által szervezett szaktárgyi, módszertani, pedagógiai és pszichológiai téren támogató szeminárium;

e) a szakmai gyakorlat során végzett tevékenységeket bemutató portfólió elkészítése:
a gyakorlat során a hallgató a gyakorlatvezető mentor és a tanárképző szakember felügyelete mellett elkészíti a tanulók megismerése terén végzett munkáját, a tanári gyakorlatának eredményességét adatokkal alátámasztó, a saját gyakorlati fejlődését dokumentáló portfóliót. A portfólió a hallgató által kiválasztott, adott kompetenciák elérésének adott színvonalát bemutató, illusztráló dokumentumok és az ezekre vonatkozó reflexiók rendezett gyűjteménye. A portfólió a szakdolgozat részét és a tanári záróvizsga tárgyát képezi. Ilyen értelemben a portfólió a tanárképzés folyamatában kettős funkciót tölt be. Egyfelől a hallgató számára tárolja tevékenységének, megszerzett tapasztalatainak, tudásának dokumentumait, lehetővé téve számára a folyamatos önértékelést, másfelől a portfólió módot ad a tanárjelölt felkészültségének értékelésére.

Javasoljuk, hogy az a) pont szerinti tevékenységcsoportra legalább a gyakorlati idő felében kerüljön sor, a b) és c) pont szerinti tevékenységcsoportra pedig – külön-külön – a fennmaradó gyakorlati idő másik felében. A d) pont szerinti tevékenység célja az első három csoportba tartozó valamennyi tevékenység során szerzett tapasztalat egy szeminárium keretében történő feldolgozása. Javasoljuk, hogy a felsőoktatási intézmény az összefüggő féléves gyakorlat teljes időtartamában, rendszeresen, de az összefüggő iskolai tevékenységet nem akadályozó módon (legalább kéthetente) szervezze meg e szemináriumot a képzőhelyen. Az e) pont szerinti portfólió elkészítése az a)–d) pontokban foglalt valamennyi tevékenység rendezett dokumentációja. Mivel e tevékenységek egymáshoz kapcsolódóan, összefonódva valósulnak meg, javasoljuk, hogy az összefüggő szakmai gyakorlat egésze egyben, egy összesített kreditértéken kerül-

jön meghirdetésre, és teljesítésének értékelése sem részenként, hanem az egész félévre vonatkozóan egyben történjék.

Javaslatunk a fenti szempontrendszer szerinti gyakorlat tartalmi arányaira (első tanári szakképzettség megszerzése, tehát a 30 kredites gyakorlat esetén, heti 40 órás munkahéttel számolva):

Tevékenységek	Heti óraszám	Megoszlás
A. Szaktárgy tanításával kapcsolatos tevékenységek	16–18	45%
Szakképzettségenként heti 2–5 óra tanítás/foglalkozás	4–10	
Hospitálás a mentor óráin és más szakórákon	8–12	
Felkészülés az órákra, az órákat követő önelemzés-önértékelés, és gyakorlatvezető mentori megbeszélés		
Tanítási órán kívüli, de a szaktárgy tanításához szorosan		
kapcsolódó iskolai feladatok ellátása (korrepetálás, szakköri tevékenységben való részvétel, projektmunka segítése, tehetséggondozás stb.)		
Tanórán kívüli szaktárgyi tevékenységek (pl. ellenőrző feladatok összeállítása, szemléltető anyagok gyűjtése, internetes források feltárása stb.)		
B. Szaktárgy tanításán kívüli oktatási, nevelési alaptevékenységek	6–9	20%
Osztályfőnöki jellegű tevékenységek	6–9	
Hospitálás nem szaktárgyi órákon		
Iskolai rendezvényen való részvétel, szervezés		
Tanulói életút megismerése		
Mérés, értékelés a gyakorlatban		
Az ifjúságvédelem, drogprevenció, mentálhigiéné, iskolai agresszió, konfliktuskezelés helyi gyakorlatának megismerése, segítése		
C. Az iskola mint szervezet, és támogató rendszereinek megismerése	6–9	20%
Az intézmény működését meghatározó legfontosabb törvényi, rendeleti háttér, fenntartói irányítás dokumentumainak megismerése	6–9	
Az iskola szervezeti felépítése, működési rendje		
Az iskola pedagógiai programja, a fejlesztési irányok, pályázatok, a szakmai munka tervezésének tanévi elemei		
Az intézmény minőségirányítási rendszere		
Az iskola, a család és a helyi közösségek kapcsolata, az együttműködés formái		

Támogató, segítő rendszerek, szakmák iskolával való kapcsolatának megismerése: nevelési tanácsadó, fejlesztőpedagógus, iskolapszichológus, helyi és regionális szakmai szervezetek stb.		
D. A szakmai gyakorlaton szerzett tapasztalatok feldolgozása szemináriumon	4	10%
E. A szakmai gyakorlat során szerzett tapasztalatokat bemutató portfólió elkészítése	2	5%
Összesen 30 kredit:	40	100%

A féléves összefüggő szakmai gyakorlat eredményessége szempontjából fontos, hogy a tanárjelölt a két tanári szakképzettséghez kapcsolódó gyakorlatát **egy intézményben** töltse, így az adott partneriskola működését mélységében és teljes spektrumában tudja megismerni.

Mérlegelve a felsőoktatási félév, illetve a közoktatási tanév féléveinek beosztását, valamint a hallgató által teljesítendő, a tanári szakképzettsége(ke) t eredményező záróvizsgára való felkészüléshez szükséges időt, e feladatkörök megvalósítása érdekében javasoljuk, hogy – a 30 kredit megszerzésére irányuló szakmai gyakorlat során – a hallgató megszakítás nélkül, **legalább 4 hónapon át, hetenként legalább 4 teljes tanítási napot** töltsön a partneriskolában. Ezen belül javasoljuk – szakterületenként számolva – hetenként átlagban legalább 2–5 tanítási óra teljesítését, amit a jelölt önállóan vezetett pedagógiai helyzetben tölt el.

Tanári szakképzettséggel még nem rendelkező hallgatók körében, részidős képzési formában tanári mesterszakot végző hallgató esetén is elvárás, hogy a hallgató megszakítás nélkül legalább 4 hónapon át hetenként legalább 4 teljes tanítási napot töltsön a partneriskolában. E hallgatói csoport számára az összefüggő szakmai gyakorlat ideje és tartalma a nappali és levelező képzési formában azért szükséges, hogy megegyezzen, mert a tanári kompetenciák kialakulását nem lehet otthoni, egyéni tanulási szituációban megszerezni.

A tanári szakképzettséggel már rendelkező hallgatók esetében a tanári kompetenciák fejlesztése már egy emelt szintről indul, illetve a rendelet által meghatározott összefüggő szakmai gyakorlat kreditértéke is alacsonyabb, ezért javasoljuk, hogy ebben az esetben a szakmai gyakorlat időtartama rövidebb, **minimum 4 hét legyen**. Javasoljuk, hogy a képzőhely oktatásszervezési eszközökkel, illetve szabályzatban alakítsa ki a tanári szakképzettséggel már rendelkező hallgatók összefüggő szakmai gyakorlatának az elméleti képzést követő lebonyolítási módját, hiszen a képzés utolsó félévében a mintatanterv szerint végzendő 30 kreditre megmaradó elméleti képzés nem futhat párhuzamosan a partneriskolai gyakorlattal. Fontos az intézményi megoldás világos kommunikációja a tanárjelöltek felé.

Javasoljuk, hogy a szakmai gyakorlat tartalma és hossza a nem tanári szakképzettséget nyújtó mesterszakot követően, illetve **művészeti és szakmai tanárképzésben** is a fenti képzési idővel és hellyel kapcsolatos elveket kövesse a szakmai és művészeti szakképzettségek tartalmi, gyakorlóhelyi specialitásainak figyelembevételével.

A partneriskola helyszínére vonatkozóan a **szakmai tanárképzésben** részt vevők esetén azt javasoljuk, hogy a gyakorlatot lehetőleg olyan közoktatási intézményben, például területi integrált szakképző központban (TISZK-ben) töltsék, ahol az iskolai rendszerű szakképzés mindkét szintje megtalálható, emellett erről a bázisról szervezve minden hallgató ismerkedjen meg az iskolarendszeren kívüli szakképzés és felnőttoktatás egy intézményi helyszínével is. A **művészeti tanárképzés** esetén azt javasoljuk, hogy az alapfokú művészetoktatási intézményben gyakorlaton levő tanárjelöltek a gyakorlatvezető mentor irányításával és segítségével középfokú művészetoktatási intézménybe is látogassanak el és viszont, a középfokú intézményben gyakorlaton levők alapfokú intézmény munkájával is ismerkedjenek meg. A **szakmai és művészeti tanárképzésben** a kizárólag felnőttképző intézményben (pl. nagyvállalatokban folyó továbbképzéseken) végzett szakmai gyakorlatot nem javasoljuk, mert a tanári szakképzettség megszerzéséhez elengedhetetlen az iskolarendszer és a hagyományos tanári szerep ismerete. Ugyanakkor a felnőttképzés, felnőttoktatás intézményeinek működésébe való betekintést a közismereti tanárok számára is javasoljuk.

A tanári mesterszakon a hallgatói csoportok heterogenitása miatt a tanárjelöltektől elvárt szakmai gyakorlat tartalmi elemei és azok aránya részletekbe menően kötelező jelleggel nem leírhatóak. Emiatt javasoljuk, hogy a gyakorlat tartalmának kialakítása az egyéni fejlesztési tervben rögzített fejlesztendő kompetenciák mentén, az **egyes hallgatók számára a fenti struktúrákat, de egyéni tartalmat követve** kerüljön megszervezésre.

A gyakorlat tartalmának kialakításakor javaslunk külön figyelmet fordítani arra, hogy a gyakorlat során **alkalmassá kell, hogy váljon a tanárjelölt**

– a tanulási folyamat szervezésére és irányítására;
– változatos tanítási-tanulási formák kialakítására;
– a tudásforrások célszerű kiválasztására;
– az információs, kommunikációs technológiák alkalmazására;
– hatékony tanulási környezet kialakítására.

A gyakorlattal kapcsolatos további tartalmi alapkérdés annak biztosítása, hogy a tanári kompetenciákhoz kívánatos nézetek, attitűdök kialakuljanak, így például

– felelősségvállalás a tanuláshoz szükséges osztálylégkör kialakításáért;
– következetesség a demokratikus értékek érvényesítésében, a méltányosság elvének alkalmazásában;
– a tanulók kölcsönös segítségnyújtásának értékelése, inspirálása;
– a hagyományos pedagógiai módszerek összekapcsolása a korszerű információs technológia alkalmazásával ;
– elkötelezettség minden tanuló képességeinek azonos eséllyel történő, folyamatos fejlesztése mellett;
– az érdeklődésen és az érdekeltségen alapuló motiváció jelentőségének felismerése az életen át tartó tanulásban.

III. A SZEREPLŐK

Az összefüggő szakmai gyakorlat középpontjában **a tanárjelölt** tanári élethelyzettel való megismertetése, tanári kompetenciáinak fejlesztése áll. A tanárjelölt a gyakorlóhelyen a munkáját egyre nagyobb önállósággal, de a gyakorlatvezető mentor és a gyakorlatvezető oktató felügyelete mellett végzi. A tanárjelölt a partneriskolával munkavégzésre irányuló jogviszonyban nem áll, jogviszonyát tekintve a felsőoktatási intézmény hallgatója. A partneriskolában tanulók épségéért, oktatásáért és neveléséért az azzal az oktatási intézménnyel munkavégzésre irányuló jogviszonyban levő gyakorlatvezető mentor felel. Emiatt a hallgató féléves szakmai gyakorlata során a gyakorlatvezető mentor joga és felelőssége eldönteni, hogy a tanárjelölt milyen mértékben alkalmas önálló munkavégzésre, milyen mértékben hagyja rá a tanulókat, vonja be a tanárjelöltet a tanulók osztályzásába, félévi értékelésébe. Ezzel párhuzamosan, a hallgatói jogviszonyból adódóan a hallgató „épségéért" és képzésének, szakmai szocializációja e szakaszának színvonaláért a gyakorlatvezető oktató felel, mely feladat teljesítésének egyik eszköze a gyakorlatot kísérő szeminárium.

Fontos a gyakorlatvezető oktató és a mentor közötti személyes kapcsolat feltételeinek a megteremtése, a rendszeres kölcsönös tájékozódás és tájékoztatás, vagyis a partneri viszony a módszereknek és feladatoknak a hallgató személyes szükségleteihez és körülményeihez alkalmazkodó kialakítása érdekében.

A tanárjelölt iskolai státuszának tisztázásán és feladatainak meghatározásán kívül fontos kérdés a tevékenységének értékelése is. Javasoljuk, hogy a tanárjelölt gyakorlatát a gyakorlatvezető mentor írásos visszajelzése alapján a gyakorlatvezető oktató értékelje. Javasoljuk, hogy a gyakorlatvezető oktató az értékelésében az egyéni fejlesztési terv sajátosságainak figyelembevétele mellett alapvetően a tartalmi részben felsorolt kompetenciák és attitűdök mentén értékelje a tanárjelölt tevékenységét.

Az értékelés kapcsán fontos tudatosítani, hogy a féléves, összefüggő, egyéni tanítási gyakorlat az az utolsó pont, ahol egyértelműen kiderülhet a hallgatóról, hogy alkalmas-e vagy sem a tanári pályára. Ezt megelőzően ugyanis a hallgató csak egy-egy szituációban és egy-egy oktató előtt nyilvánul meg, mely nem alkalmas egyéni sorsot befolyásoló ítéletek kialakítására, míg e gyakorlati szituáció során számos alkalom nyílik a gyakorlatvezető mentor és az oktató számára a megalapozott vélemény kialakítására. A gyakorlatvezető mentor szakmai véleményét figyelembe véve a képzőhely, illetve a gyakorlatvezető oktató felelőssége és feladata, hogy amennyiben a hallgató nem alkalmas a tanári pályára, akkor azt vele megfelelő tapintattal és empátiával, de határozottan megértesse. A tanári mesterszak szintben és tartalomban minőségileg megújított képzése értelmét veszti, ha a tanári pályára nem való hallgatók szűrés nélkül oklevélhez jutnak.

A tanárjelölt az adott szakképzettséget, illetve a tanári képesítést a záróvizsga eredményes teljesítésével szerzi meg. A záróvizsga során a szóbeli és írásbeli vizsgarészeken túl prezentálja a szakdolgozatát, mely két részből áll: a szakmai gyakorlatát bemutató portfólióból és a szakpedagógiai vagy általános neveléstudományi tanulmányból. Javasoljuk, hogy a portfólió véleményezése és értékelése is a gyakorlatvezető oktató feladata legyen a szakdolgozati védéshez, a záróvizsgára bocsátás előtt.

A féléves összefüggő tanítási gyakorlat másik kulcsszereplője **a gyakorlatvezető mentor**. A gyakorlatvezető mentor a féléves tanítási gyakorlattal összefüggő valamennyi iskolai tevékenység gondozója, a hallgatói egyéni fejlődési terv megvalósításának legfontosabb szakmai támogatója. Támogatja a tanárjelöltet a tanítás tervezésében, vázlatok készítésében, látogatja a jelölt óráit, alkalmat ad az önreflexióra és véleményt, tanácsot ad a tapasztalt hiányosságok korrekciójához, a tanári munkában fokozatosan biztosítja a tanárjelölt önállóságát, követi fejlődését, oktatási intézményi munkáját. A gyakorlat végén rövid jellemzést, értékelést ad a gyakorlatvezető oktató részére, melynek tartalmi és formai követelményeit javasoljuk a képzőhely által szabályzati formában meghatározni. A gyakorlatvezető mentor az, aki elősegíti, irányítja mindkét szakképzettség tanításához kapcsolódó és a tanításon kívüli tevékenységek megszervezését (az övétől eltérő második szakképzettség esetén felügyeli a tanárjelölt hallgatója munkavégzését a kooperációra felkért megfelelő szakos kollégájánál), igazolja a részvételt, véleményezi a gyakorlati feladatok teljesítését, illetve a portfóliót is.

A mentorral szemben támasztott végzettségi és szakképzettségi elvárás keretét a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény (a továbbiakban: közoktatási törvény) 17. § (10) bekezdése adja, mely kimondja, hogy pedagógusképző felsőoktatási intézmény hallgatójának óvodai, iskolai gyakorlati képzésének vezetésére vagy pedagógusok továbbképzésére vezetőtanári (gyakorlatvezető óvónői, tanítói) megbízást az kaphat, akinek pedagógus-munkakör betöltéséhez szükséges felsőfokú iskolai végzettsége és szakképzettsége, továbbá pedagógus-szakvizsgája, valamint a nevelő-oktató munkában eltöltött legalább ötéves szakmai gyakorlata van. A gyakorlatvezető mentor tehát vezetőtanár, aki az ajánlásba foglaltak szerint az összefüggő szakmai gyakorlat vezetésére kap megbízást.

A mentor pedagógus-szakvizsgára vonatkozó konkrét szakképzettségi elvárását a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásáról és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet 20. § (5) bekezdése rögzíti, mely szerint 2015. január 1-jétől kezdően vezetőtanári (gyakorlatvezető, óvónői, tanítói) feladat ellátására új megbízást az kaphat, aki rendelkezik pedagógus-szakvizsgával. A szakirányú továbbképzés szervezésének általános feltételeiről szóló 10/2006. (IX.25.) OKM-rendelet 2. számú mellékletében a pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzésekkel kapcsolatos vélemény kialakításának szem-

pontrendszere 2. pontja a Választható ismeretkörök cím alatt kiegészült a tanári mesterszak szakmai gyakorlatának vezetéséhez szükséges gyakorlatvezető mentori ismeretekkel.

E két féléves választható modul képzési és kimeneti követelményeit – a munkabizottság javaslatára – önálló szakirányú továbbképzési szakként is regisztrálta az Oktatási Hivatal, így a képzőintézmények 2015-ig ezt a gyakorlatvezető mentor szakképzettséget adó képzést önmagában is indíthatják, illetve elvégzését beszámíthatják a pedagógus-szakvizsga követelményeibe. A gyakorlóiskolában a pedagógus-szakvizsgával rendelkező vezetőtanárok számára is érdemes felkínálni ezt a modult, kiváltképp azoknak, akik a mesterképzésben vesznek majd részt.

A gyakorlatvezető mentor képzése tehát gyakorlatvezető mentor szakirányú továbbképzésben, illetve a pedagógus-szakvizsga gyakorlatvezető mentor moduljának formájában valósul meg. Javasoljuk, hogy e képzések gyakorlati eleme – amely során a gyakorlatvezető mentor-hallgató a mentori feladatokat „élesben" gyakorolja – a gyakorlóiskola bázisán, vezetőtanárok bevonásával folyjon, illetve maga a teljes képzés is gyakorlatorientált, tréning jellegű legyen. A szakirányú továbbképzési szak, illetve a pedagógus-szakvizsga modul mielőbbi indítása prioritás. A szükséges mentori kör átmeneti jellegű, gyors képzése érdekében javasoljuk, hogy a képzőhelyek indítsanak a mentorjelöltek számára 40–60 órás továbbképzéseket, amelyek később beszámíthatók a gyakorlatvezető mentor szakirányú továbbképzésbe.

Javasoljuk, hogy a gyakorlatvezető mentor szerepre felkészítő szakirányú továbbképzési szak, illetve a pedagógus-szakvizsga gyakorlatvezető mentor választható moduljának – illetve az átmeneti időszakban a továbbképzéseknek is – belépési kritériuma legyen a közoktatási intézmény vezetőjének támogató javaslata. Ennek oka, hogy a gyakorlatvezető mentor az iskola vezetője ellenében hallgatót nem fogadhat, nem támogathat, hiszen az igazgató aktív támogatása a későbbi gyakorlatvezető mentori tevékenységének az alapja.

A **gyakorlatvezető oktató** a képző felsőoktatási intézménnyel munkavégzésre irányuló jogviszonyban levő személy, aki a szakmódszertan, a pszichológia, a pedagógia vagy a gyakorlati képzés szakembere, és az adott évben egyben a tanári mesterszakon a szintetizáló, reflektív vagy blokkszeminárium vezetője is. Ő az az oktató, aki a hozzá beosztott, személy szerint meghatározott egy vagy több (javaslatunk szerint legfeljebb 12) hallgató gyakorlati félévének szakmai irányításáért, koordinálásáért felel, a tanítási gyakorlat és az elméleti ismeretek közti kapcsolatot megteremtve segítséget nyújt a tanárjelölt fejlődéséhez, szakmai reflexióinak elmélyítéséhez, a gyakorlati kompetenciák tudatosabb alakításához. Feladata továbbá a féléves összefüggő szakmai gyakorlat, valamint a portfólió értékelése. Munkája során kapcsolatot tart a gyakorlatvezető mentorral és szükség esetén a hallgató korábbi szaktárgyi gyakorlatát felügyelő gyakorlatvezető tanárral is. Az ő

feladata, hogy a gyakorlat egészének teljesítését a mentor írásbeli javaslata alapján értékelje.

Intézményi szinten is fontos a gyakorlat során együttműködők megnevezése és szerepük meghatározása. Így kiemelten fontos **a képzőhely**, vagyis az a felsőoktatási intézmény, melyben a hallgató a tanári mesterszakot végzi. Fő feladata, hogy a tanári mesterszak elvégzéséhez megszerzendő elméleti és gyakorlati ismereteket – beleértve az összefüggő szakmai gyakorlatot – megfelelő személyi és tárgyi feltételrendszer mellett nyújtsa. A tanári mesterszak és a féléves összefüggő szakmai gyakorlat megszervezése sokszereplős, komoly koordinációt igénylő feladat, melyre javasoljuk, hogy a képzőhely hozzon létre **egy, a tanári mesterszakot és ezen belül annak gyakorlatait intézményi szinten bonyolító szervezeti egységet**.

A partneriskola olyan közoktatási intézmény – a szakmai tanárképzésben szakmacsoportos alapozó oktatást, szakképzést, illetve szakmai át- és továbbképzést folytató közoktatási intézmény –, amely rendelkezik a hallgató egyéni összefüggő szakmai gyakorlatának biztosításához szükséges feltételekkel, és amellyel a képzőhely a gyakorlat bonyolítására keretszerződést kötött. A partneriskolává váláshoz az intézménynek alapvetően szakképzett gyakorlatvezető mentorral kell rendelkeznie, azonban ezen túlmenően fontos, hogy a hallgatót befogadó intézményi kultúra is olyan legyen, mely előmozdítja a hallgatók tapasztalatszerzését. Az **intézményvezető**, vagyis az iskola igazgatója kulcsszerepet játszik a hallgatói gyakorlatot támogató iskolai kultúra kialakításában és a mentortanár kiválasztásában is. A megfelelő partneriskolai kör kialakítása a felsőoktatási intézmény autonómiája és felelőssége, ezért a partnerintézménynyel szemben támasztott elvárások meghatározása is a képzőhely feladata. A kiválasztás szempontrendszerének kialakítása terén javasoljuk, hogy ne infrastrukturális, hanem az oktatási-nevelési tevékenységhez, szemlélethez, illetve a pedagógiai programhoz kapcsolódó kritériumok kerüljenek meghatározásra, valamint hogy az a közoktatási intézmény válhasson partneriskolává, melynek vezetője ezt támogatja azzal, hogy a tanárjelölt számára biztosítja a szakképzett gyakorlatvezető mentort és általában véve az iskolai közösség együttműködő szellemét. A partneriskolává válás infrastrukturális feltételekhez kötését nem tartjuk célravezetőnek, mert a féléves összefüggő szakmai gyakorlat megteremtésének célja az volt, hogy a tanárjelölt a közoktatás általános állapotával és jellemzőivel ismerkedhessen meg.

A partneriskola és a képzőhely hosszú távú partneri együttműködése nem képzelhető el a közoktatási intézmény **fenntartójának** támogatása nélkül. A fenntartó az, akinek joga és lehetősége van a kiemelkedő munkavégzésért járó díjak és egyéb támogatások megszerzésére, illetve odaítélésére, több iskola fenntartójaként pedig a gyakorlóhelyként legalkalmasabbak kiválasztására, a mentorképzés vagy a partneriskolává válás inspirálására, a partneriskolák között szükséges együttműködés megteremtésére. A fenntartó regionális szinten

közreműködésével előmozdíthatja a pedagógiai szakszolgálatok, szakmai szolgáltatók vagy oktatási-értékelési-gyermekjóléti központok közreműködését az iskolán kívüli gyakorlati követelmények teljesítéséhez.

A fenntartó ebben a szakmai együttműködésben lehetőséget kaphat a partneriskolák minőségfejlesztési törekvéseinek szakmai támogatására, törekedhet arra, hogy a fenntartásában működő intézmények számára a partneriskola egyfajta „mintául", kísérleti terepül szolgáljon, lehetőséget kap a munkaerőpiaci és a képzéssel kapcsolatos megrendelő szerepének kifejezésére, képzések megrendelésére, pályakezdők toborzására. A közoktatási intézmény szerepvállalásához szükséges a fenntartó megfelelő tájékoztatása, de ezen is túlmenően kívánatosnak tartjuk, hogy a tanári mesterszak gyakorlatának lebonyolításáról egy háromoldalú megállapodás szülessen a képzőhely, a partneriskola szerepét vállaló közoktatási intézmény és a fenntartó között, mely rögzíti a felelősségi viszonyokat, a konkrét szereplőket, továbbá a szereplőkkel szembeni elvárásokat, teljesítendő feladatokat és a részükre a feladatért járó díjazást.

Az intézményi szereplők között fontos még megemlíteni a **gyakorlóiskolákat**, melyek ugyan nem szükségképpen érintettek a féléves összefüggő szakmai gyakorlat lebonyolításában, de a mentorképzés gyakorlati részének biztosításával szintén fontos feladatot látnak el.

A TÁMOP 4.1.2.-B felhívás keretében létrejövő **regionális pedagógusképzési szolgáltató- és kutatóközpontok** a tervek szerint folyamatosan támogatják a partneriskolák és a tanárképzést végző felsőoktatási intézmények együttműködését, lehetőséget biztosítanak a tanári mesterszakkal kapcsolatos regionális elemzésekre, a tapasztalatok strukturált visszacsatolására és országos egyeztetésére, a minőségi standardok rendszerének megteremtésére, a régió közoktatási intézményei számára fontos kutatások elvégzésére és tanácsadás nyújtására.

A tanári mesterszak szakmai gyakorlatának szereplői közötti kapcsolatrendszer kialakítása és fenntartása külön figyelmet érdemel, hiszen a közoktatási intézmény nemcsak „besegít" a képzőhelynek a tanárképzésbe, hanem felelősségteljes résztvevője annak, nemcsak gyakorlati terepet biztosít, hanem az elméleti képzés szembesítését nyújtja a gyakorlattal. Ezt a feladatot vállalnia kell a gyakorlatvezető mentoroknak és a tantestületnek, és ehhez támogatást kell nyújtaniuk a fenntartóknak. A képzőintézmény és a partneriskola együttműködése lehetőséget teremthet arra, hogy – a nemzetközi tapasztalatokhoz hasonlóan – kialakuljon az iskolai, osztálytermi kutatásoknak egy új, a gyakorlótanárok részvételével megvalósuló formája is. Továbbá a kapcsolat révén a képzőintézmények könnyebben segíthetik a végzett tanárok elhelyezkedését. Ez a szereplők közötti **partnerség** tudja hosszú távon megteremti a közös pedagógiai gondolkodás kialakításának és a tanárképzés valódi megújításának feltételeit.

IV. FINANSZÍROZÁS

A finanszírozás kérdését legalább két szinten szükséges vizsgálni. Az egyik a hallgató szintje, a másik a képzés szintje.

A hallgatói normatívából a tanárjelölt gyakorlati képzésen való részvételét támogatni javasoljuk pénzügyi eszközökkel. E támogatás biztosítására a felsőoktatásban hallgatók juttatásairól és az általuk fizetendő egyes térítésekről szóló 51/2007. (III. 26.) Korm. rendelet kiegészül a szakmai gyakorlati ösztöndíj jogosultsági címmel. A szakmai gyakorlati ösztöndíj a képzési és kimeneti követelményben meghatározott legfeljebb féléves összefüggő gyakorlaton részt vevő hallgatónak, pályázat alapján legfeljebb egy tanulmányi félévre adható juttatás. A szakmai gyakorlati ösztöndíj odaítélésének feltételeiről a felsőoktatási intézmény térítési és juttatási szabályzata rendelkezik oly módon, hogy az ösztöndíjban az a hallgató részesülhet, aki a szakmai gyakorlatot a felsőoktatási intézmény székhelyétől, illetve telephelyétől eltérő helyen teljesíti, és e helyen nem részesül kollégiumi ellátásban, valamint a szakmai gyakorlat végzésének helye és a lakóhely közötti távolság mértéke megfelel az intézményi szabályzatban meghatározottaknak. A szakmai gyakorlati ösztöndíj havi összege a hallgatói normatíva éves összegének 10%-át nem haladhatja meg.

A másik finanszírozási kérdés magáé a képzésé. A felsőoktatási intézmény számára a normatív támogatások – a képzési, a tudományos és a fenntartási normatíva – állnak rendelkezésre forrásként a tevékenysége ellátására, jelen esetben a tanári mesterszak és azon belül az összefüggő szakmai gyakorlat nyújtására. A féléves összefüggő szakmai gyakorlat során mind a képzőhelyen, mind a partneriskolában merülnek fel finanszírozandó feladatok. A felsőoktatási intézmény oldaláról felmerülő feladat a gyakorlatot kísérő szeminárium nyújtása, a partneriskolával való kapcsolattartás, a hallgatói gyakorlat nyomon követése és értékelése, míg a partneriskolánál jelentkezik az összefüggő szakmai gyakorlat képzési költsége, ezen belül többek között, mindenekelőtt a gyakorlatvezető mentor díjazása.

A felsőoktatási intézménynél rendelkezésre álló forrásokból értelemszerűen szükséges átadni annyit a partneriskolának, mely annak a gyakorlati képzéssel kapcsolatban felmerült költségeit fedezi. Ellenkező esetben a tanári mesterszak összefüggő szakmai gyakorlati félévének lebonyolítására nem fognak rendelkezésre állni gyakorlóhelyek. Emiatt javasoljuk, hogy a felsőoktatási intézmény fordítsa a partneriskolában felmerülő költségekre, különösen a képzési feladatokat ellátó gyakorlatvezető mentor javadalmazására a gyakorlati félévre eső képzési normatíva legalább 2/3-át. A felsőoktatási intézmények képzési, tudományos célú és fenntartási normatíva alapján történő finanszírozásáról szóló 50/2008. (III. 14.) Korm. rendelet a 2009. évi költségvetési évben 683 000 Ft/fő/év összegben határozza meg a tanári mesterszak tekintetében a képzési normatívát. A féléves gyakorlat egészére jutó képzési normatíva tehát 341 500 Ft/hallgató, melyből legalább

2/3-a, vagyis legalább 227 667 Ft/hallgató összeget javaslunk a partneriskolának átadni. A képzőhely számára a gyakorlati félév feladatainak fedezetéül a képzési normatíva legfeljebb 1/3-án túl a tudományos és fenntartási normatíva áll rendelkezésre.

Hosszú távon fontos, hogy a mentori munka feltételeinek biztosítása és ösztönzése a pedagógus-szakvizsga után járó pótlék, illetve a felsőoktatási intézmény által kifizetendő szerény juttatáson túl megoldást nyerjen. Ez elengedhetetlen a kiváló pedagógusok mentorrá válása és mentorként való megbecsülése szempontjából.

V. AKTUALITÁSOK ÉS A JÖVŐ

A tanári mesterszak gyakorlati félévének eredményes és rendszerszerű bevezetéséhez a képzőhely részéről komoly erőfeszítésekre van szükség. Egyrészt partneriskola-hálózatot kell kiépíteniük a bolognai rendszerű tanárképzés tartalmi és formai kérdéseit, valamint az együttműködés szakmai előnyeit és finanszírozási lehetőségeit általában nem ismerő közoktatási intézményekkel. Ez komoly és újszerű szakmai, kommunikációs és szervezési kihívás. Ismételten javasoljuk – a pedagógusképzés intézményi koordinációjára vonatkozó törvényi hellyel összhangban – a tanári mesterképzési szak szervezésére, lebonyolítására szervezeti egység kialakítását a képzőhelyeken.

A másik aktuális kihívás a partneriskolai hálózatban a gyakorlat lebonyolításához szükséges mentorok biztosítása. Egyrészt a jelenleg már folyó, kis létszám mellett a pedagógusdiplomával rendelkezők számára beindított féléves szakmai gyakorlatok mentorainak biztosítására javasoljuk legalább a rövidebb idejű tanfolyami továbbképzések nyújtását, másrészt azt javasoljuk, hogy az Oktatási Hivatalban regisztrált képzési és kimeneti követelmények felhasználásával mielőbb indítsák el a képzést a gyakorlatvezető mentor szakirányú továbbképzési szakon, illetve tegyék lehetővé a pedagógus-szakvizsga már felvett hallgatóinak a szakvizsga gyakorlatvezető mentor moduljának a választását is.

A tanári mesterszak és annak gyakorlati féléve megvalósulásával kapcsolatos tapasztalatokat a teljes felfutást követő második év után lesz szükséges átfogóan elemezni és értékelni. A szakmai gyakorlat tapasztalatai alapján alakítható a pályakezdő pedagógusok munkavállalásának szervezett segítése, a végzettek pályakövetése. Hosszú távon fontos állomássá válhat a pedagógus életpályájának alakulása során a mentori feladat.

11. A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS TANÁRKÉPZÉS DISZCIPLINÁRIS BÍRÁLATA

11.1 Tél Tamás: Bologna vagy tanárképzés? 2009. 02. 18.[1]

1. Bevezetés

Az elmúlt időben egyre több helyen jelent meg az a vélemény, hogy a természettudományos tanárképzést sürgősen ki kell venni a Bologna-rendszerből, és kétszakos, egységes ötéves rendszerbe kell áthelyezni. (Az egyszerű szóhasználat kedvéért fogadjuk most el azt, hogy a matematika- és informatikatanárokat is természettudományos tanárnak tekintjük.)

A legfontosabb nyilvános dokumentumok a következők:

– Az első, s ezért (is) minden tiszteletet megérdemlő írás Laczkovich Miklós írása, mely 2009 eleje óta ismert, s június óta nyomtatásban is olvasható [1].
– Pálinkás József előadása 2009. augusztus 27-én a „Fizikatanítás tartalmasan és érdekesen konferencián", mely a hasonló című kiadványban fog megjelenni, de szerkesztett változata már most is hozzáférhető az interneten [2].
– Szabó Gábor előadása 2009. augusztus 29-én ugyanezen a konferencián [2].
– A Bolyai Kollégiumban tavaly októberben tartott országos szintű BSc Műhelykonferencia összefoglalása [3].
– Az ELTE Fizikai Intézet Professzori Tanácsának állásfoglalása [4] 2010. január 4-én, melyhez csatlakozott a Debreceni, a Pécsi és a Szegedi Egyetem Fizikai Intézete, és az ELTE-n a matematika, kémiai, biológia, környezettan és a földrajz oktatásával foglalkozó munkacsoportok.
– Tasnádi Péter és Juhász András cikke a Természet Világában [5].
– Ugyancsak januárban jelent meg a Bölcsek Tanácsának elemzése [6].
– Az Eötvös Loránd Fizikai Társulat állásfoglalása, 2010. február eleje [7].

E dokumentumok között [7] a tanárképzés és a tanárok helyzetének általános kérdéseivel is foglalkozik, [6] pedig az oktatás minden országos szintű problémájával, a természettudományos tanárképzés Bologna-rendszerből történő

---

[1] A *Fizikai Szemlében* elfogadott írás alcíme: „Tények és szubjektív megjegyzések a természettudományos tanárképzésről".

kivételének gondolata azonban mindegyikben közös. Ez a téma jelentős sajtóvisszhangot is kiváltott [8].

2. Bologna-hátrányok

Mindannyian tudjuk, hogy a természettudományos tanárképzés problémái az utóbbi húsz évben felerősödtek, s ez a hallgatói létszám jelentős csökkenéséhez vezetett. A 2006-ban bevezetett Bologna-rendszer azonban újabb, és *hirtelen* létszámesést idézett elő, mellyel az egyes tanár szakok a kihalás szélére kerültek, amint a tavaly ősszel indult mesterképzés felvételi számai világossá tették [5, 9, 10]. Az ELTE TTK adatai szerint a jelenleg V. éves tanárok (a régi képzés utolsó évfolyama) és az ősszel mesterszakra felvett (a régi számolás szerint most IV. éves) tanárok számának aránya az egyes szakokon a következő: biológia 14/3, fizika 8/0, földrajz 15/3, kémia 5/0, környezettan 9/0, matematika 33/16 [11].

Adatok és személyes tapasztalatok alapján megmutatom, hogy (ezen számoktól függetlenül is) a Bologna-rendszernek számos olyan, *csak erre a rendszerre jellemző* vonása van, mely káros a természettudományos tanárképzésre. A legfontosabbak a következők:

2a. A hallgatók kezdeti érdeklődését rombolja

Az egyetemre történő jelentkezéskor nem lehet tanár szakot megjelölni, a hallgató valamelyik alapszakra (matematika, informatika, biológia, kémia, fizika, földtudomány, környezettan) jelentkezhet csak. Egy év elteltével jelezheti tanári érdeklődését, amikor is alapszakja mellett (mely tanári fő [major] szakja lesz) egy mellékszakot [minor szak] is választ. A következő két évben végig lehetősége van arra, hogy a tanár szakot leadja. A hallgatók ezt latolgatják is, de látják, hogy egy idő után a visszalépés már értelmetlen, hiszen az alapszakjukból, a minor tárgyak miatt arányaiban egyre kevesebb órát hallgatnak, s így nem tudnak lépést tartani a végig az alapszakon maradókkal. Tanárképzés az első három évben tehát végül is nem létezik!

A BSc-képzésben szakmódszertani tárgyak (pl. a fizika tanítása, versenyfeladatok megbeszélése) nincsenek, így pedagógiai érdeklődésük csökken, melyet az elvégzendő 10 kreditnyi pedagógiai tanulmány [12] sem feltétlenül tud kompenzálni. A tanár szakot választó hallgatók a képzés számukra hátrányos további vonásainak tekintik, hogy BSc-szakdolgozatot kell írniuk, és a mesterképzésre (MA) felvételi vizsgát kell tenniük. Az MA-tanulmányok hossza az ún. rezidensképzés miatt 2,5 év. Így várhatóan januárban fognak végezni, s akkor legalább fél évig állástalanok maradnak.

Ezek az információk átadódnak az alsóbb éveseknek, s ez vezethet ahhoz, hogy az első BSc-év utáni tanári jelentkezések száma, az első év, 2007 után országosan kevesebb, mint felére csökkent. Fizika BSc-ből a tanár szakot

felvevők száma 2007-ben még 33, utána 13, illetve 16 volt. Figyelemre méltó, hogy a 2007-es 33 jelentkező közül kerül ki az idén mindössze 4 fizika major szakos MA-hallgató (az arány 1/8). Az összes természettudományi szakra 2007-ben 595, utána 236, majd 247 jelentkező volt (mire az MA-hoz eljutnak [9], számuk ennek 1/6-a lesz!). Ez az arány idén nyárra 40 természettudományos MA-hallgatót vetít előre, a 2009-es 95 helyett.

Jelen pillanatban a matematika helyzete tűnik a legerősebbnek. A major szakot felvevők száma azonban a 2007–2009 években így alakult: 188, 70, 54. Az egyetlen „húzóágazatban” tehát gyors és egyenletes csökkenés tapasztalható.

Ezek szerint a BSc-évek alatt *a hallgatók véleményt alakítanak ki a rendszerről:* a tanári képzést nem tartják vonzónak. A számok mutatják, hogy a következő években *javulás semmiképpen sem várható*!

2b. A képzés lényegében egyszakos

A BSc-évek alatt a major szakból 120, a minorból 50 kreditet kap a hallgató (1 kredit kb. 1 tanulmányi óra). Az arány 42%. Az MA során ehhez már csak 30 major kredit és 50 minor kredit társul (a pedagógia 10 [BSc] + 40 [MA] + 30 [rezidens félév] kreditjeivel szemben). A hozzáértők között a képzés eddig is a „másfél szakos” jelzőt érdemelte ki. A helyzet azonban ennél rosszabb, amit a matematika major, fizika minor szakos hallgatóinkkal kapcsolatos következő tapasztalatok is mutatnak:

– Az MA-felvételin arra a kérdésre, hogy milyen megmaradási törvényeket ismer, az impulzus, perdület, tömegközéppont után várunk még egyre. Segítségként említjük, hogy nagyon gyakori, s már az iskolában is sokat hallott róla. Perces várakozás után a bizottságnak kell megmondania, hogy ez az energia megmaradása.
– Félév közben számértéket kell meghatározni. A hallgató egyszer csak azt mondja: „Tanár úr, nekem nincs zsebszámológépem. Engem három éve arra tanítanak, hogy a világ betűkből áll” (ti. képletekből).

Hozzá kell tenni, hogy nem a matematikai oktatással van a baj; major szakjukat jól tudják. Sőt fizikát is tanultak, de a *rendszer* által megszabott óraszámarány olyan, hogy a fizikai *szemlélet* kialakítására nem ad elég időt. Nincs sok esélye annak, hogy egy 21 éves felnőtt ember világképét az MA két évében jelentősen változtatni lehessen. Kimondhatjuk tehát, a bolognai tanárképzés még csak nem is másfél, hanem *1 plusz epszilon szakos* (az itt közölt adatok ezért mindig a major szakos létszámokra vonatkoznak).

2c. A pedagógia irracionális túlsúlya

A Bologna-képzésben *egyetlen* tanári (MA) diploma létezik (középiskolai tanár), a szakok, ún. modulok másodlagos szerepet játszanak (a lehetséges modulok száma a minisztériumi honlap [13] szerint 150 körüli!). Úgy tűnik, hogy az

új rendszerre történő áttérés során a tanárképzést egy pedagógiai érdekcsoport kerítette hatalmába, ami azt a nézetet képviseli, hogy a megnövekedett iskolai nevelési kihívások miatt a tanároknak ma már elsősorban konfliktuskezelési módszereket kell ismerniük, *szakmai képzésük másodlagos*. (A „kerítette hatalmába" szóhasználatot az indokolja, hogy az 1. pont dokumentumaiban megfogalmazott problémákat minden minisztériumi nyilatkozat lesöpri az asztalról s máig is legföljebb a Bologna-folyamat apró korrekcióinak időszerűségeiről beszél.) A szakmódszertanon felüli pedagógiai kreditek száma a régi rendszerbeli 28-ról nőtt 50-re (a rezidens félévet is beszámítva 80-ra). Mindannyian tudjuk, hogy a tanári pályán a nevelési feladatok igen fontosak, de hogy *csak ez a fontos,* az elfogadhatatlan nézet. Pedig a törvényi szabályozás következő két eleméből is világos a hivatalos filozófia:

(1) A levelező tanárképzés (mely a főiskolai diplomával rendelkező, s már évek óta tanító tanároknak ad egyszakos egyetemi diplomát) 2009 óta *1 éves*, az eddig futó *3 éves* képzés helyett. Az egy év alatt kapott 60 kreditből, melynek a fele pedagógiai (ráadásul a szakmódszertan is a 30 szakmai kredit része) *képtelenség* a nappali szakos képzéssel szakmailag egyenértékű diplomát kiadni, de a törvényalkotó nyilván nem a szakmai, hanem a pedagógiai egyenértékűséget tekintette mértékadónak.

(2) Léteznek speciális pedagógiai modulok, melyek csak az MA-ban, azaz két év alatt végezhetők el. Ezek például akkor vehetők fel, ha az MA-felvételin az egyik eredeti szakjából nem felel meg a hallgató. Így világos, hogy a két egyenértékű szak ideája *fel sem merült* a döntéshozókban, hiszen ezen speciális modulok óraszáma még a minor szakokénál is kisebb. Érdemes felsorolni ezeket a speciális modulokat (13 [171.o.], 14): a multikulturális nevelés tanára, család- és gyermekvédő tanár, játék- és szabadidő-szervező tanár, nyelv- és beszédfejlesztő tanár, minőségfejlesztés-tanár, tanulási és pálya-tanácsadási tanár, az inkluzív nevelés tanára, múzeumpedagógia-tanár, tehetségfejlesztő tanár, drámapedagógiai tanár, kollégiumi nevelőtanár, a pedagógiai értékelés és mérés tanára, tantervfejlesztő tanár, andragógus tanár, könyvtár-pedagógiai tanár (érdekes, hogy pl. drogproblémákkal foglalkozó tanár nincs a listán).

Ha valaki csak a BSc-képzés végén dönt úgy, hogy tanár szeretne lenni, azaz elmulasztotta felvenni a minor szakot, akkor az MA-ban egy speciális modult kell választania. Így lesz 5,5 év után például fizika–multikulturális nevelés tanár. Ha netán fizika–kémia tanárrá szeretne válni, és a kémia szakot komolyan veszi, akkor még legalább 2 évre van szüksége (összesen 7,5 év! – a Bologna-rendszer „könnyű átjárhatóságának" szellemében). Egy MSc-végzettségű fizikusnak ugyanezért még 3,5 évet kell tanulnia (összesen 8,5 év).

A természettudományos képzés (a bölcsészképzéssel szemben) mindig is igényelte a szakmai tárgyak egyenrangúságát és *korai elkülönítését* a kutató szakokétól. A Bologna-rendszer ezt lehetetlenné teszi.

Nehezen érthető, hogy azok, *akik azt hirdetik magukról, hogy a tanárjelölteket a fokozott toleranciára és a másság tiszteletére tanítják, hogyan lehet-*

nek ennyire intoleránsak (a Minisztérium még a probléma létét sem ismeri el) a természettudományos tanárképzés Bologna okozta válságát bemutató kisebbség iránt.

3. Egy lehetséges program

A természettudományos tanárhiány szempontjából a leghatékonyabb megoldást a két egyformán erős természettudományi szakkal rendelkező tanárok megjelenése jelenti, ezért elsősorban a **két természettudományi szakos tanárképzést érdemes kivenni a Bologna-rendszerből, és osztatlan egyívű képzéssé** tenni. A matematika–fizika, fizika–kémia, kémia–biológia stb. hagyományos szakpárokra jelentkező hallgatók az egyetemi jelentkezéskor pontosan tudják, hogy milyen képzésre jelentkeznek, a látszatszabadság szellemében nem kell három évig várniuk a végső elhatározásig. A korai döntés valóban felelősségteljes, de éppen a nagy társadalmi presztízzsel rendelkező szakmák (pl. orvos, jogász, építész) esetén ezt eddig is elvárta a társadalom, s ehhez csatlakozna most a természettudományos tanárképzés. Ezzel egyben a 2. pontban említett összes probléma megoldására mód nyílik. Az egyetemek az egyívű képzés hatékony lebonyolítására jelenleg még képesek, bevezetéséhez gyorsított akkreditációs eljárásra lenne szükség.

4. Kérdések, kritikák

Sokan egyetértenek abban, hogy a természettudományos tanárképzést sürgősen meg kell változtatni, de nem feltétlenül olyan drasztikus lépéssel, mint a Bologna-rendszerből való kivétel. Felsorolok néhány tipikus kritikát, s megadom a rájuk vonatkozó rövid válaszomat is.

– *Miért nem találhatók meg a 2. pontban említett adatok az OM vagy az Oktatási Hivatal honlapján*? Ott a tanári létszámokat következetesen csakis a levelező létszámmal együtt adják meg. A levelező képzés korábban említett problémái mellett fontos látni, hogy az ő esetükben nem új tanárokról van szó, hanem régóta oktató kollégákról, akik új diplomájukkal ezután is többségükben ugyanazokat az osztályokat tanítják, mint eddig.
– *Miért nem várjuk meg az első MA-évfolyam végzését (még két év) a döntéssel?* A lehetséges maximális létszámok a 2a. pont alapján ismertek, a tendencia világos: a helyzet *csak romolhat*.
– *Miért akarjátok visszaállítani a régi rendet?* Nem akarjuk. Ha egy új rendszer súlyos specifikus hibákkal rendelkezik, akkor azt nem érdemes védeni. A régiből a hasznos elemeket át kell venni, mint amilyen az egyívűség, a két szak összemérhető súlya, és a pedagógia racionális mértékű jelenléte. A tárgyakat és azok színvonalát újra kell gondolni (ha vannak hasznos új Bologna-tárgyak, azokat át kell venni), és gyors szakmai konszenzussal megállapodni.

– *Nem elegendő, ha a természettudományos tanárképzés a TTK-k irányítása alá kerül*? Nem. Ezzel talán a 2a. kérdés megoldódik, de semmi sem történik a 2b., 2c. problémával, amíg a Bologna-rendszeren belül maradunk.
– *Nem megoldás az, ha az első BSc-év után a természettudományos tanár szakra jelentkező hallgatók végleges döntést hoznak, kiválasztják minor szakukat, és utána már nem kell MA-felvételit tenniük?* Nem, amíg a minor szak szelleme és a pedagógia túlsúlya megmarad, vagyis amíg a képzés ki nem kerül a Bologna-rendszerből.
– *Miért ne vegyünk ki minden tanárképzést a Bologna-rendszerből?* A humán tárgyak tanárlétszámai jelenleg jóval magasabbak (az országos létszám mind a magyar, mind történelem esetén 100 körüli), szemben a természettudományos adatokkal [5, 9]. Kihalás az elkövetkező években *csak* a természettudományos tanárképzést veszélyezteti.
– *A tanárképzést egyetlen egységként szabad csak kezelni.* Ez a tanárképzést jelenleg irányító pedagógiai érdekcsoport *munkahipotézise,* egyfajta új keletű *Bologna-dogma*. A 2. pontban éppen azt fejtettük ki, hogy ennek milyen káros hatásai vannak a természettudományokra nézve. A világon semmi sem tiltja, hogy az egyes képzési területek (pl. humán, természettudományi) beleszólhassanak abba, mennyi és milyen típusú pedagógiát kapjanak. (Nem is beszélve arról, hogy érdemes volt-e a felső tagozatos és a gimnáziumi tanárképzést egységesíteni.)
– *A Bologna-tanterveket az egyetemek állították össze, így az egyetemi autonómia érvényesült. Mi a baj?* Az, hogy a Minisztérium annak idején *erős kényszerrel* fogadtatta el a Rektori Konferenciával is a Bologna-rendszer kötelező bevezetését, és kiadott (és állandóan változó) rendeleteivel teljes mértékben *megkötötte a szakmák kezét.*
– *Miért nem küzdöttetek a Bologna-rendszer bevezetése ellen*? Küzdöttünk. Sokáig tartotta magát az a nézet, hogy a tanárképzés nem is kerülhet be a Bologna-rendszerbe, mert nincs kimenete 3 év után és erősen anyanyelvhez kötött [15]. Ezen racionális érv ellenére bekerült. Emlékszem, hogy 2004 táján egy egyetemi gyűlésen megkérdeztem Mang Béla államtitkár urat, hogy az egyetemi autonómia szellemében nem lehetséges-e, hogy az egyetemek csak azokon a szakokon vezessék be a Bologna-rendszert, ahol jónak látják. A válasz az volt: nem (minden érdemi indoklás nélkül). Ugyanakkor kezemben volt az angol felsőoktatási államtitkár levele, melyben a Bristol University rektorának kérdésére válaszolt, aki aggódott amiatt, hogy mi a teendő, hiszen náluk osztatlan volt a képzés. A válasz lényege az volt, hogy a Bolognai Nyilatkozat *irányelv*, semmiképpen *nem kötelező*, s legfőbb célja az, hogy *jó minőségű felsőoktatást* biztosítson. Amíg tehát az angol oktatás jó, nem kell tenni semmit. Nem is tettek. Mi tettünk, s felsőoktatásunk színvonala azóta (és amiatt) is romlik [6].

5. Társadalmi probléma

A probléma olyan súlyos, hogy csak társadalmi szinten oldható meg. Nem hiszem, hogy létezne még egy olyan természettudományos oktatást folytató ország a világon, ahol 2011-ben (legfeljebb) egyetlen kémiatanár végez. *Ez hungarikum!*

Egyetlen ország sem engedheti meg, hogy természettudományos tanártársadalma kihaljon, mert ezzel gazdasági felemelkedését és nemzetközi versenyképességét adja fel. Nem lesz, aki a műszaki, orvosi, gazdasági érdeklődést felkeltse a következő generációkban.

Tudomásul kell vennünk, hogy a műszaki, természettudományos kultúra fontosságát a társdalom, s annak nevében a minisztériumi, politikai vezetés határozza meg. Az elmúlt évek folyamatos óraszámcsökkentései, az iskolai kísérletek ellehetetlenítése, a kötelező természettudományos érettségi állandó halogatása bizony azt mutatja, hogy a társadalom (vagy annak vezető rétege) nem értékeli ezt a kultúrát (a tudásalapú társadalom, az életfogytig tartó tanulás és a lisszaboni határozat stb. állandó szajkózása ellenére sem), pedig eredményeit állandóan használja.

Ebben a kiélezett helyzetben érdemes még egyszer felhívni a széles körű figyelmet a problémára. A természettudományos tanárképzés Bologna-rendszerből történő kivétele csak *szükséges* feltétel. Az egyetemek akármilyen jó új tantervek kidolgozásával sem tudják önmagukban megfordítani a trendet. A megoldás *elégséges* feltételeihez társadalmi intézkedések is kellenek.

Ilyenek lehetnek például [2-5]

- A természettudományos tanárok fizetésének emelése. (Angliában az évtized elején erősen lecsökkent a fizikatanárok száma. *Első lépésként* jelentősen megemelték a fizetéseket.)
- Jó értelemben vett reklám a természettudományok mellett.
- Ösztöndíj és támogatási rendszer az egyívű képzésbe frissen felvett tanároknak.
- Ha ösztöndíj és érdeklődés van, akkor felvételi szűrést (köztük alkalmassági vizsgát) is lehet tartani.
- Jó tanulmányok esetén diákhitel, mely a pályán maradás esetén vissza nem térítendővé változhat.
- Lakástámogatás.

Ezek átgondolt kialakításához a Magyar Tudományos Akadémia, a Magyar Innovációs Szövetség, a mérnöki kamarák, az Orvosi Kamara és minden műszaki és természettudományos kultúra iránt elkötelezett cég és szervezet támogatása szükséges.

Végül egy személyes kérés, javaslat. Kérek minden Kollégát, hogy a közelgő országgyűlési választások kapcsán személyesen vagy csoportok (pl. iskolák)

nevében keressék meg leendő országgyűlési képviselőjüket, és hívják fel figyelmüket az itt leírt problémára, és lehetséges megoldására.

Ha néhány hónapon belül nem történik érdemi intézkedés, akkor az azt jelenti, hogy (minden szlogen ellenére) a magyar társadalom a műszaki-természettudományos kultúra elhalásában érdekelt, s vezetőinek éleslátása nem terjed addig, hogy megértsék: egy idő után a műszaki, orvostechnikai eredmények átvételére sem leszünk képesek (vagy csak nagyon drágán) és nem fogunk tudni a környezeti problémák ellen sem érdemben lépni.

1. Laczkovich Miklós: Bologna és a tanárképzés, *Fizikai Szemle,* 2009/6, 218.
2. http://fiztan.extra.hu/konferencia
3. http://www.bolyai.elte.hu/download/eloadas/muhelykonf/bscmuhely/bsc3/bk-muhely-09-5.pdf
4. http://www.mta.hu/index.php?id=634&no_cache=1&backPid=417&begin_at=60&tt_news=120523&cHash=62a0d34dfe; http://www.matud.iif.hu/2010/02/13.htm
5. Tasnádi Péter – Juhász András:Hagyományok és valóság. Szükség van-e tudós tanárokra a természettudományban? *Természet Világa,* 141, 26 (2010).
6. *Szárny és teher, Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*. Bölcsek Tanácsa Alapítvány, 2009, 105. http://bolcsektanacsa.solyomlaszlo.hu/
7. http://www.elft.hu/documents/TanarokELFT.pdf
8. Pl. Magyar Nemzet, 2010. január 8., Népszabadság, január 12., HVG, január 30. (valamint számos rádió- és televízióműsor).
9. Tasnádi Péter: *Múlt, jelen, jövő*, kézirat, 2010. február, Felsőoktatási Műhely, megjelenés alatt.
10. Nappali tagozaton főszakosként biológiából 9, fizikából 4, földrajzból 31, kémiából 1, környezettanból 0, matematikából 40, informatikából 10 tanárképzést választó hallgató iratkozott be az *egész országban*. Az ezen szakokból nyugdíjba menők száma évente 6–700 főre becsülhető [4].
11. A végzős kétszakos hallgatókat fele-fele arányban rendeltük szakjaikhoz és ezt a számot viszonyítjuk itt a mesterképzésben az adott tudományterületen fő (major) szakos hallgatók számához (lásd 2b. pont).
12. Az ELTE-n a következő előadások közül választhat a hallgató: Pedagógiai tapasztalatok, nézetek, Kommunikációs hídépítés ép és fogyatékos emberek között, Pedagógiai problématörténet, Családi szocializáció és fejlődéspszichológia, A gyermek fejlődése és életkori jellemzői, Digitális tananyagok az oktatásban, Társas jelenségek pszichológiája, Pszichológiai jelenségek a filmművészetben, Családi szocializáció, Digitális tananyagfejlesztés, Oktatóprogramok értékelése, Oktatóprogramok tervezése, Tanulástechnológia, Telementorálás. (Érdekes, hogy igazán kedvcsináló tárgyak, mint pl. A tanári hivatás szépségei, nem találhatók az ajánlottak között.)

13. http://www.okm.gov.hu/felsooktatas/kepzesi-rendszer/kepzesi-kimeneti
14. *Pedagógusképzés a 21. században. Az ELTE PPK szerepe az átalakuló tanárképzésben 2003–2008*. Budapest, 2009, ELTE PPK.
15. Tasnádi Péter*: Tanárképzés a természettudományok területén*. In Brezsnyánszky László szerk.: *A tanárképzés helyzete és jövőképe*. Budapest, 2004, Oktatási Minisztérium, OKNT, 27–38.

Utóirat: Az írás lezárása után érkezett meg az ELTE Fizika Professzori Tanácsához Manherz Károly államtitkár úr 4 oldalas, melléklettel is kiegészített levele, melyben a [4] állásfoglalásra reagál. Legfontosabb állításai: (1) a jelenlegi helyzetért *nem* a Bologna-rendszer felelős, (2) a tanárképzésből *nem szabad* kiemelni a természettudományos képzést, mert az egyetlen, egységes rendszer, (3) érdemi mérlegelésről az első évfolyamok kifutása *után* lehet csak szó. Ha a többes számot komolyan vesszük, akkor 3 év múlva lenne csak szabad elkezdeni gondolkozni a teendőkről. Az erre szánt szokásos idő és a törvényi szabályozás ismeretében mindez azt jelenti, hogy semmilyen változás nem történhet 7 éven belül. A 3. és 5. pont programja ezzel szemben néhány éven belül megvalósulhat.

11.2 Bólyai-műhelykonferencia: A BSc-MSc rendszerű tanulmányok első három évének tapasztalatai a műszaki és természettudományi felsőoktatásban, 2009. 10. 17.[1]

A konferenciát 11 intézményből 50 felsőoktatásban dolgozó kutató/oktató, középiskolai tanár és oktatási államigazgatási szakember részvételével rendeztük meg. A délelőtti előadások és az azt követő vita a műszaki/természettudományi alapszakok első teljes évfolyamain szerzett tapasztalatokkal foglalkoztak. A délutáni ülés a természettudományos tanárképzésben kialakult drámai helyzet okait és az azonnali teendőket vizsgálta.

I. A műszaki-természettudományi-informatikai (MTTI) nemtanári alapszakok

A három év tényei

1. Az MTTI-szakokra benyújtott elsőhelyes jelentkezések száma (a három képzési területet összesítve) az egyéves nyelvi képzésben részt vevők egyszeri elmaradását követően 2009-ben visszaállt a 2007. évi szintjére, arányuk az összes jelentkezésben nőtt.
2. Az MTTI-alapképzésre felvettek száma csökken, de arányuk az összes felvettek között oktatáspolitikai döntés hatására lényegesen nőtt. Az államilag támogatott felvettek száma a műszaki képzésben stagnál, a természettudományi és informatikai képzésben nőtt. A jelenlegi arányoktól lényeges elmozdulás a jövőben nem várható.
3. MTTI-képzést mindössze két nem állami felsőoktatási intézmény folytat, amelynek nyilvánvaló oka az oktatás emberi és anyagi erőforrásainak nagy költsége. Az állami oktatáspolitika tartós támogató jelenléte indokolt.
4. A kis létszámú évfolyamokkal indított képzések aránya a természettudományi területen 25%, ami túlzott széttagoltságot jelez.
5. A részidős képzések nagy száma anomális, kételyeket ébreszt a diploma értékével kapcsolatban.
6. A TT-szakokra felvettek között az emelt szintű érettségit tett hallgatók száma (65%, nem specifikálva a tantárgyat) 2007-ben magasabb volt a felsőoktatásba belépők átlagánál. A felvételi kritériumok újraszabályozásának hatására 2009-re az arány jelentősen csökkent, azonos szintre került az országos átlaggal (50%). A másik két MTTI oktatási területen a felvett hall-

[1] A konferencia megrendezésére 2009. október 17-én került sor.

gatók 40%-a sem tett egyetlen emelt szintű érettségi vizsgát sem.
7. A mesterszakok felvételi keretszámait az MTTI-területen nem töltötték fel. A számadatoknak az alapszakokéhoz hasonló elemzésével 2–3 évet várni kell.
8. Az informatikai mesterszakok iránt megnyilvánult kis érdeklődés a területen szerzett BSc-diploma jelentős piaci értékére utal, illetve megvilágítja az ott tanulók tanulmányi céljait.

Hallgatói gondok

1. Az alapszakok indulása és felfutása a hallgatók szemében mindvégig, egészen a mesterszakok felvételi eljárásának szakaszáig előzetes tervek nélkül zajlott. A pillanatnyi konfliktusok/szabályozatlanságok elhárítására koncentráló, improvizált, intézményenként változó „megoldások” okoznak jelenleg is zavart. Ennek példája a BSc III. évfolyam köztársasági ösztöndíj-pályázata befogadhatóságának, valamint a mesterszak I. évfolyama ösztöndíj-jogosultságának kérdéseivel folytatott jogi labdázás az OKM és a felsőoktatási intézmények között. Az egyszerű megoldás a kiemelt pályázat lebonyolításának őszre tolása, illetve a mesterszakosok országosan egységes alapösztöndíja az első félévben.
2. A hallgatók és az oktatók szemléletében (időlegesen?) megjelent az alapszakosok másodrangúként kezelése a (kifutó) osztatlan képzésben tanulókkal szemben.
3. A BSc-programok túlzsúfoltak (sok a kis kreditértékű tárgy, minimális az önálló munka) a korábbi programok arányos részéhez viszonyítva. Sok esetben gondot okoz, hogy az osztatlan képzések első három éve a legtöbb szakon változtatás nélkül került át az alapképzésbe. Ezeknek legintenzívebb szakasza hallgatói megítélés szerint a 4–6. szemeszter. Míg az osztatlan képzésben az elmaradást a tanulmányi idő meghosszabbodása nélkül pótolni lehetett az utolsó két évben, az alapképzésben erre nincs lehetőség. A 6. félév új feladatai (záródolgozat, záróvizsga, felvételi vizsga a mesterszakra) egészen más jellegű foglalkozásokat igényelnének. A tárgyfelvételek rendjének az osztatlan képzéshez viszonyított szigorúsága növelte a hallgatói időzavart. A műszaki alapszakokon a 7 féléves szerkezet miatt inkább az első szemeszterek programja túlzsúfolt.
4. A képzés többfokozatúvá tételének egyik fő indokaként hangoztatott mobilitásnövekedés sem a szakok, sem az intézmények között nem valósult meg. Különösen sajnálatos az ERASMUS-mobilitásnak az anyaintézménybeli tanulmányi programmal való összeegyeztethetetlenség miatti csökkenése.
5. A végzős TTK-s évfolyam hallgatói a kapott képzést elméleti túlsúlyúnak értékelik. A fokozat piaci értékesíthetősége kérdéses a munkaerőpiac felkészületlensége miatt.

Az emelt szintű érettségi megkövetelésének vitája

1. Az emelt szinten tett érettségivel pozitívan korrelál nemcsak a felmérő dolgozatokon elért eredmény, de az első három év tanulmányi sikeressége is. A BSc fokozatot három év alatt elnyerők között dominál az emelt szinten érettségizők csoportja.
2. A középiskolákban az oktatás teljes mértékben alkalmazkodik a kimeneti szabályozáshoz. Emelt szintű érettségi megkövetelése esetén a szaktanárok készek az ennek megfelelő szintű oktatásra az utolsó két középiskolai évben, aminek feltétele a megfelelő számú fakultációs csoport indításának lehetősége. A követelmények két szintje egységes (emelt szintű) érettségi kereteiben is megfogalmazható, az egységes értékelés reálisabb lenne mind a diák, mind a felsőoktatás számára.
3. Az MRK elutasította az emelt szint előírását az MTTI-szakokon, ami vitatható, de reális az emelt szintet választók jelenlegi alacsony hányada alapján (az orvosképzésre felvetteknél jelenleg 96%-os az emelt szintű érettségit tevők hányada). Feltételezhető, hogy némely regionális intézményben az emelt szint megkövetelése a jelentkezések megszűnéséhez vezetne.

A felzárkóztatás gyakorlatának vitája

1. Az MTTI-szakokon növekvő számú hallgatóval, növekvő számú intézményben megíratott fizika, kémia és matematika felmérő dolgozatok deklarált célja, hogy a hallgatókat informálja a középiskolai kimeneti követelmények alapján feltételezhető készségeik valódi színvonaláról. Ez a cél nem keveredhet a felsőoktatás által elvárt (vélelmezett) kezdőszint tesztelésével. A két szempont tartalmi összevetése a BSc-programoknak a valósághoz való illeszkedése érdekében ugyanakkor elkerülhetetlen.
2. A felmérők eredményeit jelentősen befolyásolja a megfelelő szakirányú érettségi letétele. Például a környezettudományi szakokon azonnali lemaradást okoz, ha a hallgató semmilyen természettudományi (középszintű!) érettségit sem tett. A BME vegyészkarán a kémiából középszinten érettségizettek közül csak a jelesek átlagos teljesítménye elfogadható a felmérőn.
3. A felvételi pontszámmal nem mutatható ki korreláció a felmérő eredményeiben. A pontszámítás jelenlegi rendje alapján a diák nem kap reális képet az MTTI-szakok elvégzésére való felkészültségéről.
4. Erős korreláció van a középiskolai tanulmányi versenyeken való részvétel, a versenyek különböző szintjein elért eredmények és a felmérő dolgozat eredménye között. Az MTTI-szakmákra a közoktatási politika a szakmailag színvonalas, országosan megszervezett tanulmányi versenyek résztvevőinek a jelenleginél sokkal erőteljesebb elismerésével orientálhat eredményesebben.
5. Az intézmények többségében folyik felzárkóztató (középiskolát pótolni igyekvő) oktatás. Az 5–13 hetes kurzusok eredményessége kétséges. Az ezen részt vevők többsége nem tud párhuzamosan megfelelni az első félév

tanrendi és a felzárkóztatás követelményeinek. Az így keletkező lemaradás kódolja a tanulmányi idő meghosszabbodását. A tanácsadó oktatókkal való kontaktus igénye meglepően alacsony. A párhuzamos felzárkóztatásnál alkalmasabb forma lehet a felvételt követő, a tanulmányokat megelőző vagy programjukba integrált (lásd BME vegyészkar!), kétségtelenül többletfinanszírozást igénylő felkészítő tanfolyamok biztosítása.

6. A felsőoktatás oktatói állománya nem tud egyszerre megfelelni a kutatóegyetemi ambícióknak és a középiskola-pótlás pedagógiai kihívásának. A jelenlegi differenciálatlan intézményfinanszírozási mutatók miatt minden intézmény kénytelen vállalni az oktatói kar kapacitását jelentősen lekötő rutinfeladatot, amelyet nem is biztos, hogy a legjobban ők tudnak ellátni.

A mesterszakok indulásának első tapasztalatai

1. Mobilitás csak azokból az intézményekből volt, ahol valamely mesterszak indítása (még?) nem történt meg. A szakonkénti létszámok nagyon alacsonyak.
2. A műszaki (pl. Dunaújváros) és a természettudományi (pl. Eger) BSc-t kiadó, de nem minden mesterszak feltételeit felmutatni képes főiskolák, illetve főiskolai hátterű egyetemi karok hallgatóinak megítélése esetében megismétlődni látszik a középiskolák és az alapszakok közötti felkészítési szintbeli feszültség. Erre a közvetlen intézményközi együttműködés a megoldás. A jelenlegi finanszírozás minden intézményt a mesterszakok indítása felé tol, ami az MTTI-szakokon irreális.
3. A regionális szerepet vállaló főiskolák egyik fontos feladata, hogy a felsőoktatásból szociális okból kimaradók (pl. távollakás költségeit vállalni nem tudók) csoportját bevonják, küldetésszerűen vállalják a felzárkóztatásukat, a tehetségeket pedig felkészítsék a más intézményekben folytatható mesterszintű tanulmányokra. A felsőoktatási politika nem találta meg az intézményközi együttműködés és (tanári, hallgatói) mobilitás támogatásának pénzügyi ösztönzőit.

Ajánlások

1. **A tanácskozásnak a felsőoktatásban és középiskolákban oktató résztvevői felkérik az MRK-t és az oktatási minisztert, hogy vizsgálják felül elutasító álláspontjukat az MTTI-szakok felvételi követelményei tekintetében: Írják elő az MTTI-szakokra történő felvétel előfeltételeként legalább egy TT-tantárgyból érettségi vizsga letételét, úgy motiválva a diákokat, hogy 5 év alatt az emelt szintű természettudományi érettségit teljesítők részaránya a jelenlegi 35–50%-ról 55–70%-ra emelkedjen.**
   Szakpolitikai álláspont megfogalmazásával kezdeményezzék a jelesnél gyengébb eredménnyel középszintű érettségit tett elsőéves MTTI-hallgatók számára kötelező féléves előkészítő tanfolyamok beállítását a felsőoktatás alapszakok programjába és finanszírozási rendszerébe.

Az országos szervezésű, szakmai szervezetek által biztosított minőségű középiskolai természettudományi versenyek egyre szélesedő körében ismerjék el az elért eredményeket felvételi többletpontokkal, akár az MTTI-területre célzott automatikus felvétel korábbi vonzó gyakorlatának visszaállításával.

2. **A felsőoktatási intézmények, a BSc-programokat önmagában álló tanulmányi fokozatnak tekintve, biztosítsák a fokozatosságot (középiskolai kimeneti követelmények!) és az egyenletes terhelést. Kerüljék el az egyetlen félév alatti záródolgozat, záróvizsga és (több intézménynél, különböző stílusban teljesítendő) mesterszakos felvételi vizsga okozta túlterhelést oly módon, hogy a 6. félévben csökkentsék a kötelező órák számát, kompenzálva ezt más kötelező tárgyak kreditszámának növelésével, továbbá a mesterszakos felvételi rendszer tökéletesítésével. A korábbi félévekben pedig a szabadon választható tárgyak körét szélesítsék, ami megfelelő útmutatással a szakok közötti mobilitást is elősegíti.**
3. **Az oktatási miniszter és a MAB deklarálja, hogy az MTTI BSc-alapszakok többségének földrajzilag és szociálisan egyenletes elérhetősége mellett az MTTI-mesterszakok indítását szigorú minőségi kritériumokhoz kötik, amelyek tartós teljesítését a MAB szakmai bizottságainak javaslata esetén soron kívül a képzés helyszínén is ellenőrzik. Az oktatási miniszter szakpolitikai állásfoglalással, az intézmények közötti párbeszéd kezdeményezésével, valamint kölcsönösen előnyös finanszírozási formák kialakításával ösztönözze az MTTI-mesterszakok fogadókészségének növelését a regionális intézmények BSc-fokozatával felvételizőkre.**

A TERMÉSZETTUDOMÁNYI TANÁRKÉPZÉS

A természettudományi tanárképzés helyzete

1. A konferencia résztvevői számára az elmúlt három évben tartott műhelykonferenciák beszámolóinak, a tanári MA felvételi létszámainak, valamint a BSc-képzésekben a tanári szakirány-választások létszámainak ismeretében nyilvánvaló volt, hogy a természettudományos tanárképzés a „kihalásos” megszűnés határára került. Jelenleg biztosan megállapítható, hogy a 2006/07-es tanévtől indulóan a BSc-képzésbe belépett első három évfolyam hallgatói elhanyagolható számban kívánnak természettudományos tanári MA-képzésben részt venni. A tanári szakirányt választók száma a 2006/07-es tanévtől folyamatosan tovább csökken. Fizikából és kémiából az MA-ra ebből a három évjáratból ténylegesen felvettek száma statisztikailag elérte a nulla szintet és matematikából is szignifikánsan csökken.
2. Figyelembe véve, hogy a természettudományos tanárképzés létszámai már a BSc/MA rendszer bevezetése előtt is csökkentek (csak éppen nem a szakadékba zuhanás ütemében), prognosztizálható, hogy egy-másfél évtized múlva óriási TT-tanárhiány várható. A hiányzó tanárok „tűzoltásszerű” pótlása

nem megfelelő alapossággal képzett, más alapképzettségű szakemberekkel, a természettudományos közoktatás ellehetetlenítésével a teljes természettudományos képzés területén felmérhetetlen károkat okozna.

3. A tragikus helyzetet a közvélemény és a döntéshozók elől elfedi, hogy a tanárképzés létszámainak a statisztikai adatai többnyire a teljes létszámok bontása nélkül, a kiegészítő, valamint másoddiplomás képzésben részt vevők beszámításával együtt kerülnek közlésre. A kiegészítő képzésben azonban döntően a már tanári pályán dolgozók vesznek részt, azaz az ő diplomaszerzésük nem növeli a tanári létszámot.

A természettudományos tanárképzés és a Bologna-folyamat

1. A résztvevők világosan látják, hogy a TT-tanárképzésben kialakult helyzet széles körű társadalmi okok következménye. Az EU-n belül nálunk a legalacsonyabb a tanárok fizetése, folyamatosan csökken a tanári pálya erkölcsi megbecsülése, emelkednek az osztálylétszámok, növekednek az adminisztratív feladatok. Ugyanakkor az MTTI nemtanári szakmák munkaerőpiacán a tanári képzettség is jól értékesíthető!
2. A tanárképzés kétciklusúvá tétele az általánosan csökkenő irányzatot felerősítette és a tanárképzést választók számában ugrásszerű csökkenést okozott. Ennek oka nagyrészt a diákok azon felismerése, hogy az új szerkezetben szerzett diploma a munkaerőpiac nemtanári részében értéktelen lesz:
3. A Bologna-folyamatban a tanári szakirány választása zsákutca. A tanári szakirányt választók, amennyiben mégsem kívánnak tanárok lenni, szinte behozhatatlan szakmai hátrányba kerülnek más szakirányt választó társaikkal szemben.
4. A Bologna-folyamattól remélt előny, azaz a pályaválasztás érettebb korra halasztása és a tanári pálya iránti motivációnak az egyetemi évek alatt történő kialakítása pedagógiai-pszichológiai kurzusokkal, nem igazolta a várakozásokat. A megkérdezett tanári szakirányos hallgatók döntően a korábbi otthoni, illetve középiskolai tanári hatást, esetenként diáktársaik korrepetálása során szerzett pozitív élményeiket jelölték meg pályaválasztásuk okaként, s a Bologna-folyamatban létrejött szerkezetet átláthatatlanul zavarosnak, egyértelműen eltávolító hatásúnak tartották a tanár szak elvégzése szempontjából.

A tanárképzés szervezési és tantervi kérdései

1. Az új típusú tanárképzést hatványozottan sújtják a Bologna-megállapodásnak megfelelő szerkezet bevezetésére általánosan jellemző erőltetetten gyors ütemű és kapkodó intézkedések. Az egyetlen uniformizált tanári szak túlszabályozott és kezelhetetlenül bonyolult, nem összeillő részekből álló szerkezetet hozott létre.

2. A természettudományos képzések esetén erősen kifogásolható, hogy a szakmai oldal a szak szerkezetének kialakításakor a döntéshozatal teljes folyamatában nem tudott részt venni és szakmai érveit nem tudta elfogadtatni. A tanár szak kredit allokációjakor a pedagógia-pszichológia és a szakmai tárgyak aránya a szakmai intézetekkel kialakított konszenzus nélkül, a pedagógia-pszichológia javára, aránytalanul került megállapításra. Mindezek okozzák a szaktudományi intézetek bizonyos érdektelenségét a hallgatók tanári pályára irányítása iránt.
3. A közoktatás által is kívánatosnak tartott kétszakos tanárképzés rosszul illeszkedik a természettudományi területen első (főszak) és második (mellékszak) tanári szakképzettségből álló képzési szerkezethez. A kétszakos tanárképzésben a mellékszakos modul szakmai kreditjeinek száma mintegy harminccal (egy teljes félév tanulmányi kötelezettsége!) marad a főszakos modulé alatt, ami lecsökkenti a mellékszak iskolai használhatóságát.
4. A tanári munkában a szakmai felkészültség elsődleges! A kiváló módszertani és kommunikációs készség szakmai műveletlenséggel párosulva kifejezetten károkat okozhat a fiatalok között. (Mindnyájan találkoztunk már nagy meggyőző erejű, tudománytalan „ismeretterjesztéssel" vagy egészségkárosító „termékek" vonzó áltudományos propagandájával.)
5. A tanári mesterképzés szabályrendszere még mindig kialakulatlan. Sok a bizonytalanság az ötödik félév finanszírozása és tanulmányi rendje körül. (A szakintézetek véleményének figyelmen kívül hagyását jól példázza, hogy az ötödik félév kredit allokációjában a képzésért felelős egyetemek minimum kilenckreditnyi tantárgykövető módszertani szemináriumot javasoltak. Az OKM honlapján megjelenő ajánlás ezzel szemben 4 kreditet tartalmaz.)
6. A mind tanulmányi időben, mind kreditkövetelményben rendkívül sokféle tanárképzés egységesen szervezhetetlen, lehetetlen feladat elé állítja az intézményeket, függetlenül attól, hogy szervezése a szakmai vagy a pedagógiai intézetek kompetenciájába került.
7. Tudatos minőségrontó szándéka miatt elfogadhatatlan az új, tanári MA-diploma megszerzését lehetővé tevő két féléves, hatvankredites képzési forma, amely szakmailag alulképzett természettudományi szaktanárok kibocsátására vezet.
8. A matematikai műhelykonferencia ajánlását megismételve hangsúlyozzuk, hogy a pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani képzésben is differenciálni kellene aszerint, hogy a hallgató a 10–14 vagy a 14–18 éves korosztály tanítására készül-e.
9. A tanárképzésben hangsúlyos szerepet betöltő hagyományos gyakorlóiskolai képzés értékeit meg kellene tartani, s a gyakorlóiskoláknak a szakmódszertanokkal együtt szakmai koordináló szerepet kellene biztosítani a tanári mesterképzés ötödik féléves gyakorlati képzésében.

Ajánlások

1. **A tanárképzés drámai helyzete azonnali intézkedéseket követel. Első lépésként javasoljuk a tanárképzésnek az orvos- és jogászképzéshez hasonló helyzetbe hozását, azaz átsorolását az osztatlan képzések közé. Ezt a képzés zsákutcás jellegének kiküszöbölésével kívánjuk megvalósítani, biztosítva az alapszakokról történő belépés és a más mesterszakra való jelentkezés lehetőségét. Átmeneti és gyorsan megvalósítható megoldást jelenthet, ha az alapszakok tanári szakirányt választó hallgatói számára az intézmények megfelelő tanulmányi eredmény elérése esetén felajánlhatnák, hogy további felvételi vizsga nélkül automatikusan folytathatják tanulmányaikat tanári mesterképzésben. Ezzel a tanári mesterképzés ciklusa minimum négy évre terjedne ki, s így a fő- és mellékszakos képzés tanterveit az intézmények arányosabbá tehetnék, s a hallgatók számára is nagyobb biztonságot jelentene, hogy tanulmányaikat a mesterképzési diploma megszerzéséig folytathatják.**
2. **Szakmai hiányosságai és szervezési problémái miatt javasoljuk a két féléves, hatvan kredites képzések megszüntetését.**
3. **Javasoljuk az OKM-nek, hogy dolgozzon ki ösztöndíjrendszert a természettudományos tanári pályát választók támogatására és kiváló hallgatóknak a pályára vonzására.**
4. **Szükségesnek tartjuk a tanárképzés tanterveinek, képzési arányainak felülvizsgálatát. A képzés szerkezetét a szakmai és a pedagógiai-pszichológiai területek kompetens képviselőinek bevonásával, konszenzussal kell kialakítani.**
5. **Az egyetlen egységes tanári szakra vonatkozó nehézkes szabályozás helyett javasoljuk a differenciált szabályozást megengedő többszakos szerkezetre való visszatérést. A nemzetközi gyakorlat alapján is indokolt a természettudományos tanárképzés szervezésére és irányítására önálló természettudományi tanárképző intézetek létrehozása.**

11.3 Az MRK pedagógusképzési bizottságának állásfoglalása a dokumentumról, 2010. 01. 25.[1]

A tanári pályaválasztás és a pályán maradás kérdésköre igen komplex, ezért a *pedagógushivatás társadalmi és anyagi megbecsülésének* érdekében a pedagóguspálya egészére értelmezett stratégiai és a szélesebb közvélemény által is megismertetett oktatáspolitikai döntések meghozatalára van szükség.

Testületünk – teljes egyetértéssel – megállapította, hogy

- A természettudományi tárgyak oktatására koncentrált tanárképzési problémákat csak a bölcsész, műszaki és művészeti tanárképzéssel együttesen lehet – és kell – kezelni.
- Az alapképzésben tanári szakirányt választó hallgatók létszámaránya az elmúlt három évben folyamatosan és minden szakon vészjóslóan alacsony volt, sokkal alacsonyabb, mint a régi rendszerű tanárképzésben. A tanárképző karok bevonásával meg kell vizsgálni, hogy ennek oka nem a képzési struktúrában keresendő-e, tekintettel arra, hogy a pálya presztízse ez idő alatt nem változott meg.
- Feltétlenül szükséges a Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK-k) áttekintése a közeljövőben, olyan szempontból is, amely a kétszakos képzés két szak közötti egyensúlyát is értékeli.
- Azonnali felülvizsgálatra szorul a 2–3 féléves kiegészítő jellegű tanári mesterképzés, a szakmai igények mérlegelésével szigorítani kell a képzésbe történő belépés feltételeit, indokolt esetben fel kell vetni a szükségességét!
- A tanárképzés helyzetének rendezése elképzelhetetlen a közoktatás problémáinak kezelése nélkül. Sürgős – és alapvető – problémának látjuk a tanári pálya presztízsének zuhanását, amelynek megállítása az OKM szintjéről kiindulva lehetséges: a bérek rendezése, a folytonos reformok helyett a hosszú távra tervezhetőség lehetősége.
- A közoktatás része, de külön kezelendő a gyakorlóiskolák problémája. Megőrzendő az ott felhalmozódott pedagógiai tapasztalat!

Az MRK PB nagyra értékeli, hogy a Bolyai Műhely vállalta a természettudományos tanárképzés problémájának felvetését, ugyanakkor óvnánk az elhamarkodott, újabb szerkezeti átalakulásokat indukáló azonnali változások végrehajtásától. Éppen ezért egy differenciált, széles körű problémafeltáráson alapuló és kétlépcsős változtatás mellett foglal állást testületünk.

A természettudományos oktatás közoktatási aspektusának – különös tekintettel a természettudományokra – vizsgálatához szakértői munkacsoport létre-

[1] Az állásfoglalás 2010. január 25-én született.

hozását javasoljuk az OKNT közreműködésével. A vizsgálat tárgya kiterjedne a tananyag tartalmára, az óraszámokra, a módszertani gyakorlatra stb. E vizsgálat keretében célszerű lenne a tanulókra vonatkozó követő motivációs vizsgálatot lefolytatni annak érdekében, hogy mikor és miért vész el a természetes érdeklődés a vizsgált tantárgyak iránt.

A pályán lévő szaktanárok szakképzettsége használatának (aktív, inaktív vagy passzív) mértékét indokolt generálisan is megvizsgálni, illetve feltárni. Ehhez kiváló forrást nyújthat a korábbi OKI ez irányra is kiterjedő kutatása, illetve az évente megjelenő „Jelentés a közoktatásról” dokumentumsorozat. A vizsgálat kiterjedhetne arra (is), hogy milyen mértékű mobilizálható, tehát aktivizálható tanári szakképzettség áll rendelkezésre a közoktatásban. A munka arra is kiterjedhetne, hogy milyen továbbképzés keretében lehetne az a már pályán lévő tanárok szakmai és módszertani ismereteit hatékonyan megújítani.

11.4 Az ELTE Fizikai Intézet Professzor Tanácsának állásfoglalása a természettudományi tanárképzés helyzetéről, 2009. 12.

Magyarország gazdasági felemelkedése elképzelhetetlen eredményes természettudományos és műszaki oktatás nélkül. Ennek elengedhetetlen feltétele, hogy elegendő számú jól képzett természettudományos tanár lépjen a pályára. Ezzel szemben aggodalommal tapasztaljuk, hogy a természettudományos tanárképzés a három éve bevezetett Bologna-rendszer hatására végveszélybe került. A tények: a 2009/2010-es tanévben a IV. évfolyamra (a mesterképzés első évfolyamára) nappali tagozaton főszakosként biológiából 9, fizikából 4, kémiából 1, környezettanból 0, informatikából 10 tanárképzést választó hallgató iratkozott be az egész országban. Két év múlva tehát legfeljebb ennyi frissen végzett természettudományos szaktanár hagyhatja el az egyetemek falait, miközben a nyugdíjba menők száma évente kb. 6-700. ugyancsak riasztó, hogy ezek a létszámok nem tekinthetők az első év átmeneti zavarainak. A következő két év adatai már ismertek, hiszen a szakirányú jelentkezések már az alapképzés első éve után megtörténnek. A matematika tanár szak helyzete ez évben még nem annyira súlyos, mint a természettudományoké (az országos létszám jelenleg 40). Nem kevésbé aggaszó viszont, hogy a létszám a következő két évben monoton csökkenő, az ELTE-n például három év alatt 42%-ra esett vissza a matematika tanári szakirányra jelentkezők száma.

A természettudományos tanárképzés nehéz helyzete számos okra vezethető vissza, de a három éve bevezetett Bologna-rendszer az, mely a fenti számokkal jellemzett végveszélybe sodorta a képzést. (Az ELTE-n a Bologna-rendszer bevezetése előtti években, az ötéves képzésben tanár szakos diplomát szerzők száma csak fizikából is meghaladta évente a 200 főt.)

A Bologna-rendszer tanárképzést érintő hátrányos vonásai:

– Tanár szakra érettségi után azonnal nem lehet jelentkezni (tanárképzés csak mesterképzésben létezik), és úgy tűnik, hogy a hallgatókat a tanári hivatás felé orientáló tárgyak nem tudják betölteni szerepüket.
– Az alapszakos hallgatók az első év elvégzése után jelezhetik tanári érdeklődésüket, s ezután fő (major) és mellék (minor) szakot kell választaniuk, nem beszélve a pedagógia tárgyakról. Innét kezdve számukra nincs visszaút, mert a BSc-képzés végén hátrányban vannak (az esetleges álláskeresési vagy MSc felvételi versenyben) többi alapszakos kollégáikkal szemben, akik csak egy szak tárgyait hallgatják.
– A mesterszinten egyetlen „egységes” tanár szak létezik, 129 különböző tanári modullal. Mivel a mellékszak az alapszaknak csak kevesebb mint 1/3 részét fedi le órákkal, a hallgató a minor szakjában rendszerint a szokásos

szemléletet sem tudja kialakítani. Ezt a hátrányt a mesterképzésben megjelenő többletórák sem tudják pótolni, mivel túl későn érkeznek, s számuk sem elegendő az általános pedagógia tárgyak túlsúlya miatt. A képzés szakmai szempontból tehát erősen aszimmetrikus, s végül is egyszakos tanárok kibocsátására vezet.

– A tanárképzés a 4 féléves, 120 kredites természettudományos mesterképzéssel szemben 5 félév (150 kredit megszerzése) után ad csak diplomát, ráadásul a tervezett rezidensképzés módja még jelenleg sem rendezett.

A természettudományos tanárképzés tejes elhalásának megakadályozására és az eredményes tanárképzés biztosítása érdekében javasoljuk, hogy **a matematika (informatika)–természettudomány, természettudomány–természettudomány (pl. fizika–kémia) szakpárokat kezeljük önállóan akkreditálandó szakokként, vegyük ki a Bologna-rendszerből és egyívű, osztatlan ötéves képzésbe tegyük át**. Bajorországban nemrég tértek vissza erre a rendszerre. (A természettudomány–egyéb szakpárok maradnának a mostani rendszerben.) Az egyetemek az egyívű képzés hatékony lebonyolítására jelenleg még képesek, így a természettudomány iránt érdeklődő, a tanári hivatás iránt elkötelezett hallgatók jól átlátható rendszerben tanulnának, s mindkét szakjukon egyenértékű, színvonalas képzésben részesülnének. Ezek az intézkedések mindenképpen kiegészítendők az említett szakpárokat választókat kiemelten támogató ösztöndíjrendszerrel és a természettudományi tanári hiányszakok kiemelt pótlékú javadalmazásával.

11.5 A szakállamtitkár válasza, 2010. 02. 09.[1]

Dr. Lendvai János
egyetemi tanár úrnak,
az ELTE Fizikus Professzori Tanács elnöke részére
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Természettudományi Kar, Fizikai Intézet
Budapest
Pf. 32. 1518

Tisztelt Professzor Úr!

Dr. Hiller István miniszter úrnak, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Fizikus Professzori Tanácsának elnökeként, a Professzori Tanács a természettudományos tanárképzéssel kapcsolatos állásfoglalását tartalmazó levelét megkaptam. Időszerűnek tartom az értékelést, és önértékelést, mert 2009-ben zárult az új típusú alapképzések első ciklusa és bár a tanárképzés mesterfokozatára e tanévben léphettek be hallgatók, a kezdeti tapasztalatok is jelzésértékűek lehetnek a további lépésekhez, döntésekhez.

Az elmúlt hónapokban több fórumon volt lehetőségem azt a problémafelvetést megismerni, amelyben a Professzori Tanács úgy ítéli meg, hogy a „bevezetett Bologna-rendszer hatására végveszélybe került a természettudományos tanárképzés”.

Megkaptuk a Bolyai Kollégium természettudományos és műszaki felsőoktatás témájában szervezett műhelytalálkozók tanácskozásainak összefoglalóit. Ismert előttünk, hogy a Magyar Tudományos Akadémia elnökének felkérésére alakult munkabizottság, tágabb összefüggésben, a közoktatásban tanulók természettudományos műveltsége kialakításának a problémáit és a reálterületek iránti érdeklődésük csökkenésének a felsőoktatásban is jelentkező állapotát elemezték. A közelmúltban az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, az intézményi tanárképzési modell szakmai tapasztalatainak számbavétele során is, napirendre kerültek a természettudományos tanárképzés problémái.

A természettudományos oktatás kérdése az európai uniós dokumentumokban is jelen van, a lisszaboni nyilatkozat nyomán, az Önök által felvetett kérdéskör tágabb összefüggéseinek az elemzésében, a Magyarországon is aggasztóan jellemző helyzet feltárásában, a teendők számbavételében és a célok – vagyis a természettudományos műveltség és felsőoktatás eredményesebbé tétele – megvalósításának a tervezésében.

---

[1] A címzett dr. Lendvai János egyetemi tanár, az ELTE Fizikus Professzori Tanács elnöke.

Az Educatio Kht. és az Országos Felsőoktatási Információs Központ által 2008-ban kiadott, „Reál(is) továbbtanulás” című, ún. IV. Felsőoktatási Műhely tanulmányai a gondok okainak a feltárására és orvoslására irányuló, évtizedek óta tapasztalt uniós és a magyar trendeket ismertették meg a természettudományos oktatás iránt felelősséget érző szakemberekkel. Ez a sokoldalú megközelítés és mélyreható okelemzés nem a felsőoktatás szerkezetének a bolognai rendszerű átalakítását tette felelőssé a probléma kialakulásában, és a szerzők a nemzetközi, illetve a hazai megoldásmódokat is szélesebb összefüggésekbe ágyazottan ismertették.

A természettudományos nevelés és oktatás helyzetének elemzése, a folyamatok irányának megváltoztatása érdekében az Oktatási és Kulturális Minisztérium részéről is több kezdeményezés volt. A közoktatás területén a Magyar Tudományos Akadémia képviselőjének részvételével működő munkabizottságnak az Országos Köznevelési Tanács elé kerülő javaslata alapján, figyelembe véve a Nemzeti alaptanterv kompetenciaalapú kiegészítését, a kerettantervekhez kapcsolódó munkálatokat, illetve az európai trendeket, a minisztérium közés felsőoktatási területe egységes álláspontot alakított ki a fejlesztési feladatokat illetően. A program hét pontban foglalta össze a közeli, soron következő, fejlesztésre vonatkozó javaslatokat, amelyet tájékoztatásul levelemhez mellékelek.

A felsőoktatás feladatai természetesen a felsőoktatásba való bejutás, a felvétel témakörében és a képzést érintően fogalmazódnak meg.

Magyarország kormányzati döntéssel vállalta a bolognaifolyamatban, az Európai Felsőoktatási Térség kialakításában való részvételt. Európa más országaihoz hasonlóan a magyar felsőoktatás az egyetemi és főiskolai szintű végzettséget adó képzési szerkezetét átalakította a többciklusú képzési rendszernek megfelelően. Az, hogy az alapképzési és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményei milyenek, milyen tudástartalmat és ehhez kapcsolódóan milyen programot, tantervet, tantárgyi programot határoznak meg követelményrendszerként, az a felsőoktatási intézmények, a képzést folytatók szakmai kompetenciája volt.

Szakmai véleményem szerint a Professzori Tanács által leírt négy bekezdés alapján nem indokolható az a következtetés, hogy a természettudományos tanárképzésre való aluljelentkezés oka a „Bologna-rendszer” bevezetése, és az sem, hogy az osztatlan képzés visszaállításával, a természettudományos tanárképzés tekintetében, a természettudományos képzés iránti érdeklődést növelni, illetve a kialakult problémát orvosolni lehet. A jelentkezési arányok alakulásában sokkal inkább a természettudományos érdeklődés hiánya, továbbá a természettudományos felkészültséget igénylő, más szakok elszívó hatása mutatható ki okként.

A tanárképzést folytató szakterületek korábbi szakmai álláspontja és a nemzetközi tapasztalat is az, hogy a pedagógusképzésben fontos tényező a pálya iránti motiváció, illetve a pályára való szocializáció. Igény volt az, hogy

a felsőoktatásba bekerülő hallgatónak legyen lehetősége a tanári pálya későbbi megválasztására, illetve az egyes szakterületeken ne kelljen tanári képesítést is szerezni, ha a jelölt azt nem akarja.

Szakmailag azzal messzemenően egyetértünk, hogy a szakterületnek, a természettudományos képzések iránti alacsony érdeklődésre, a merítési bázisra, az alapképzésben kimutatható magas arányú lemorzsolódásra, pályamódosításra, továbbá a mesterképzést választók számára, felkészültségére is figyelemmel, a tapasztalatok elemzésével, szükséges a természettudományos alapképzések képzési és kimeneti követelményeit, a szakok szerkezetét, intézményi tantervét, tantárgyi programjait felülvizsgálni. Ebben a partnerségünket tudjuk felajánlani.

A képzési és kimeneti követelmények alapján a természettudományi tanári szakképzettségek azok, amelyek a szakterületi tudást felértékelik. A jelen aggasztó helyzet egyik kiváltó oka vélhetően az, hogy a természettudomány képzési területen az alapképzés során a második tanári szakképzettség választásával a hallgató eltérő értékű alapképzési oklevélhez jut.

A tanári szakképzettség képzési és kimeneti követelményei ezen a területen – más szakképzettségektől eltérően – a szükséges szakterületi ismereteket sorolják fel tételesen és kevésbé a sajátos pedagóguskompetenciákat. A nemzetközi gyakorlat a szakterületi tudás pedagógiai képességekké történő transzformálására teszi a hangsúlyt a képzés fejlesztésekor, amely átalakítás nálunk még jóval a bolognai rendszer bevezetése előtt megtörtént.

A képzési és kimeneti követelményeket a szakterület határozta meg, s ennek tantervi megvalósulása az intézményeken múlik. A most kikerülő tanárjelöltek még a korábbi főiskolai és egyetemi szintű képzésből lépnek a pályára. Alacsony volt a jelentkezések száma és a jelentkezési ponthatár az érettségi utáni ötéves egyetemi szintű természettudományos tanári szakokon is. A tanári és nem tanári szakok szétválasztása más területekhez képest egyirányú választásra adott csak lehetőséget.

A 2006-ban indult alapképzésből még kevesen léptek ki oklevéllel a kezükben. A 2009/2010. évi felvételi eljárásban, 2009 júliusában a természettudományos tanárképzésre felvételt nyert 690 jelölt nagy többsége már tanári diplomával rendelkező, aki újabb tanári szakképzettség megszerzése érdekében választotta a továbbtanulást, munka mellett.

Még nincs intézményi tapasztalat arról, hogy az alapképzést követően a tanári mesterképzésre felvettek oktatásával kapcsolatban milyen problémák vannak, vagy a mesterképzésbe bekerült hallgatók milyen eredménnyel tudják a követelményeket teljesíteni. A jelentkezők intézmény- és természettudományi képzés választásának trendje, a megváltozott hallgatói összetétel következtében meg kell, hogy változzon a felsőoktatási intézmények szerepe a hallgatók orientálásában, kiválasztásában is. Az alapképzésre felvételiző hallgatónak elő kell segíteni a tanári mesterszakra való felkészülését, a szakmai pálya választását, tájékoztatás szükséges a tanárrá válás lehetőségeiről, s lehetséges, hogy a tanu-

lásszervezés terén is segítséget igényelnek a felsőoktatásba most bekerülők. Ezt a feladatot érdemben csak a természettudományi és a pedagógiai-pszichológiai szakma szoros intézményi együttműködésben tudja megvalósítani.

Magyarországon a többciklusú képzési rendszerbe illeszkedik a tanárképzés. A képzési rendszer lényeges eleme a mobilitás és a variabilitás. A tanárképzés vagy azon belül is csak a természettudományos tanárképzés eltérő elveken történő szervezése nem képzelhető el. Az abban részt vevők kerülnének másokkal szemben hátrányos helyzetbe. A tanárképzés modelljének egységesnek kell lennie a tanári szakképzettség irányultságától függetlenül, az teszi lehetővé a két szakképzettség szabad választását, vagy annak új szakképzettséggel bővítését.

Levelük és tapasztalataink alapján is úgy látjuk, hogy a természettudományos tanárképzés jelzett feszültségei nem csupán egy okra, a többciklusú képzés bevezetésére vezethetők vissza és kizárólag az osztatlan képzésre történő visszatérés sem oldaná meg a gondokat. Az alapképzésre épülően a tanári mesterképzésen oklevelet szerzett hallgatók kilépése után, vagyis az új képzési rendszer több évfolyamának felfutását követően érdemes a modell hatékonyságát, eredményességét vizsgálni.

A tanári mesterképzés áttekintése, az azzal kapcsolatos javaslatok megfogalmazása a Magyar Rektori Konferencia illetékes szakbizottságának, jelen esetben a Pedagógusképzési Bizottságnak, valamint a Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának a feladata. E testületek részére a Professzori Tanács által felvetett kérdéseket megküldöm, kérve, hogy a természettudományos tanárképzés sajátosságait vizsgálják meg, különös tekintettel a hallgatói létszámcsökkenés okaira és a szaktárgyi ismeretek biztosításának lehetőségeire.

Nagyon fontosnak tartom és megköszönöm a természettudományos tanárképzési testületek konstruktív hozzáállását a felvetett és valóban súlyos probléma kezelésében, hiszen a valós okfeltárás és az ezzel adekvát cselekvési stratégia megtervezéséhez az Önök közreműködése és együttműködése más területekkel elengedhetetlenül szükséges lenne.

Budapest, 2010. február 9.

Üdvözlettel:

Dr. Manherz Károly
szakállamtitkár

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium természettudományos neveléshez és oktatáshoz kapcsolódó fejlesztési feladatok és várható ezirányú eredményei[1]

1. A közoktatásban a tartalom- és tananyagfejlesztés területén támogató programok indítása.

2009. április 23-án az OKM pályázatot írt ki a köz- és felsőoktatási intézmények, természettudományos szakmai egyesületek és a fejlesztő műhelyek részére korszerű természettudományos kerettantervek készítésére. A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról szóló 17/2004. (V. 20.) OM-rendelet alapján lefolytatott eljárás után, várhatóan 2010 áprilisában a két kerettanterv kiadásra kerül.

A TÁMOP keretében ebben az évben még további, a természettudományos oktatás hatékonyságát növelő, annak színvonalát emelő pályázat meghirdetésére kerül sor. (természettudományos laborok fejlesztésére 3 Mrd Ft)

2. A természettudományos tartalmakat közvetítő pedagógusok módszertani felkészítésének megerősítése.

Ennek részeként a természettudományos szaktanácsadás jelenlegi helyzetének felmérése és a szaktanácsadói hálózat újraépítésére kerül sor. A helyzet felmérésére kutatási koncepció készült. A pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények teljes körű lekérdezésével a szaktanácsadás, a szakértői szolgáltatás kínálati oldalát mérik fel, a reprezentatív mintával kiválasztott iskolák körében készített felméréssel pedig az iskolák részéről jelentkező igényt kutatják. A tanulmány 2010. április 30-ig készül el, és tartalmazza a rendszer megújítására vonatkozó javaslatokat is.

3. A természettudományos közoktatás folyamatos, tudományos szintű vizsgálatának megszervezése, a visszajelzések fejlesztő beépítése.

A természettudományos közoktatás átfogó elemzésére az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézettel támogatási szerződést kötött az Oktatási és Kulturális Minisztérium. Az intézet az elemzést a központi irányítási szint (tantervi és tankönyvi kínálat, érettségi vizsgák követelményei és eredményei, a természettudományos versenyek és a tehetséggondozás), valamint az iskolai szint felmérése alapján (megfelelő mintán kiválasztott intézményekben kérdőíves felméréssel az iskolavezetés, a tanárok, a diákok és a szülők körében) végzi el. A felmérések területeit, szempontrendszerét szakértői bizottság (MTA, OKM,

[1] Minisztériumi belső összeállítás.

gyakorlótanárok) készíti elő, akikkel a munka során az OFI projektvezetője legalább negyedévenként konzultál, és a bizottság a kidolgozott kérdőíveket is véleményezi. A kutatás eredményeiről az OFI 2010. június 30-ig összefoglaló tanulmányt készít.

Elindul továbbá az ÚMFT-ben a TÁMOP 3.1.8 program, amely megteremti a kompetenciamérések hazai rendszerében a természettudományos kompetenciák mérési rendszerét 2012-re.

4. Támogatás biztosítása a nevelési-oktatási intézmények természettudományos típusú tárgyainak eszközfejlesztésére.

Az OKM 2009. november 6-án pályázatot írt ki középiskolák számára a természettudományos oktatás fejlesztéséhez szükséges taneszközök beszerzésének támogatására. A pályázat célja a természettudományos tantárgyak iránti érdeklődés felkeltése. A támogatás a Nemzeti alaptanterv „ember a természetben” műveltségi terület fejlesztési feladatainak megvalósítását, a biológia, a fizika, a kémia, vagy az integrált természettudomány tantárgyak keretében végzett, a tanulói tevékenységre épülő oktató-nevelő munkát segíti. A kísérleti eszközökkel a természettudományos középszintű érettségi vizsga jobb feltételei is biztosíthatók. A pályázatra fordítható keretösszeg 76 millió forint, amelyből iskolánként 100 000–600 000 Ft támogatás nyerhető. A pályázat beadási határideje 2009. december 2-a volt. A pályázaton 138 középiskola nyert támogatást, amelyek az eszközöket 2010. március 31-ig vásárolhatják meg, és készítik el szakmai és pénzügyi beszámolójukat.

5. A természettudományok társadalmi fontosságáról szóló szemléletformáló és kommunikációs tevékenységek megerősítése a fiatalok műszaki és természettudományos pályák irányába történő ösztönzése érdekében.

A természettudományos oktatás fejlesztéséhez szükséges taneszközök beszerzésének támogatására kiírt pályázatban feltételként szerepelt, hogy a középiskola a természettudományos oktatás népszerűsítésére **két eltérő időpontban** (eltérő célokkal és tematikával) nyílt iskolai természettudományos rendezvényt szervez a középiskolában tanuló diákok (esetleg külső résztvevők) széles körű bevonásával. Elkészíti a rendezvények tematikáját, a tanulók széles körű részvételének, a rendezvényeken történő munkáltatásának módjait, a rendezvények várható időpontjait. Mindez a nyertes 138 középiskolában májusra meg fog valósulni.

6. A felvételi eljárás során a pontozásnál a tanulmányi (hozott) pontoknál egy természettudományos tantárgy kötelező figyelembevételére kerül sor.

Minden felsőoktatási intézményben a felsőoktatási felvételi eljárás során a tanulmányi pontokba beszámít egy, a középfokú oktatásban legalább két évig

tanult természettudományos tantárgy legutolsó két év végi eredménye. Ennek bevezetésére **2012-től kerül sor.**

7. A felsőoktatás területén a felvehető létszám növelése.

A természettudományos képzési területek államilag támogatott keretszámainak bővítése a cél az alapképzésben és a mesterképzésben is. A természettudományos, új típusú tanárképzés támogatása, a tanári felkészítés korszerűsítése folyamatban van.

A létesítési és indítási eljárást követően a felsőoktatási intézmények feladata a természettudományos tanárképzés elindítása.

2009. november 15-ével került meghirdetésre a TÁMOP 3.1.5./A pályázat pedagógusképzés (a pedagógia kultúra korszerűsítése, pedagógusok új szerepben), amelynek keretében – felsőoktatási intézmények közreműködésével – a már pályán lévő pedagógusok továbbképzése és újabb tanári szakképzettségének megszerzésére van lehetőség, 2010 szeptemberében induló 4 féléves projekt keretében.

8. A közoktatás a természettudományos érdeklődés erősítése érdekében, valamint a pedagóguspálya presztízsének erősítése érdekében tett lépései.

- A közoktatási szakterület az utóbbi 15 évben évente jelentős összegekkel támogatta a természettudományos tehetséggondozást.
- Minden évben biztosítottuk a természettudományos nemzetközi diákolimpiákon a magyar tanulók részvételének költségeit, továbbá a szakmai felkészítésük költségeit.
- A pedagógus-továbbképzés rendszerén belül folyamatosan ösztönzi a természettudományos szaktanárok szakmai felkészítését, továbbképzését, ehhez a normatív állami támogatás rendelkezésre állt.
- Megteremtette a tantervi szabályozás kereteit, a NAT és a kerettantervek rendszere biztosítja az iskolák számára a megfelelő idő- és szakmai kereteket.
- A Sulinet digitális tudásbázis fejlesztése során korszerű elektronikus tananyagok kerültek feltöltésre, szabad hozzáféréssel az informatikai rendszerben.
- A tárca anyagi forrásokkal támogatja a Magyar Innovációs Szövetség versenyét, részt vesz a bírálóbizottság munkájában.
- Az Erdei Iskola és a Zöld Óvoda programok létrehozásával és támogatásával megteremtették a környezettudatos nevelés és a természettudományos oktatás összekapcsolódásának lehetőségét.
- Szakmai fejlesztő programokat támogat az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet keretei között.

9. További pályázatok

9.1. **2009. április 23-án az OKM pályázatot írt** ki a köz- és felsőoktatási intézmények, természettudományos szakmai egyesületek és a fejlesztő műhelyek részére korszerű természettudományos kerettantervek készítésére. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem és a Nyugat-magyarországi Egyetem nyerte el a korszerű természettudományos kerettanterv elkészítésének a lehetőségét, az azt támogató keretösszeget.

9.2. **Az OKM 2009. november 6-án pályázatot írt ki középiskolák** számára a természettudományos oktatás fejlesztéséhez szükséges taneszközök beszerzésének támogatására. A pályázatra fordítható keretösszeg 76 millió forint volt, a pályázat célja a természettudományos tantárgyak iránti érdeklődés felkeltése.

9.3. **Elindul az ÚMFT-ben a TÁMOP 3.1.8 program,** amely megteremti a kompetenciamérések hazai rendszerében a természettudományos kompetenciák mérési rendszerét 2012-re.

9.4. **A Társadalmi Megújulás Operatív Program** keretei között a természettudományos oktatás módszertanának és eszközrendszerének megújítása a közoktatásban című pályázati felhívás **(Kódszám: TÁMOP-3.1.3-10/1)** pályázat előkészítése folyamatban van 3 milliárd Ft keretösszegben. Ennek a pályázati felhívásnak – amely a tervek szerint ez év februárjában meghirdetésre kerül – a céljai a következők: modern technológiával felszerelt, a korszerű pedagógiai szemléltetés igényeinek megfelelő fizika/kémia/biológia/természetföldrajz szaktantárgyak oktatását segítő iskolai laboratórium kialakítása, amely több iskola tanulóit és szaktanárait képes fogadni, továbbá a korszerű laboratóriumi munkát megvalósítani képes és a tanulók széles körét a kísérletezésbe bevonó, speciális szaktudást garantáló képzések lebonyolítása, a működtetéshez szükséges szakemberek alkalmazásának, valamint a projektidőszakban lebonyolított tanórák anyagi feltételeinek biztosítása.

9.5. **2003 óta minden tanévben pályázat kiírására került sor a tehetséggondozó tanulmányi versenyek szakmai és anyagi támogatására** – 20–45 M Ft – támogatási keret biztosításával. A pályázat kiírása a jelen tanévben is várható a második negyedévben. Ennek keretei között a természettudományos tehetséggondozó szervezetek versenyeit támogatják.

11.6 Emlékeztető a 2010. 03. 03-i ülésről

Jelen voltak: Benedek András, Bókay Antal, Brezsnyánszky László, Csillag Márta, Hauser Zoltán, Hantos Károly, Hunyady György elnök, Mihály Ottó, Szabolcs Éva, a Felsőoktatási és Tudományos Szakállamtitkárság képviseletében Manherz Károly és Bakos Károly, Rádli Katalin, Stéger Csilla, továbbá mint meghívottak Kiss Paszkál, Márkus Eszter és Podráczky Judit.

A testület napirendjére tűzte a következőket: 1. Tájékoztató a pedagógus alapképzés egyes szakjaival kapcsolatos fejleményekről, 2. A Bologna-rendszerű természettudományos tanárképzést érintő észrevételek és állásfoglalások megvitatása, valamint 3) a „Szárny és teher" című ajánlás megbeszélése. Ez utóbbi két pontot összevontan tárgyalta.

1. A pedagógusképzés alapképzési szakjaival kapcsolatban **a tanító, óvópedagógus, valamint az újonnan alapított csecsemő- és gyermeknevelőgondozó szakról** Podráczky Judit, az országos programfejlesztő bizottság elnöke tartott indító beszámolót. Kiemelte, hogy a tanítóképzés tartalmi megújítása és volumenének megemelése megelőzte a bolognai átalakítást, amely – szigorú kivételként – megőrizte a négyéves képzést, ugyanakkor megszüntette annak zsákutcás jellegét (rendszerszerűen megnyitva a továbbhaladás útját a neveléstudományi mesterszakra). Az intézményi integráció során a tanítóképzők az állami felsőoktatásban elvesztették különállásukat, ami is elvben oktatásszervezési és tanulmányi nyitással járt, ugyanakkor kétségtelenül csökkentette ezen területek érdekérvényesítő képességét. Az óvó- és tanítóképzés normatívája elégtelen az intenzív, gyakorlatigényes felkészítés műveltségterületek szerint is differenciált, igényes kivitelezéséhez (jellemző adat, hogy a tanárképzéshez biztosított, az iskolai gyakorlatokra fordítandó normatíva több mint húszszorosan meghaladja a tanítóképzőknek e célra rendelkezésre álló támogatását). A **gyógypedagógus alapképzés továbbfejlesztésének a KKK-ban is rögzülő tervéről** Márkus Eszter, az ELTE BGGyK dékánhelyettese adott tájékoztatást. A gyógypedagógiai alapszak hét szakiránya a jövőben nem szükségképpen elkülönülten tanítandó-tanulható, hanem a kimeneti követelmények és a kreditstruktúra átalakítása megnyitja annak a lehetőségét, hogy a) két szakirányt párhuzamosan, együtt végezzen a hallgató, b) egy szakirányt a tanári mesterszak valamely diszciplináris moduljának alapozásával végezze el a hallgató, valamint c) hogy – az egy szakirány részletes tanulmányozásának opcióját megtartva – az egy szakirányt végző hallgató tanulmányait közoktatási-pedagógiai vonatkozásban elmélyítse (így óvópedagógus vagy tanítói ismereteket is szerezzen, értelemszerűen anélkül, hogy ennek révén szakos képesítésre tenne szert).

A vita során a testület kiemelte annak lehetőségét és értékét, hogy a pedagógus alapképzés különböző szakjai között – ezen képesítések minőségi követel-

ményeiből való engedmény nélkül – legyenek **kapcsolatteremtő, kiegészítő ismeretek**, amelyek a hallgatókat szélesebb, az intézményekben rugalmasabban használható, **az inkluzív nevelést több oldalról** segítő ismeretanyaggal és kompetenciákkal ruházzák fel. Erősíteni kell azon törekvéseket, amelyek a különböző korcsoportok pedagógusainak alapképzésében a kapcsolt tanulmányokat lehetővé teszik, és kölcsönösen nagyobb szerephez kell juttatni a gyógypedagógus-képzésben az általános pedagógiai ismereteket, és a pedagógus alap- és mesterképzésben a gyógypedagógiai stúdiumokat. Magának a gyógypedagógiai képzési rendszernek a tapasztalatokon nyugvó átgondolt fejlesztését jól szolgálja, ha az alapképzésben a diszciplináris tanári modul alapozásának lehetősége megnyílik (ami alapot ad a korábbi szabályozásban szereplő kétféle gyógypedagógus-tanári szakképesítés racionális összevonására és harmonizálására a tanári mesterszakkal). A **pedagógus alapképzés teljes spektrumának** (így például a tanítói képesítéstől függetlenített konduktorképzésnek) a rendszeres áttekintésére immár tapasztalatok birtokában szükség és lehetőség van, és ezt az intézményeknek és országos testületeknek záros időn belül munkatervbe kell venniük és napirendre kell tűzniük. Ennek során elemzésre érdemes – többek között – a tanítói képesítéstől függetlenített konduktor alapképzés, a szakoktató alapképzési szakok funkciójának felülvizsgálata, a testnevelés alapszak funkciója, illetve néhány olyan rendszerprobléma, mint a tanítók tanári mesterképzésbe való belépésének formális útja a pedagógiatanári modul végzésével, vagy a nem szakrendszerű oktatás kihívásai a tanárképzésben.

Az alapfokú iskolázásnak a nemzeti kultúra megőrzése és továbbvitele szempontjából stratégiai jelentősége: ezért is kitüntetett figyelmet érdemel, hogy **a tanítóképzés intenzív, gyakorlatigényes formája számára elégtelen** a biztosított állami normatíva, amelynek az ez évi 10%-os csökkentése minőségében, sőt puszta létében is fenyegeti az állami tanítóképzést.

2. Az összevont 2. és 3. napirendi pont keretében a testület megtárgyalta **a természettudományos tanárképzés** helyzetével kapcsolatos – a Felsőoktatás és Tudományos Szakállamtitkárság által véleményezésre megküldött – nyilatkozatokat és emlékeztetőket, amelyek különböző hangsúllyal és tónusban arra hívnak fel, hogy a válságos helyzetben lévő természettudományos tanárképzés túlélése és fellendítése érdekében célszerű lenne gyors, radikális intézkedésekkel a pedagógusképzésnek ezt a területét elkülöníteni, és kivonni a bolognai (többciklusú) rendszerből.

A testület egyetért azzal, hogy a természettudományos tanárok képzése **kritikus helyzetben** van, kitüntetett figyelmet és koncentrált erőfeszítést igényel, még akkor is, ha magukban a közoktatási intézményekben van egy jelentős szunnyadó természettudományos kapacitás, és az ez irányú tanárszükséglet mértékét és változásait további gondos vizsgálatoknak kell felderíteniük. A természettudományok iránti érdeklődés ellentmondásossága a társadalomban, a tőlük való elfordulás a közoktatásban, a természettudományos felsőoktatásba jelentkezők száma és minősége kétségtelenül hosszú távú, kedvezőtlen fejle-

mények, amelyekkel az okokat differenciáltan vizsgálva szembe kell nézni. Az azonban **semmiképpen nem állítható**, hogy ennek az elfordulásnak és az utánpótlási nehézségeknek **a bolognai rendszerbe való belépés, az osztott képzés lenne az egyedüli vagy a legfőbb oka**. Ennek megfelelően nem indokolt egy olyan – a tapasztalatok gyűjtését mellőző, a fejlesztésre fordított anyagi és szellemi ráfordításokat elvesztegető, az újrarendezéshez hosszabb időt igénylő – radikális intézkedés, amely a tanári mesterszakból, illetve a többciklusú bolognai rendszerből egyik napról a másikra kiemelné a természettudományos tanárképzést.

A testület teljes mértékben **egyetért és azonosulni tud a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának** azon **álláspontjával**, miszerint A) a tanárképzés tartalmának, módjának, szerkezetének alakítása során a közoktatás igényeire kitüntetett figyelmet kell fordítani, és ennek megfelelően a tanárképzés során a leendő pedagógusokat fel kell készíteni a tanulók társadalmi-kulturális összetételének alakulására, a tanulási motiváció felébresztésére, a tanári munka hatékonyságát gátló (segítő) tényezőkre. B) A bolognai reform bevezetése még nem ért egy olyan stádiumba, hogy a tanári mesterszak szerkezeti felépítésével, működésével, hatékonyságával kapcsolatos érdemi tapasztalatokról szólni lehessen, különös tekintettel arra, hogy – nem utolsósorban a természettudományos területen – a hallgatók zöme az alapképzést sem fejezte be, és így a tanári mesterszakra való jelentkezés, illetőleg belépés e tekintetben sem tekinthető az elemzés alapjául szolgáló tapasztalatnak. C) Az alapképzési szakok KKK-inak felülvizsgálatára – az első évek eltelte után – megérett az idő. A természettudományos alapképzési szakok esetében a pedagógusképzés nézőpontjából kitüntetett figyelmet érdemel a szaktárgyi megfelelőség, az, hogy a tanári mesterképzés megalapozását mennyiben szolgálják és segítik az alapképzés követelményei és gyakorlata. Mindemellett az MRK illetékes bizottságának azon állásfoglalásával is egyetért a testület, hogy D) a természettudományos területre irányuló érdeklődést élénkíteni kell, a teljesítménykövetelmények szigorú megőrzésével a hallgatók elköteleződését a képzési terület mellett általában, és a tanárképzés irányába különösképpen ösztöndíjjal is lehet honorálni. A felmerült kritikákkal és az MRK-bizottság véleményével egybecseng a testület azon meggyőződése, hogy E) magának a tanári pályának az átláthatósága, társadalmi és anyagi vonatkozásban egyaránt szükséges presztízse az, ami az utánpótlás biztosítását hosszabb távon garantálja.

A Pedagógusképzési Albizottság ezen egyetértésén túlmenően **a maga részéről kiemelte**, hogy

– a pedagógusképzés társadalmi-nemzeti jelentősége vitathatatlan, ennek tudatában kell ezt a lehető legnagyobb tárgyszerűséggel, politikai elfogultság nélkül, kifejezetten **szakmai kérdéskörként** kezelni.
– Különbséget kell tenni a Bolognában indult folyamat, az európai irányvétel és a reformok hazai lépései és konkrét tapasztalatai között. Ugyanakkor számot kell vetni azzal, hogy a **többciklusú képzés tudatos térhódítása**

Európa-szerte előrehaladt, és a pedagógusképzés alakításának is meghatározó tendenciája.

– A hazai reformok keretében kialakított **alapképzés diszfunkcionális** jellegét, ha ez kimutatható, nem lehet a tanárképzés új szisztémájából levezetni. Az alapképzés gondos vizsgálatának azonban elemzési szempontja, hogy a tanári mesterképzést jól alapozza-e meg, jól szolgálja-e. A tanárképzés irányába tájékozódó hallgatók túl korai specializálódása a bolognai elvekkel és az egységes alapképzési diploma előírásával ellenkező folyamat.
– Nincs egyértelmű, logikai értelemben meggyőző kapcsolat a természettudományi képzési terület és a tanárképzés iránti hosszú távon csökkenő érdeklődés és a többciklusú rendszer bevezetése között. Ugyanakkor a kritikai véleményekben nemegyszer **ellentmondás** feszül a **tudós tanár eszményéhez** való kötődés és a tanárképzés iránt érdeklődőkkel, ezt a képzést választó hallgatókkal kapcsolatos **csökkentett igények és teljesítményengedmények** között.
– A természettudományos képzési terület rangos kutató és oktató képviselői a reformokkal szembeni bírálatukban rendre mind olyan javaslatokkal álltak és állnak elő, amelyek a hatvanas, hetvenes évek tanárképzési gyakorlatához térnek vissza. Egyetlen olyan javaslat nem született, amely ne ebbe az irányba mutatna. Ez a **múltidézés a közoktatás és felsőoktatás gyökeresen megváltozott körülményei között** nem ígér konstruktív és hatékony megoldásokat. Mindezen túl a természettudományos érdeklődés csökkenéséből alighanem kivonhatatlan az e téren működő tanárok pedagógiai hatékonyságának szerepe, ami önmagában indokolná az e hatékonyság növelésére irányuló erőfeszítéseket.
– A tanári mesterszak egysége teremti meg annak az alapját, hogy a közoktatás és hallgatók igényeinek megfelelően egyszerre legyen **szabályzott és flexibilis** a felkészítés rendszere, beleértve a tanár szakon kulcsfontosságú gyakorlatok megszervezését is. A kezdeti tapasztalatok szerint is ennek elengedhetetlen előfeltétele, hogy a törvényi előírásoknak megfelelően legyen a pedagógusképzésnek szervezetileg kiemelt és hatékonyan működő intézményi felelőse. A természettudományos tanárképzés dezintegrálása – nemzetközi viszonylatban is egyedülálló külön szabályozása – ezt a rendszerszerűséget és flexibilitást felszámolná.
– A tanárképzés többciklusú rendjének rugalmasságához hozzátartozik, hogy hallgatói, intézményi vagy közoktatási igények – majd tapasztalható – jelentkezése esetén az **„egy- és háromnegyed szakos”** felkészítés teljes szimmetriájának az útját is lehet keresni, és szükség szerint ilyen megoldást is lehet találni.

Mindezek alapján a többciklusú képzésből való kiemelés és a természettudományos szakképzettségek elkülönítése helyett a testület ***a) a hosszú távú tendenciák elemzését és a rendszeres tapasztalatgyűjtést javasolja, b) a nem-***

zetközi fejlesztési tendenciák nyomon követését és az európai tapasztalatcserében való aktív részvételt szorgalmazza, c) szükség szerint a többciklusú képzés keretei között támogatja a korrekciókat és fejlesztéseket mind az alapképzés immár kiépült rendszerében, mind a tanári mesterképzés bevezetése alatt álló és a gyakorlatban formálódó rendjében és tartalmában.

Budapest, 2010. március 11.

Hunyady György

12. A PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉS FORMÁI, TARTALMA, SZEREPE AZ ÁTALAKULÁS IDŐSZAKÁBAN, 2010. 04. 01.[1]

Helyzetelemzés, formák, tartalmak 1996-tól

A pedagógus-továbbképzések történetét 1996-tól próbálom összefoglalóan áttekinteni. Ugyanis a közoktatási törvény, egy módosítással, ebben az évben tette kötelezővé a pedagógusoknak a 7 évenként min. 120 óra továbbképzésen való részvételt. 1997-től a továbbképzési formákat, a finanszírozási feltételeket kormányrendelet szabályozta, ebben jelent meg először a pedagógus szakvizsga, kezdetben kötelező jelleggel, majd 1999-től csak bizonyos munkakörök, vezetői megbízások betöltéséhez, feltételként előírva.

A 277/1997-es kormányrendelet a továbbképzésekhez állami, normatív finanszírozást is rendelt, és a többszöri módosítással, részletesen szabályozta a tanfolyami forma akkreditációs eljárását: ennek lényege, hogy a PAT (Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testület) javaslata alapján az oktatási miniszter engedélyezi a programalapításokat. 1999-től már a hivatalos továbbképzési jegyzékben való megjelenéshez az indítási engedélyezés is feltétel lett. Az alapítás és indítás engedélyezése „szektorsemleges", tehát a pedagógusképző felsőoktatási intézmények mellett pedagógiai szolgáltatók (nevelési tanácsadók, regionális pedagógiai intézetek), oktatási célú vállalkozások, közhasznú társaságok, civilszervezetek, sőt magánszemélyek is programalapítók és -indítók lehetnek.

A tanfolyamokkal kapcsolatos szabályozások 2009-ig annyiban változtak, hogy az Oktatási Hivatal vette át az akkreditációs eljárás szervezését, irányítását, az indítási eljárás múlt év őszétől már nem törvényileg előírt kötelezettség. Az alapítási dokumentumok tartalmi kidolgozásának, elbírálásának szempontrendszere a kormányrendelet mellékletét képezi.

A tanfolyami kínálat alakulása a képzőintézmények típusa és néhány jellemző elem vonatkozás szerint

1996–97-ben, amikor még minden akkreditációs eljárás nélkül lehetett továbbképzési programot hirdetni, az első OM-jegyzékbe több mint 5000 tanfolyam közül lehetett választani, ennek közel 50%-a a felsőoktatási intézményekből

[1] H. Nagy Anna összefoglaló áttekintése.

származott. Ezeket a tanfolyamokat a felsőoktatási intézmények, ha nem is teljes körűen, de több mint 80%-ban alapítási akkreditációra is beadták, az alapított programoknak azonban fele sem került az indítási eljárásba. Természetesen az akkreditáció előírásával az összes képzési kínálat is jelentősen csökkent, és kb. 1500-2000 a tanfolyami képzési kínálatnál telítődött a piac. Az első alapítási engedélyek lejártával a felsőoktatási intézmények száma tovább csökkent a meghirdetők között, 2006-ban 12%, 2009-ben 6% az egyetem-főiskola, illetve kar részvétele a tanfolyami továbbképzési kínálatban.

Sajátosan alakult a tanfolyamok tartalma is ez alatt a kb. egy évtized alatt. A kezdeti óriási kínálatban a felsőoktatási intézmények nem csupán döntő többségben szerepeltek, hanem a kínálatuk több mint 50%-a szaktárgyi/szakmódszertani tartalmú volt. A későbbiek során részvételükkel együtt ez a tartalmi túlsúly is erősen csökkent, a közismereti tantárgyakra vonatkozóan az összes tanfolyam 1/5-e szakmódszertani már 2002-ben is. 2006-ban, sőt 2009-ben is ez az arány, és elsősorban magyar, matematika, idegen nyelv, történelem tantárgyak oktatását segítő, kompetencia alapú programcsomagok használatának gyakorlatát kínálják. A természettudományi szakos tanárok 2 fizika, 1 kémia, 1 biológia, 6 Földünk – környezetünk, 12 környezeti nevelés, környezetismeret akkreditált tanfolyamból választhattak/választhatnak. Utóbbi két témakörben is a kifejezetten módszertani vonatkozású 1, illetve 2, és nem felsőoktatási intézmény hirdeti.

Az adatokat áttekintve azt gondolhatjuk, hogy a pedagógusképző felsőoktatási intézmények, adottságaiknál fogva, a hosszabb idejű, átfogóbb, tartalmilag bővebb szakirányú továbbképzések folytatását választották/választják továbbképzési lehetőségként.

2005-ig a főiskolai szinten végzett szaktanárok kiegészítő képzése is folyt több tudományegyetemi karon.

Szakirányú továbbképzési forma a pedagógus szakvizsga is, melyet 1999-től és csak pedagógusképző felsőoktatási intézmények hirdethetnek meg.

A szakirányú továbbképzések a 2009/2010-es tanévtől már csak a 10/2006. OKM-rendeletben előírtak szerint megújított és az OH által regisztrált képzési, kimeneti követelmények szerint indíthatók. Legfontosabb változás az eljárásban, hogy az alapítás és indítás intézményi hatáskörbe került, a szenátusi döntések után az oktatási hivatal regisztrálja és közzéteszi a képzések listáját. A közzététel nyomán azonos KKK-val nemcsak az alapító intézmény, hanem bármely más felsőoktatási intézmény indíthatja a regisztrált képzéseket, ha a szenátusa az indítási feltételek meglétét garantálja. Kivételek a pedagógus szakvizsgát ígérő képzések, melyeket az Országos Pedagógus-továbbképzési Bizottság is vizsgál és véleményez.

Az 1997-től eltelt időszakot áttekintve néhány tartalmi jellemző ezekben a képzésekben is kiemelhető. A pedagógus szakvizsgán belül a közismereti tantárgyakat tanító tanárok ismeretmegújító továbbképzése dominánsan jelen volt az alapításkor, később azonban, főként miután a kötelező jellege megszűnt,

inkább az intézményvezetői, vezetőtanári feladatok, illetve sokféle általános intézményi feladat ellátására (család- és gyermekvédelem, nem szakrendszerű oktatás, tehetséggondozás, vizsgáztatás-értékelés stb.) irányuló felkészítést kínál. Az intézményvezetők számára a szakvizsgával egyenértékű közoktatásvezetői képzések is bekerültek a szakirányú képzések kínálatába.

Az ELTE a pedagógus szakvizsga megújított formájában is megtartotta a modulos szerkezetet, és lehetővé tette, hogy a „tantárgy-pedagógiai kérdések az iskolai gyakorlatban” modulon belül a szaktárgy/szakmódszertani képzés megőrizhető legyen. 2000 és 2009 között, 9 tanév alatt 1128 szakvizsgázott pedagógusoklevelet adott ki az ELTE, jelenleg is 120 a képzésben részt vevők száma, ezért akár sikeresnek is tekinthetjük ezt a szervezési formát. Annál is inkább mondhatom ezt, mert több oldalról érzékelhető ellenérdek a pedagógus szakvizsga teljesítésével kapcsolatban:

1. A szakvizsgát megszerzett pedagógusok kötelező előresorolása okán nem minden intézmény támogatta/támogatja a részvételt, nyilván pénzügyi okokra hivatkozva.

2. Az ELTE nem hirdet és nem szervez közoktatás-vezetői képzést, az intézményvezetésre pályázók nem az ELTE-képzést fogják választani.

3. Bár a szaktárgyi/szakmódszertani ismeretek modulként szerepelnek a tantervben, nincs teljes körű programkínálatunk, mert az illetékes szaktudományi területek képviselői nem tartják elfogadhatónak a képzés belső arányait, túl kevésnek tartják az 50% lehetséges részesedésüket, túl soknak a pedagógiai-pszichológiai tartalmakat.

Ez utóbbi problémára 2006 óta megfelelő megoldás adott, bármely diszciplináris terület, sőt szakmódszertani oktatási egység kezdeményezhet szakirányú továbbképzést min. két félév 60 kredit, max. 4 félév 120 kredit kertek között. Ez a lehetőség a 10/2006. OKM-rendelet megjelenésétől fennáll, ebben tekintetben versenyhelyzet sincs, hiszen csak felsőoktatási intézmény alapíthat és indíthat szakirányú továbbképzést. Kérdés, éltek-e ezzel a lehetőséggel a pedagógusképző felsőoktatási intézmények. Az OKM OH múlt év végén közzétett listáján 45 intézmény, több mint 1000 regisztrált szakirányú továbbképzés szerepel, ebből közel 150 olyan, amelyik a pedagóguspályát érintő szakképzettséget kínál, sokat közülük szakvizsgával összekapcsolva (a számok természetesen folyamatosan változnak). A 2006 előtti helyzethez képest lényegesen megnőtt a szakirányú továbbképzési kínálat, 2006 előtt 30 alatt volt a pedagógusok számára meghirdetett program. Mind a jelenlegi, mind a korábbi lista alig tartalmaz szaktárgyakhoz köthető képzést. Korábban 2 (1 fizika és a társadalom- és állampolgári ismeret szakok), az újak közül is kevesebb mint 10, közöttük: idegennyelv-oktatás, magyar, történelem kompetenciafejlesztés, környezeti nevelés, természettudományok körében a mérési, értékelési feladatokra felkészítésre irányul.

A továbbképzés szerepe az átalakuló rendszerben

Ahhoz, hogy belássuk a pedagógus-továbbképzés jelentőségét, ne csupán az átalakuló felsőoktatás, hanem a közoktatásban szükséges változások miatt is, szükséges volt, hogy az előbbiekben felsorolt adatokkal szembesüljünk.

Már 1996-ban a pedagógusok továbbképzésének kötelezővé tétele is való színűleg abból a felismerésből fakadt, hogy a pedagóguspályán éppúgy, mint más értelmiségi pályákon, időről időre az ismeretek megújítására feltétlenül szükség van. Sőt a tanárok számára ez kettős indíttatású, mind a szaktudományos ismeretek, mind a pedagógiai mesterségbeli tudás eredményes munkájuk szempontjából frissítendő, az ismeretanyag, a tanítás módszerei, a változó iskolák, iskolai szerepek okán egyaránt.

Különösen igaz ez, ha azt tapasztaljuk, hogy probléma van a tanulók olvasásával, szövegértésével, a matematikai és természettudományos ismeretek alkalmazásával, és ha azt is tudjuk, hogy már 1995-ben, például az ELTE TTK-n a fizika és a kémia szakra 85 ponttal be lehetett jutni, de a matematikatanári határ is 98 pont volt, mert a tanári szakokra jelentkezők száma már ekkor jelentősen csökkent. A Magyar Tudomány 2001. augusztusi számában Nagy Károly professzor úr arról ír, hogy a korábbi 120–140 fizika szakos tanárjelölttel szemben 25 hallgatót tanít egy-egy évfolyamon, és azt is írja: „általában a szerényebb képességű diákok jelentkeznek tanárjelöltnek”. Csak zárójelben jegyzem meg, hogy ekkor már a kémia–fizika szakpár nem is indult minden évben, főleg az egyetemi karokon elegendő, felkészült jelentkező hiányában. Mint tudjuk, a főiskolákon a felvételi ponthatárok még ennél is alacsonyabbak voltak.

Mi is következne ebből a képzőintézmények számára? Egyrészt nyilván az is, hogy talán már nincs elegendő, olyan szaktanári egyéniség az iskolákban, akik példaképei lennének a tanári hivatást választó fiatalok számára. Van-e velük kapcsolatban a pedagógusképzőknek tennivalója, pl. továbbképzési formában? Másrészt az 1995-ben 85 ponttal felvett, tanári oklevelet szerzett fiatal tanárok számára 2005–2006-ban már igencsak aktuálissá válhatott a továbbképzésen való részvétel, kiderülhetett addigra, hogy sikeres munkájukhoz elegendő ismeretet vittek-e magukkal a képzésből.

A valóságos helyzet az, hogy csak a természettudományokat tekintve, a kreditpontokat is adó továbbképzési kínálat, ezekben az években már nem nyújtott lehetőséget ismeretszerzésre és megújításra.

Az Országos Köznevelési Tanács 2008. november–decemberben több ülésén és konferencián foglalkozott a természettudományos közoktatás helyzetének értékelésével, a javítását célzó feladatok kijelölésével. A helyzetértékelés számos közoktatási problémát elemez, melyek nyilván közismertek és sokszor elhangzottak, korrigálásukhoz szükséges intézkedésekről más fórumok hivatottak nyilatkozni. Az OKNT bizottsági összefoglalója az okok körében a pedagógusok felkészültségével kapcsolatos megállapítást is tesz, ebből idézek: „Módszertani és oktatástechnológiai kérdésekben a magyar természettudomá-

nyos oktatás számos vonatkozásban elmaradt a fejlett országok gyakorlatától (pl. tanulóközpontú oktatási technikák, korszerű kísérletes eszközök, korszerű időszervezés).” Természetesen megemlíti az anyag a tanárutánpótlás kritikus helyzetét is és megállapítja, hogy „a bolognai rendszerű tanárképzésben tapasztalható bizonytalanság ***tovább csökkenti*** az egyébként is kisszámú fizika-, illetve kémiatanári pályára jelentkező egyetemi hallgatók számát”. Az a tény, hogy közoktatásban a kémia, fizika oktatása nem hatékony, az alapvető ok abban is, hogy ezeken a szakokon a tanári képzést sem választják a hallgatók, hiszen a jelentkezések drasztikus csökkenése már 1995-ben vagy korábban elkezdődött, bár kétszakos bemenet és egyciklusú képzés volt.

Ha nem segítjük a pályán működő szaktanárok munkáját, elsősorban módszertani vonatkozásban, akkor ez a kritikus helyzet nem fog sem javulni, sem megoldódni. A probléma gyökere nem a kétciklusú képzésben rejlik, hanem lássuk be, hogy abban a 10 éves kihagyásban, amely során nem használtuk ki jól, sőt egyáltalán a továbbképzési lehetőségeket. A pedagógia, a saját tudományterületén, a továbbképzésekben bőséges módszertani kínálatot nyújt, ez azonban nyilván a szaktudományokkal/szakmódszertanokkal való együttműködésben lehetett volna és lehetne a jövőben is igazán hatásos. Azt gondolom, hogy az utóbbi 10 év továbbképzési kínálatának összetétele egyértelműen bizonyítja, hogy a képzőintézmények nem mondhatnak le a tanári pályán működő, korábbi években végzett hallgatóikról, a jelen helyzetben pedig a közoktatás eredményességének javításához a tanárok munkáját segítő, támogató szaktudományos és módszertani továbbképzési programok jelentős számszerű növelésére és tartalmi átgondolására van a legnagyobb szükség. Erre kellene a pedagógusképzők kapacitását fókuszálni, a pedagógiai és szakmódszertani kutatások tapasztalatait együttműködve a tanári gyakorlat számára hozzáférhetővé, alkalmazhatóvá tenni. Sajnos a jogszabályi környezet lazulása, a finanszírozási források hiánya vagy szétaprózása, az adminisztráció túlburjánzása akár az akkreditációs eljárásban, akár a pedagógusok iskolai tevékenységében, a képzők számára a feladatot nehezítik. Ha azonban az okokat máshol keressük, és valami olyan állapotot akarunk rekonstruálni, ami a maga idejében sem működött már igazán jól, és továbbra sem fordítunk kellő figyelmet a pályán működő szaktanárok támogatására jól összeállított továbbképzési kínálattal, akkor a közeli jövőben jelentős előrelépés a problémák megoldásában nem remélhető.

Feladataink lennének:

– A szakmódszertanoknak a jelenleginél lényegesen több képzést biztosítsanak a szakirányú továbbképzésekben. A regisztrációhoz szükséges eljárás menete minden intézményben 2006 óta jól bejáratott út, nincs még túlbürokratizálva.
– Szerencsés lenne, ha a pedagógia-pszichológia módszertani témakörű továbbképzések kidolgozóival és a képzésben részt vevő oktatókkal kialakulhatna az együttműködés.

- A szakmódszertanok így kialakított továbbképzései olyan műhelymunka lehetőségét rejtik magukban, melyben a képzésben részt vevő pedagógus hozhatja tapasztalatait, megbeszélheti problémáit, és megalapozhatja egy hosszú távú szakmai együttműködés lehetőségét. Ezt a tanári mesterképzésben és a pályakezdők gyakorlati mentorálásában is kamatoztatni lehet.
- Feltétel természetesen a szakmódszertanok művelőinek intézményi, szakmai/tudományos, anyagi megbecsülése, elismerése.
- A jól képzett szaktanárok sikeres munkájához az iskolai személyi, tárgyi feltételek biztosítása.
- Nem utolsósorban a motivált, jó eredményeket elérő diákok tanulmányainak mentorálása, pályaorientációjuk támogatása egyetemi tanulmányaik során.

Az itt felvázolt tevékenységi terv talán még egy nem elhanyagolható lehetőséget rejt magában. A közoktatás több ezer pedagógusa érezheti, hogy nem elszenvedője, hanem résztvevője lehet a közoktatás és a tanárképzés tartalmi és szerkezeti megújításának, számítunk tapasztalataira. és támogatjuk továbbképzési, megújulási, fejlődési igényeit és törekvéseit.

VII. SZEMÉLYES KOMMENTÁR ÉS UTÓVÉDHARC

A kötetben dokumentált reformfolyamatot a testület elnökének (a szerkesztőnek) módja volt és felelőssége lett végigkövetni. Néhány személyes írás, tanulmány, hozzászólás a zárófejezetben azt próbálja illusztrálni, hogy minden ellentmondás, vita, felerősödő kétely mellett a reformnak volt egy átgondolt ***koncepcionális magja*** *és fennmaradt a szétfolyó részletek mellett és mögött egyfajta logikája.* ***Nem volt idő*** *e nagyléptékű átalakítást a gyakorlatban – teljes folyamatában, némi idői rátartással – próbára tenni, holott kezdetektől nyilvánvaló volt, hogy az önkorrekcióval is kiérlelt eredmények a többciklusú lineáris képzés kereteibe illeszkedő pedagógusképzés esetében 10–15 éves távlatban várhatóak. Még ennél is aggályosabb, hogy az új nekifutás intellektuális és anyagi erőfeszítéseinek* ***a célja egyelőre homályban*** *marad, csak remélni lehet, hogy az újragondolás többre vezet, mint a természettudományos területen kontraszelektív, a közoktatási hatékonyságot jól-rosszul szolgáló, az átalakuló felsőoktatásban szét is bomló hatvanas, hetvenes évekbeli szisztéma puszta restaurációjához.*

1. A BOLOGNAI RENDSZER BEVEZETÉSÉNEK TAPASZTALATAI: EGY SZEMÉLYES KOMMENTÁR[1]

Az alapképzéssel kapcsolatban a bolognai rendszerben kimondva-kimondatlanul is, nehezen érvényesíthető kettős követelmény jelenik meg: vezessen a munkaerőpiacon azonnal hasznosítható gyakorlati tudáshoz, ugyanakkor nyújtson jó alapot a tovább, a feljebb vezető tanulmányi utakhoz. Ez az a kettősség, amely Európa-szerte sok problémát okoz: az alapképzés a munkaerőpiac tényleges igényeihez képest sok vonatkozásban gyakorlatiatlannak, túlzottan ezoterikusnak tűnik, a mesterképzés nézőpontjából ugyanakkor nem nyújt elég mély és szilárd ismereteket.

A bolognai megállapodás – annak sűrű hangoztatása közepette, hogy a kulturális szféra a tagországok autonómiájának kényes-fontos területe – a felsőoktatás strukturális egységesítésére tör Európa-szerte. Erősen javallta a többciklusú képzés bevezetését, az alap-, a mester- és a doktori képzés egymásra építését, sőt (3 + 2 + 3 éves) irányszámokat is adott e ciklusok méreteire nézve. E szerkezeti modell leegyszerűsítően sematikus formában az angolszász felsőoktatás hagyományait sűríti magába és terjeszti ki, felszámolva a német (és orosz) tradíciót, amely a felsőoktatási utak főiskolai és egyetemi elágazására épített. A tanulmányok szervezésének finomszerkezete is megváltozik, a rugalmas és kvantifikált kreditrendszer kerekedik felül a főiskolás tantervi megkötések és az egyetemi kötetlen oktatási szabadság kettősségével szemben. Ez az áttörés nyilvánvalóan annak a világpolitikai konstellációnak a szülötte, amelyben egyetlen szuperhatalom gyakorol magnetikus hatást európai partnereire is, és amelyben Európa úgy próbál vele szemben legalább gazdaságilag versenyképessé válni, hogy modellnek tekinti és másolja. A bolognai egységesítésnek nyilvánvaló célja a gazdasági tér belső válaszfalainak lebontása, az átjárhatóság növelése, a hallgatói (nota bene oktatói) mobilitás növelése. Nem feledkezhetünk meg azonban arról sem, hogy e közös lépés olyan időkre esik, amikor a (nemzetközi) magántőke társadalmi kötelékei lazulnak, szakadoznak, a jóléti megfontolásokkal szemben felülkerekedik a takarékos állam ideája, ami az európai oktatáspolitikát arra vezeti, hogy a felsőoktatás eltömegesedésének demokratikus világtendenciáját – saját terheit csökkentve – keretek közé szorítsa: alapvetően csak a 3 évre limitált alapképzés általános támogatására vállaljon állami kötelezettségeket. Az eltömegesedés ily módon éri el a felsőoktatást, ebbe torkollik, és így több helyütt próbálkoznak a legjobb hagyományokkal rendelkező egyetemek oktatási-szellemi és kreatív-kutatási

[1] Hunyady György: *Mester és Tanítvány,* 20, 28–35. 2008.

értékeinek mentésével, például a kutatóegyetemek arisztokratikus rendjének megteremtésével.

A bolognai rendszer Magyarország nézőpontjából az európai integráció velejárója volt és lett, érdemben nem is merült fel kétely vagy ellenvetés, amikor ezt az Orbán-kormány képviseletében Kiss Ádám felsőoktatási államtitkár ellenjegyezte. Más kérdés, hogy az intézményi integráció és a kreditrendszer bevezetése – mint a strukturális váltást megelőző és előkészítő reformok – magukban is felkavaró változásokat hoztak a magyar felsőoktatásban, és eltelt néhány év, míg Magyar Bálint oktatási miniszterként eltökélte, hogy Magyarországot a bolognai rendszer tekintetében elmaradó utánfutóból európai éllovassá avatja. Koncepcionális áttörést, kemény határidőket vállalt, ami erőszakos és sürgetett jelleget kölcsönzött ennek a – valóban mondhatjuk – történeti léptékű átalakulásnak a magyar felsőoktatásban. Voltak kényszerű egyeztetések, kompromisszumos alkukat is kötött a tárca (a doktrinerebb és vadabb reformerek nagyobb bosszúságára), végső soron azonban átverekedték az intézményrendszer fórumain és a jogalkotáson a többciklusú képzés rendjét és azt a szervezeti-működési csomagot, amelybe ezt beburkolták. Kérdés, hogy a nagyfokú tehetetlenség és a széthúzó ambíciók felsőoktatási közegében lehetett volna-e rokonszenvesebb stílusban kézzelfogható eredményekre jutni, ezt nehéz megítélni, nem is vállalkozom rá. Volt azonban néhány olyan átgondolatlanság, amely a bolognai rendszer hazai kiépítésére rányomta bélyegét. Mindezt szóbahoznom nem utólagos kritika a részemről, hiszen mint e folyamat tevékeny részese elmondtam korábban, nyilvánosan is.

Ilyen egyrészt a lépcsőzetesen, alulról építkező jelleg. A kormányzat és az intézmények elsőként kizárólag az alapképzésre koncentráltak, annak rendszerét szabályozták, szinte tekintet nélkül a szaktudást elmélyítő mesterképzés kilátásaira. Ez eredményezett több helyen (az általam átlátható bölcsészképzésben mindenképpen) egy olyan tendenciát, hogy az oktatógárda a korábbi egyetemi ismeretanyagot és differenciált szakos rendszert (értékvédő és egzisztenciális okokból egyaránt) megpróbálta betömködni a nagy létszámú alapképzés első három évébe. A túlterhelés és túldifferenciálás tendenciáját érdemben nem fékezte, esetenként viszont irracionálissá torzította egy-két olyan autoriter intézkedés, amely például a különböző kultúrák közvetítésére vállalkozó szakokat „visszavágta” szakirányokká és egy kalap alá vonta. A koncepcionális rendszerfejlesztés azt kívánta volna meg, hogy az alap- és mesterképzés ismeretanyagát és szakos rendszerét együtt lássák és tervezzék a szakmai közösségek, ez azonban elmaradt, szétszakadt. Ez átvezet egy mai problémához: milyen funkció és kapacitás maradt – akár a legigényesebb képzésekben – a mesterszakokra, ezek nem esnek-e szét piac nélküli specializációkká, nem torlódnak-e, tolakodnak-e fel most ők a doktori képzés szintjére, miközben életképes szakosodások „szakirányú továbbképzések” rendezetlen formájában lógnak ki a bolognai szisztémából.

Átgondolatlan és összerendezetlen volt másrészt a többciklusú képzés finanszírozása. Ilyen léptékű átalakítás megalapozása anyagi ráfordítás nélkül elképzelhetetlen, erre az oktatási kormányzat is ráébredt – és nyilván lehetőségei függvényében, utólag – HEFOP-pályázatok keretében dotálta az intézmények, szakterületek közreműködését, aminek legalábbis fura jelleget kölcsönzött, hogy a vonatkozó dús pályázatok kiírásának idejére a munka dandárja, a tantervfejlesztés elkészült, a tananyagfejlesztés – egy ütemben nyilván nem kezelhető – folyamata volt hátra. Ennél is problematikusabb volt azonban, hogy a bolognai rendszer bevezetésekor az első egyetemi évek állami támogatása csökkent, ami az egész rendszernek takarékossági jelleget kölcsönzött, és csak fokozta (immár együtt, egy súlycsoportban a főiskolai és egyetemi) intézmények vetélkedését a hallgatólétszám növelésére. Kezdetben a mesterképzés bővebb dotációja távolba vesző ígéretnek tűnhetett, amivel kapcsolatban némileg növelte a homályt az a miniszteri intenció és törvényi hely, hogy a hallgatók egyharmada léphet majd tovább ebbe a második képzési ciklusba. S majd az idő múlásával, nagy kínnal-keservvel derül ki, hogy minek az egyharmada micsoda, a felsőoktatás összlétszámáról, képzési területekről országosan, vagy épp egyes intézmények egyes szakjaira vonatkozik-e az egyharmados továbblépési arány. A bizonytalanság egyszerre volt és lett gátja a pénzügyi előrelátásnak és a képzés koncepciózus tartalmi fejlesztésének.

Harmadrészt a többciklusú képzés bevezetése, a bolognai címke akár indok nélkül is összekötődött az egyeztetés folyamatában és a jogi szabályozásban olyan kérdésekkel, amelyek a felsőoktatási intézmények belső tényezőinek viszonyát és az államinál való kapcsolatát érintik. A felsőoktatás piacosítása nem áll ellentétben minden szinten és minden értelemben a strukturális reformmal, de nem is feltétele annak. A hallgató mint fogyasztó, kinek ebbéli pozícióját minden elképzelhető és elképzelhetetlen jogi eszközzel védeni kell, így lett része e gondolatmenetnek. Az intézmény döntéshozatali mechanizmusának egy modellje, amelyben az akadémiai és a gazdasági szempont szétválik, és – a kormányzat erős és erőltetett álláspontja szerint – az előbbit alárendelik az utóbbinak, mintegy rátelepedett a bolognai rendszer bevezetésére és mint az intézményi autonómia állami veszélyeztetése el is vonta a figyelmet a rendszerépítés inherens kérdéseiről. A huzakodásban – hogy a kormányzat törekvései kapnak-e támogatást – az autonómia túltengésére is született (ellen)példa, amikor is a rektori konferencia – mint a felsőoktatási intézmények kollektív autonómiájának letéteményese – minden felsőoktatást érintő szabályozás tekintetében egyetértési jogot szerzett. A pillanatnyi helyzetre reagáló és kivívott követelés – mai meggyőződésem szerint – hosszabb távon nem helyénvaló, mert vitatható lefolyású intézményközi alkuk tárgyává süllyeszti a felsőoktatás fejlesztését, és tulajdonképpen lefegyverzi és hagyja kiürülni a felsőoktatási kormányzat szerepét, és ezáltal az állam és tisztségviselői felelősségét a szabályok által megszabott pénzutalványozásra degradálja. Nem ez az egyedüli – általam is szorgalmazott – megoldás, amit utólag másként látok és értékelek,

de ez gondolom ezerszer megesik azokkal, akik aktív szerepet vállalnak közügyekben, melyek résztvevőik eredeti szándékától – szinte törvényszerűen – eltérően alakulnak.

A szó szoros értelmében vett bolognai reformban – két oknál fogva – tevékenyen vettem részt. Az egyik motívum a nyolcvanas és kilencvenes évek fordulójára nyúlik vissza, amikor az ELTE BTK a felsőoktatás rendszerváltásának egyik kulcsszereplője volt. A nyolcvanas években szociálpszichológusként gyakran megfordultam az Egyesült Államokban, 1986–87-ben Fulbright professzor voltam a kaliforniai egyetemen, visszatérve – mint tudományos dékánhelyettes, majd 1990-től mint dékán – a bölcsészképzés reformját szívügyemnek tekintettem. Reformbizottságot vezettem, olyan nagyon is különböző emberekkel, kikre azóta is felnézek, új „képviseleti” kari tanácsot generáltunk, amelyben az akkor szokatlan egyharmados hallgatói részvétel erős nyomást gyakorolt a képzés gyökeres átalakítására. Csak három eredményt említek, melyek rögtön magyarázzák is a bolognai rendszerhez való viszonyomat. Egyrészt a kreditrendszer logikáját bevezetve flexibilis „tanegységrendszert” iktattunk be a tanulmányi munka szervezésébe, másrészt többciklusú képzést kezdeményeztünk, amely négyéves szakos alapképzést nyújtott és erre épített volna – többletként – kétéves mesterképzést, harmadrészt a kötött tantervű szakpáros tanárképzést felváltotta nálunk az alapképzésre önkéntes vállalás alapján ráépülő tanári szakosodás. Kiküzdött szabályzataink és megkezdett gyakorlatunk nemcsak a professzori kar ellenállását váltotta ki, hanem – utólag el kell ismernem – az akkori jogszabályi keretekben a maga merészségével törvényességi aggályokat is felvetett. Milyen szerencsésnek mondható azonban, hogy az 1992-es botrányos buktatásunk után 10–15 évvel valamennyi megfontolásunk és kezdeményezésünk helyet kapott a felsőoktatási jogalkotásban és gyakorlatban. Ez egyébként azt a szikár tényt jelzi, hogy a társadalmi változások és euroatlanti perspektívák jegyében az átalakulás iránya előre látható volt, a kérdés csak az volt, hogy Magyarország és egyetemünk úttörő lesz-e a régióban, vagy majd akkor áll be a sorba, amikor a változások hulláma már elérte a szomszédos Grazot.

Eltelt jó tíz év, miközben a bölcsészképesítési követelményeket kidolgozó országos bizottság vezetőjeként – Honti Mária államtitkársága idején – én kötöttem meg a kompromisszumot a természettudományi munkálatokat vezető Kiss Ádám professzorral, és ennek nyomán megszületett az immár legendás 111-es kormányrendelet, amely elsőként egységesítette a különböző szintű és irányú tanárképzést (legalábbis a pedagógiai-pszichológiai stúdiumok és a gyakorlatok tekintetében). Ez ugyanakkor megengedte, hogy a tanárképzés választható maradjon a bölcsészképzésben, és hogy a kétszakos kötöttség része legyen a természettudományos felkészítésben. Az ELTE számára – ahol főiskolai és egyetemi szinten egyaránt folyt tanárképzés, majd az intézményi integráció idején a tanító- és a gyógypedagógus-képzés is helyet kapott – kardinális kérdés volt, hogy konkrétan a tanárképzés és átfogóan a pedagógusképzés hogyan alakul a bolognai reform idején.

Az oktatási tárca – általam azóta sem ismert – szakértői Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez (CSEFT) néven dolgoztak ki egy átalakítási koncepciót, amely radikális elveket fejtett ki és bocsátott közkézre. Ez az egész pedagógusképzés egységesítéséből indult ki és erre törekedett oly módon, hogy minden pedagógusjelölt egy „bejáraton" lépjen be a felsőoktatásba, ezen belül szakosodjon tanítóvá, tanárrá, gyógypedagógussá. E szakok pedig rendre mind legyenek jelen az alapképzésben is, a mesterképzésben is. Ez a gondolati építkezés nyilvánvalóvá tette, hogy valamennyi pedagógus – a közoktatási piac követelményeire tekintettel – alapvetően az oktatás-nevelés gyakorlatára készül fel, és ennek a tanár esetében is csak eszköze a szaktárgyi tudás megszerzése. A töretlen ívű koncepciót ellenállás fogadta az egyetemeken, vele szemben fogalmazódott meg és kapott éles szavú vitákban nyilvánosságot az úgynevezett „ELTE-modell". Álláspontunk szerint a pedagógusképzést nem szabad egy kaptafára húzni, különböző céljai és útjai között különbséget lehet és kell tenni. A négyéves tanítóképzés friss, gyakorlatorientált formáját nem kell visszametszeni és belegyömöszölni a bolognai sémába, kiterjesztett alapképzésként meg kell őrizni, megkettőzése a két szinten oktalan és nem lenne előrevivő, hanem csak zavart keltene az iskola világában. Ugyanakkor a tanárképzés diszciplináris-szakmai tartalma a képzésnek nem lehet csupán „felszínező" kelléke, hanem csak szilárd fundamentummal rendelkező összetevője lehet. Ezért elképzelhetetlen a tanári felkészítés diszciplináris alapképzés-formáló és -szűrő előfoka nélkül, így a bolognai rendszerben a tanárképzés csak a mesterszinten valósítható meg. A két – szögesen szembenálló – koncepció ütköztetése során, mely utóbbinak szószólója lehettem, az ELTE-modell lett a reform miniszteri döntéssel kijelölt gondolati kerete. A tanítóképzés – kivételesen négyéves – alapképzésben zajlik, ugyanakkor nem zsákutcás, hiszen a pedagógia MA biztosítja a továbbhaladást a végzettek számára a megfelelő szakmai irányban. A tanárképzés egységesen mesterszintre került, jogszabályban rögzített kereteiben – minden más mesterszaktól eltérően – van egy ötödik, gyakorlati félév, amit az iskola közoktatási terepén kell teljesíteni. A többletvállalások az állam részéről kifejezésre juttatják a pedagógusképzés társadalmi jelentőségének méltánylását.

E felkészítés paradoxona ugyanakkor, hogy a hallgató egyszakos alapképzésből érkezik a tanár szakra, melyen – a közoktatás deklarált igényeinek megfelelően – kettős szakképzettséget szerez: ezért ha biztosítani akarjuk a második (közismereti) szakképzettség megalapozását az alapképzésben, legalább 50 kredit erejéig, akkor – amint ez a felsőoktatási törvényben meg is történt – le kell szögezni, hogy bármely alapképzési szak elvégzéséhez a három év során 110–120 szakmai kredit elégséges és szükséges, és az így egyenértékű diplomához további 60–70 kredit választható stúdiumot lehet és kell folytatni. A tanári mesterképzés e jogszabályi hellyel generális hatást gyakorolt a magyar bolognai rendszer kialakulására.

Az ELTE maga, mint a megoldás inspirátora, szervezetfejlesztésben és a fejlesztési terveiben egyaránt kitüntetett figyelmet fordított a pedagógusképzésre.

Klinghammer István rektorsága idején felszámolta főiskolai tanárképző karát, melyet funkcióival együtt magukba szívtak az egyetemi diszciplináris karok, valamint az átstrukturálódó egyetemen újonnan létesített Pedagógiai és Pszichológiai Kar; mely utóbbi – többek között – a tanárképzés általános-egységes stúdiumait hivatott biztosítani, és a karközi kooperációban zajló tanárképzés szervezésének intézményi letéteményese. A három alapvetően pedagógusképzéssel foglalkozó ELTE-kar Hudecz Ferenc rektorsága idején közös hivatali apparátust kezdett működtetni, kiemelt közös szakmai leneket dolgozott ki és realizált, így az ELTE szakmai profiljának megfelelően világosan megmutatkoznak egy, a törvénybe foglalt orvosi és agrárcentrumokhoz hasonló egység szervezeti körvonalai.

A pedagógusképzés bolognai rendszeréről azonban az ELTE-n belül sem lehet idilli képet festeni, nemhogy országos viszonylatban. A többciklusú képzés bevezetése során talán e területen volt a legtöbb és legélesebb vita. Óriási változás a főiskolai szintű tanárképzés megszűnése, amelyet némileg kompenzál az a kilátás, hogy maguk a főiskolák – amennyiben a MAB az ellenérdekű felek túlnyomása ellenére akkreditálja erre őket – nyújthatnak mesterképzést tanár szakon. A tanítóképzők örömmel látnák, ha végzett hallgatóik nemcsak pedagógia MA-n tanulhatnának tovább, hanem – esetleg saját intézményi kereteikben – lehetőséget kapnának tanári szakképzettség megszerzésére is, amire a feszegetett jogszabályok csak kivételesen, mellékszálakon adnak lehetőségét, ami így is deviál az eredeti pedagógusképzési koncepció világos határvonásától. Sok egyetemi diszciplína tudós képviselője véli úgy – az egykori CSEFT-anyag ellenpontjaként –, hogy a pedagógushivatásra is a diszciplináris képzés készít fel a leghatékonyabban, ezért is – no meg a feladatok és források elosztására is tekintettel – túlméretezettnek tartják a tanárképzés pedagógiai-pszichológiai stúdiumainak mértékét és nem akceptálják, hogy a pedagógia a közoktatás világának szaktudománya, és azt sem, hogy a szaktárgyi felkészítés volumene az új tanárképzésben meghaladja az egykori főiskolai képzését, és az első szakképzettség tekintetében nem marad el a korábbi egyetemi képzéstől sem. Az oktatáskutatók és diszciplináris szakemberek közül sokan vallják, hogy a szakmai elköteleződést nem lehet elég korán kezdeni, a pedagógushivatásra való felkészítésnek már a közoktatásból való kilépéskor, a felsőoktatásba való belépéskor meg kell kezdődni, e tekintetben nem méltányolják a belső, minőségi szelekció lehetőségét a mesterképzés kapujában. Természetesen mindenkinek igaza van abban, hogy a kezdetektől kötött-kétszakos tanárképzés szabályozása tradicionálisan mennyivel egyszerűbb és átláthatóbb volt, mint ami a bolognai rendszerrel lép életbe. Ehhez persze hozzátartozik, hogy az osztatlan tanárképzés mellett az osztott kutatóképzésnek sok értelme nem lenne a tudományegyetemeken, hanem e logika a népes Bachelor-ciklus kiiktatásához és két beszűkülő, csőszerű tanulmányi pályához vezetne a felsőoktatás ezen szektorában, amely ily módon ki is kerülhetne a bolognai rendszerből.

A természettudományi képzési terület sajátos gondokkal küzd, és ezek kivetülnek e kormányzat által preferált területnek a tanárképzésére. A közoktatás sajnos ma nem ébreszt érdeklődést a természettudományok iránt és nem ösztönöz ilyen, akár kutatói, akár oktatói pályára. E kedvszegő helyzetből különös következtetések is adódnak. A kormány növeli a természettudományi és műszaki felsőoktatás létszámkereteit, és így minden korábbinál mélyebbre szállítja le az itt felvehetőkkel szembeni követelményeket. A képzőintézmények a színvonalromlás láttán az alapképzés igényességéből kényszerülnek engedni, ám ezt is kompenzálandó mielőbb szeretnék a jobb kutatópalántákat és a gyengébb tanárjelölteket a leghagyományosabb módon külön-külön útra terelni. Számomra legalábbis elgondolkoztató az a logika, hogy az alacsonyabb teljesítményűek pedagóguspályára állításával restaurálni kellene azt a tanárképzést, amelynek sikertelenségét a közoktatás gyakorlata és a felvételi merítés egybevágóan bizonyítja. A magam részéről abban reménykedtem és azzal kalkuláltam, hogy az egységes alapképzésben jól teljesítők közül fogják minőségi alapon kiválasztani azt a – nem nagyszámú – fiatalt, aki a tanári mesterszakra felvételt nyer, ahol szakmájának didaktikus közvetítésében és pedagógiai készségeiben egyaránt megerősödik, és így az iskolában az eddigieknél lényegesen hatékonyabban tudja terjeszteni a természettudományos műveltséget. Mindazonáltal biztos vagyok abban, hogy a koncentrálódó figyelem, amit a kormányzat, az egyetemi és a szó szűkebb értelmében vett akadémiai szféra a tudástársadalomban égetően fontos természettudományos oktatásra szentel – így vagy úgy, a bolognai rendszeren belül vagy kívül – de eléri konstruktív célját.

Szűkebb diszciplináris szakterületemen, a pszichológusképzésben – mivel az korábban is 3 + 2 éves szakaszokra tagozódott – a bolognai rendszer beiktatása alig hozott érdemi változást. A BA/BSc alapvető ellentmondása azonban itt is érzékelhető: az igényes alapképzés a ma belépő hallgatók számára erős intellektuális követelményeket támaszt, és elsősorban azok számára funkcionális, akik a pszichológia MA-képzésbe bejutva haladnak tovább tanulmányaik útján. Akik az első ciklus után – teljesítményük vagy érdeklődésük alapján – kiszűrődnek, itt elméleti alapozásként túl sokat, gyakorlati felkészítésben viszonylag keveset kapnak, mint ahogy egyelőre rejtély, hogy a BA-t végzett „viselkedéselemzőkre" milyen szerepek várnak a munkaerőpiacon. Azonban életrevaló szakma ez, a fogadó gazdasági közeg meg kiforratlanul képlékeny, őszintén remélem, hogy megtalálják benne a munka és tanulás további lehetőségeit. Ők is.

2. A PEDAGÓGUSKÉPZÉS BOLOGNAI REFORMJA MAGYARORSZÁGON[1]

A felsőoktatás átalakítása az Európai Unió keretében kimunkált elvek szellemében – a bolognai reform – történeti léptékű változás Magyarországon is. Átstrukturálja a hazai egyetemek és főiskolák hagyományos rendszerét, új működésmódot ígér, hatása kisugárzik a szellemi életre és a munkaerőpiac egészére. Egy ilyen felkavaró változás természetesen élénk vitákat vált ki, aktivizálja az összes érdekeltet (az oktatókat, a hallgatókat és családjukat, a munkáltatókat), szakmai és közéleti téren egyaránt vannak szószólói és markáns ellenzői. Több kormányzati cikluson áthúzódó munkálatról van szó. Ez irányba (is) mutató lépések előzik meg, egyfelől a kötött tantervből kiszabadító kreditrendszer bevezetése, másfelől az intézményi integráció a felsőoktatásban, amely a szervezetileg autonóm egységek számát csökkenti, míg a hallgatói mozgásteret – elvben legalábbis – kitágítja az intézményen belül. (Megjegyzendő, hogy a magyar kreditben sok a megkötés, és elszámolási érdekből a szakok közötti átjárást a gyakorlatban akár még csökkenthette is, a magyar integráció meg ritkán teremt új ütőképes centrumot, inkább szervezeti megalkuvásokat szülő koalícióformálásra emlékeztet. Ez a tapasztalat eleve felveti azt a szkeptikus kérdést, hogy Magyarországon a többciklusú képzés kialakítása minőségi differenciálódásra vezet-e, vagy esetleg általános minőségesésre.) A bolognai deklarációt Magyarország nevében Kiss Ádám, az Orbán-kormány felsőoktatási helyettes államtitkára írta alá, ezzel veszi kezdetét a folyamat, amelyben az egymást váltó oktatási kormányzatok eltérő vehemenciával vettek és vesznek részt. Magyar Bálint minisztersége idején rövidülő határidőkkel tört eredményre e reform, ekkor született meg az a törvényi szabályozás is, amely kijelölte a többrétű átalakítás további lépéseinek irányát is és módját is. Kétféle súlyos tehertétele volt ekkor a folyamatnak: egyfelől ráfordítás helyett időleges pénzkivonással együtt vezették be, amelyet utóbb kompenzált a tartalmi fejlesztést immár kevésbé ösztönző, inkább utólag honoráló HEFOP pályázati rendszer. Másrészt a képzési rendszer bevezetése sajátos logikával alulról felfelé történt, a képzés szabályozása mintegy a felsőoktatásba belépő hallgató előtt tisztogatta, rendezte az előrehaladás útját, nem egy felülnézeti térkép alapján készült, nem rendszerszerű átgondolást tükrözött. Pedig a leglátványosabb eleme a bolognai reformnak az ***ún. többciklusú képzés***, melynek keretében az alapképzés és a mesterképzés két szakasza „lineárisan" következik egymásra, hogy azután a folyamat a tudományosság és szakmaiság csúcsát képező doktori

---

[1] Hunyady György írása, megjelent: Sándor Péter – Tolnai Ágnes – Vass László szerk.: *Magyarország politikai évkönyve*. Budapest, 2008, 934–956.

képzésben tetőződjön. Ez a felépítés az angolszász felsőoktatás mintaadó modelljéhez igazodik, és épp ezért nagy váltást jelent régiónkban, ahol történetileg a főiskolai és egyetemi képzés dualizmusa honosodott meg.

Az óriási volumenű pedagógusképzés korábban szintén főiskolákon és egyetemeken zajlott – a német nyelvterülethez hasonlóan –, Magyarországon is. Átalakítása elementáris erővel érintette a kettős intézményrendszert, a képzési területek zöméhez képest a tanárképzés reformja bizonyult talán a legszövevényesebb, a legtöbb (gyakran viharos) egyeztetést kívánó változásnak. Nem véletlen hát, hogy időben elhúzódott, 2008 elején is tart még bevezetése és még most sem állíthatjuk, hogy nyugvópontra jutott. E reformmal kapcsolatban itt négy kérdést vizsgálunk, a szakmai részletek mellőzésével, a felsőoktatáspolitikai tanulságokra jobban ügyelve: 1. a pedagógusképzés azon hazai ellentmondásait és problémáit, melyekre a bolognai szisztéma beiktatása ígért megoldást, 2. a felsőoktatás átalakítására vonatkozó bolognai elvek jelentkezési módját és a stratégiai döntés megszületését, 3. a pedagógusképzés átalakításának egyeztetési folyamatát és lebonyolításának menetét, 4. a továbbhaladás válaszútjait: a reform lezáratlanságát és az új kezdeményezéseket. Mint e tematikus vázlatból is kitűnik, a jelen áttekintés kiindulópontja az, hogy a bolognai reform – jóllehet kívülről jövő impulzus volt, és bizonyos értelemben fel is fokozta az átalakítás nehézségeit – a hazai pedagógusképzés valós problémáinak rendezésére, megoldási kísérletére teremtett alkalmat, anélkül természetesen, hogy a változó társadalom e nagy intézményrendszere esetében minden lényegi problémára megoldást kínált volna.

1. A pedagógusképzés belső dilemmái az ezredfordulón

A pedagógusképzés a közoktatás – nagyrészt az állam által kézben tartott – intézményrendszerét látja el felkészült, szakavatott munkaerővel. A pedagógusképzés hatékonyságának alapkérdése az, hogy mennyiben elégíti ki a közoktatás igényeit (aminek persze fontos előfeltétele, hogy az intézmények és intézményfenntartók sokaságára tagolódó közoktatás igényeit ki tudja fejezni). A közoktatás és a pedagógusképzést felölelő felsőoktatás közötti kapcsolat – hiába zajlott irányításuk egyazon miniszteriális keretben, egyazon épületben – hagyományosan gyenge, széttagolt, ami az irányba hat, hogy a presztízsében erősebb felsőoktatás viszonylag kis, felszínes figyelmet szentel „piaci" megrendelőjének jól-rosszul definiált szükségleteire. Holott a közoktatási kormányzatok ciklikus váltakozása során az iskolaügy jelentős változások során ment át, 1. deklarált intézményi autonómiája megnőtt (a központi szabályozással szemben, fenntartójával szemben bizonyosan nem), 2. a rendszerváltozás során hagyományos 8 + 4 osztályos szerkezete megingott és (6 + 6 és 4 + 8 osztályos változatok jelentkezésével) felbomlott, 3. a gyermeklétszám apadásával sorvadni kezdett, ugyanakkor az iskolakötelezettség kiterjedt magasabb életkorra (18 évig), merőben új motivációjú és mind heterogénebb kulturális

hátterű tanulói csoportokra, 4. többszörös revízió nyomán újra és újraorientált a közoktatás tartalmi szabályozása, a Nemzeti alaptanterv, amely korszerűsíteni volt hivatott a közölt ismeretanyagot, hozzáférhető formában integrálni a gyorsan gyarapodó szakszerű tudást. Mindehhez képest a felsőoktatás képzési rendszere, rögzült szervezeti érdekekkel sokat nem változott, és a felsőoktatás demokratikus kiterjesztésének rendszerváltó gondolata jegyében és a finanszírozás rendjének ösztönzésére – tulajdonképpen a közoktatási munkaerőpiac felvevőképességére való tekintet nélkül – jelentős pedagógus-túltermelést folytatott, e téren buzgón realizálva korábban sűrűn emlegetett értelmiségképző, bolognai terminusok szerint kevésbé specifikált alapképzési szerepét. Az ezredfordulón a pedagógusképzés megújítása elsőként a saját ellentmondásait megélő felsőoktatás belügyeként jelentkezett, a figyelem a bolognai folyamat át- és továbbgondolása során tevődött át (jelentős részben) a közoktatás piacára. Nézzük tehát a felsőoktatásnak e téren belsőként megélt dilemmáit, logikai rendszerbe szedve feszültségeit.

Kiragadott előzmények. A pedagógusképzés alakulásának elemzésekor okkal-joggal tekinthetjük kiindulópontnak, vagy kevésbé semleges megjelöléssel elrugaszkodási pontnak a hetvenes, nyolcvanas évek szisztémáját. A rendezettségnek ez az évtizedekkel ezelőtti állapota – a megszépítő messzeségben – többek szemében szinte idillinek tűnik, sőt egyesek a kényszerekből erényt kovácsolva az egykori képzési szerkezetet és módszert hovatovább a nemzeti hagyományok közé sorolják.

Az alapvetően a hosszú ötvenes években kimunkált tanárképzési koncepcióban és gyakorlatban az általános iskolák tömeges pedagógusigényét a tanárképző főiskolák elégítették ki, ahol a képzés az iskola előírt tantárgyainak oktatását vette célba, párba rendezett-tervezett szakokon. A tudományegyetemeken lényegében ugyanez a célzott, kötött tantervű, szakpárba rendezett tanárképzés folyt. A főiskolai és főiskolás karakterű egyetemi szint közti különbség abban állt, hogy a tudományegyetemek feladata a középiskolai tanárok kiképzése lett. Ehhez az egyetemfelfogáshoz hozzátartozott a szaktudomány művelésének, a tudomány utánpótlásának tudatos szervezeti elválasztása a felsőoktatási intézményektől, átutalása az akadémiai intézményrendszerbe. Egyedül a meglehetősen szoros ideológiai gyeplőn tartott pedagogikum ágainak szakmai gondját és felelősségét ruházták a felsőoktatási intézményekre. Megemlítendő ugyanakkor, hogy ennek az úgymond közoktatási igényekre tervezett tudományegyetemnek a keretében kezdettől és folyamatosan helyt kaptak – szűk létszámmal és intellektuális elit jelleggel – természettudományos kutató szakok is.

A nyolcvanas években a tudományegyetem, mint pedagógusképző intézmény esetében is, gyorsuló ütemben előrehaladt a rendszer bomlása: még szakpárba állítva, de bölcsészettudományi területen is mind több lett az ún. nemtanári szak, amely más társadalmi-gyakorlati területekre készített fel, illetve egyes diszciplínák művelésére jogosított. A hallgatók körében mind erőteljesebben

jelentkezett az az intellektuális szabadságvágy, hogy szaktudományi elmélyedésre és specializációra hivatkozva, úgymond „lerakják" a kötelező pedagógiai stúdiumokat, tanár szakjukat nemtanárira cseréljék, illetve a tanulmányszervezés lazuló szorításában egyszakossá váljanak. Ennek a folyamatnak a kísérőjelensége és következménye is volt, hogy a foghíjasan kötelező pedagógiai stúdiumok foglalkozásai sokszor szinte kiürültek, a tanárságra való felkészülés sokak szemében kényszer volt és presztízséből sokat veszített, az ambiciózus és kreatív hallgatói csoportok – a bölcsészkarokon is – az egyszakosság irányába tájékozódtak.

A nyolcvanas és kilencvenes évek fordulóján ment végbe egy radikális reform a bölcsész felsőoktatásban. E reformokat sikerült – minden zaklatottság és feszültség mellett – racionális koncepció és működőképes szabályozás keretei között tartani. Az ELTE BTK 1990/1992-es áttörési kísérlete öt – utólag jól azonosítható – célra irányult. Egyrészt az ún. tanegységek fogalmának és szervezőelvének bevezetésével már ekkor kreditrendszerű oktatásszervezést honosítottak meg, másrészt a szakpárok kereteiből kibontották és egymástól függetlenítették a szakokat, harmadrészt a többszintű (BA és MA) képzést megtervezték és ennek indítására törekedtek, negyedrészt a tanárképzés általános kényszer jellegének felszámolásával egy választható tanárképzési modult dolgoztak ki és vezettek be, s végül, ötödrészt szorgalmazták, hogy legyen ennek – egy Tanárképző Intézet képében – intézményi felelőse, szakmai gazdája. 16 év távolából visszatekintve ezek – az akkor oly konfliktuózus – célok és átalakítások igazolódtak.

Annak megítélése, hogy helyénvaló volt-e vagylagos, választható jelleggel kapcsolni a tanárképzési modult a bölcsész szakokhoz, vitákat szült. Az viszont tény, hogy a hallgatók döntési helyzetbe kerültek, hogy bölcsész szakjuk mellé felvegyék-e a tanárképzési modult, s így bölcsészdiplomájuk mellé tanári szakképzettséget is szerezzenek-e, és rá is eszméltek arra, hogy szabad személyes választásuk többlethez juttathatja őket. Aki a tanári munka iránt nem érez affinitást, az nem kényszerül ilyen stúdiumok végzésére, kényszeredett jelenlétével vagy éppen távolmaradásával nem dezorganizálja a képzés gyakorlatát, míg aki önként vállalja a tanárképzést, az involváltabb lesz ebben, tömegesen eljár e modul foglalkozásaira, és mind többet szeretne kapni ezekből és ezektől. A hallgatók tanulmányi választási szabadságát érvényesítő bölcsészkari tanárképzés a hallgatók motiváltságát nagyban megnövelte. Ami a reform pozitív hatását bizonyosan fékezte, az bizonyosan nem a képzés szisztémája volt, hanem épp az a tény, hogy ez a reformelem magában érvényesült, elszigetelt maradt.

Megoldást igénylő rendszerproblémák az ezredfordulón. Az első eldöntésre váró kulcskérdés az volt, hogy a táguló és tagolódó felsőoktatásnak melyik szintjén foglalja el helyét a tanárképzés (nevezzük ezt BA/MA problémának). A felsőoktatásba belépő létszámban nagy, felkészültségben vegyes hallgatótömeg már képzése első szintjén részesüljön-e célirányos tanári képzésben,

vagy ki-ki a különböző tudományterületeken való tájékozódás, tudatossá érlelt pályaorientáció, s a rátermettség szűrése-próbája után a tanulmányok második szintjén legyen a tanárképzés részese. Az már bizonyos, hogy a hallgatók növekvő tömegéből a közoktatás relatíve (de abszolút számban is) kisebb hányad tanár kiképzését igényli. Ez pedig a túl korai elköteleződés ellen szól, a kölcsönös ismerkedésen és gyakorlati tapasztalatokon nyugvó kiválasztást támogatja. A kisebb volumenű, de minőségi képzés helye – minden bizonnyal – az MA szint.

A BA/MA problémához hozzátartozik az a felismerés, hogy bármennyire intenzív és gyakorlati karakterű lesz is a leendő tanárok felkészítése, e folyamat nem zárulhat le a diploma megszerzésével (nevezzük ezt **alapképzés/továbbképzés** problémának). A hivatás gyakorlásának hatása még alig-alig érzékelhető a képesítővizsgán, a tapasztalatok halmozódása majd a szakvizsgán mérhető le. Számot kell vetnünk azzal, hogy a szakirányú továbbképzések (és így a szakvizsgára felkészítő továbbképzés) jelen fogalmaink szerint túlterjednek a második, az MA képzési szinten is. A pedagóguspálya jellegzetesen az a hivatás, amelyen – nemcsak a divatos jelszó szerint – szükség van az élethosszig tartó, ciklikusan megújító tanulásra. Eszerint ennek egy fázisa, egy ugrópontja különösen fontos lesz a szakmai jogosítványok megszerzése és birtoklása szempontjából.

A második kulcskérdés az volt, hogy törekednünk kell-e a tanárképzés további egységesítésére, vagy részben-egészben megőrizhetjük-e a szaktudományi felkészítés dichotómiáját (nevezzük ezt **főiskolai/egyetemi** problémának). Megengedve, hogy a középiskolai tanárképzés a magasabb egyetemi szintre kerül, nem lehet-e egyidejűleg azt is megengedni, hogy az általános iskolák szükségleteit a diszciplináris követelményeiben szerényebb főiskolai tanárképzés vegye célba. A 111/1997. sz. rendelet óta egységes a tanárképzés pedagógiai-pszichológiai és a gyakorlati modulja, de nem vezet-e indokolatlan túlképzésre, ha ezt az egységesítést kiterjesztjük a szaktudományos felkészítésre is? Formális lett volna a kérdést csak azzal elhárítani, hogy a szakos képzés a főiskolán a BA minimumkritériumainak sem felel meg, az azonban egy érdemi megfontolás, hogy a közismereti tanárok egységes egyetemi diplomája nemcsak igényesebb, de a sokszínű iskolarendszerben nagyobb mozgásteret is garantál.

A főiskolai/egyetemi problémához tartozik a regionális értelmiségképző szerepet jól betöltő intézmények fennmaradásának és kilátásainak kérdése (nevezzük ezt **önálló/integrált főiskola** problémának). A magyar felsőoktatás a kilencvenes években aligha mondhatott le azon főiskolákról, amelyek földrajzilag és szervezetileg elkülönültek, s önálló munkájukat emelkedő szakmai színvonalon végezték. Jövőjük minden bizonnyal e fejlesztés lehetőségeiben rejlett. Egyfelől a szakos oktatás fejlesztésével és a szakos tanulmányok egyensúlyának kilendítésével elérhetőnek tűnt, hogy főiskolai keretben olyan, tanári képzettség nélküli BA-végzettséget nyújtsanak, amely rendszerbe illeszkedő

előfoka a hallgatók egyetemen folytatható további tanulmányainak. Másfelől megfogalmazódott a remény, sőt cél, hogy ezen intézmények esetleg több szakon az MA-képzés indítására nyerhetnek majd akkreditációt, és ennek révén folytathatnak második szintű egyetemi képzést, nota bene ez esetben tanárképzést is.

A harmadik kulcskérdés volt az egyetemi tanárképzés két válfaja közti választás, melyek egyike a tanárképzés szabad társítása az ún. tanárképes szakhoz vagy szakokhoz, másik viszont a kezdetektől célirányosan specializált tanár szakok kínálata és szakpárban való látogatásának kényszere (nevezzük ezt **BTK/TTK** problémának). A bölcsészképzés egy-egy szakon viszonylag nagy választási szabadsággal azonos oktatási kínálatot nyújtott minden hallgatónak, s senkinek nem írta elő, de lehetővé tette mindenkinek a tanárképzési stúdiumokat. Elve az volt, hogy minden szakos alapdiploma egyenértékű és a tanári képzettség ehhez járuló többlet. A TTK-s képzésben a tanár szakokra beiskolázott hallgatók teljesítményszintje eleve alacsonyabb volt, mint az ún. kutató szakos társaiké, mint ahogy a kutató szakok diszciplináris követelményeitől a tanár szakok szakmai követelményszintje is elvszerűen elmaradt. Ezt a szelekciós rendszert bontotta-oldotta, amikor a kutató szakos hallgatók egzisztenciális okokból vagy érdeklődésük alapján, egyidejűleg vagy pótlólag tanári kiegészítő tanulmányokat vettek fel és folytattak.

A BTK/TTK problémához kötődik a tanárképzés intézményi gondozásáért viselt felelősség kérdése (nevezzük ezt a **decentralizált/centralizált tanárképzési koordináció** problémájának). A tanárképzés mindig is együttműködést, több szervezeti egység között koordinált munkamegosztást igényelt. A hagyományos TTK-s rendszerben a diszciplína és a szakmódszertan szakonként közös szervezeti kerete a domináns. A BTK-s rendszer logikája igényelte a tanárképzés közös összetevőinek és lépéseinek kari vagy egyetemi szervezését, sőt mintegy a diszciplínák felé forduló megrendelőként is egy klasszikus értelemben vett Tanárképző Intézet létét. Egy hatékony tanárképzési központ rangos intézményi képviseletet biztosít, fékezi a felelősség szétforgácsolódását és a képzés egyenetlenségeit, s a tanárképzés és -továbbképzés tartalmi és módszertani megújításának kezdeményezője lehet.

A negyedik kulcskérdés az volt, hogy hány szakja legyen a leendő tanárnak (nevezzük ezt az **egyszakosság/kétszakosság** problémájának). A hagyományok szerint a közismeretet oktató tanár Magyarországon kétszakos, nem úgy, mint az ún. szakmai tanár, és nem úgy, mint a látványosan prosperáló nyelvtanár, végül, de nem utolsósorban nem is úgy, mint a bölcsész tanárképzési rendszerből évtizedeken át kikerülők többsége. Ha tényszerűen igazolni lehet, hogy az iskolában a tanár általában több tantárgyat tanít, vagy valószínűsíteni lehet, hogy a többszakos tanár az esélyesebb az iskolai munkahelyre és munkavégzésre, akkor a kétszakosságot a tanári képesítés kimeneti követelményeként ki lehet, és ki kell kötni.

Az egyszakosság/kétszakosság problémához kötődött az a kérdés, hogy a hagyományos diszciplináris tantárgyak oktatása mellett a tanárképzés hogyan készítsen fel a tágabb értelemben vett műveltségterületek tanítására, az ismereteket más alapon integráló tantárgyak kialakítására és közvetítésére (nevezzük ezt, némileg elnagyoltan a **diszciplináris/műveltségterületi felkészítés** problémájának). Ezt érintette, hogy a NAT-revízió által is tekintetbe vett 10 műveltségterület közül 5 volt olyan, mellyel kapcsolatban a hagyományos tantárgyak kínálata elégtelen és új, nemdiszciplináris tárgyak bevezetése szükségesnek tűnt. Ezzel kapcsolatban megfontolandó volt, hogy műveltségterületeken belül és közöttük kialakítható tantárgyak az ismereteknek nem oly sokféle integrációját képviselik-e, melyre mind specialistát képezni elvben is és gyakorlatban is lehetetlen. Nem az-e az oktatásukra való legjobb előkészület, hogy a leendő tanár egyetemi szintű tudásra tesz szert legalább egy releváns diszciplínából, s a tanárképzés szakspecifikus követelményeként végez műveltségterületi kitekintését szélesbítő stúdiumokat.

Az ötödik kulcskérdés annak mérlegelése, hogy mekkora és milyen legyen a pedagógusképzésben a nevelői ráhatás pedagógiájának-pszichológiájának, illetve a közvetítendő ismeretanyag diszciplináris hátterének a szerepe, az egymáshoz viszonyított súlya (nevezzük ezt **pedagógia/szaktudomány** problémának). E tekintetben a tanárképzés közreműködői között eleve meglehetősen nagyok voltak a nézetkülönbségek. A TTK-s tanárképzés gyakorolta, de több más szerző is meghirdette a szaktudományos ismeretek és oktatásuk szakmódszertana primátusát szemben a neveléstudomány és pszichológia – szerintük – túlméretezett szerepével, túl ambiciózus szerepvállalásával. A tanárképző főiskolák közfelfogása érthetően nagyobb hangsúlyt vetett az életkorhoz igazodó szakmódszertanra, mint az oktatás diszciplináris hátterének közvetítésére, nagyobb hangsúlyt az iskolai kapcsolattartásra és gyakorlatra, mint bármely nevelés- vagy szaktudományi elméletre. A tantárgy és diszciplína tradicionális kultuszának az ellenpontja az a reformpedagógiai gyökerű felfogás, amely az oktatásban a kompetenciák és a személyiség kibontakoztatásának eszközét látja. A tanárképzés modernizálása – amit az iskola társadalmi funkcióváltozása is követel – ez utóbbi szemlélet térnyerésével járt együtt, megengedve és megtartva, hogy a kompetenciák fejlesztése nem lehet ismerettartalmak nélküli üresjárat, s a tanár intellektuálisan megalapozott hatásának alapfeltétele az igényes és kreatív szaktudományos felkészültség.

A pedagógia/szaktudomány problémához kötődött az a kérdés, hogy menynyiben tartozik össze, mennyiben átfedő és kapcsolódó, mennyiben lehet egységes az 1–6. osztályt és az 5–12. osztályt oktató pedagógusok képzése (nevezzük ezt **tanító/tanár** problémának). Az összetartozás és kapcsolódás nem képezhette vita tárgyát, s a sok vonatkozásban kívánatos átfedésnek a kreditrendszer elvben teret is nyit a képzésben. Mindemellett két szempont megfontoltságra intett az egységesítésben. Egyfelől nyilvánvalóan más a diszciplináris felkészültség szerepe a tanítói és a tanári munkában, ez utóbbi képességfejlesztő és

mintaadó pedagógiai hatékonyságához alighanem elengedhetetlen a korszerű tudományosságban szerzett „saját élmény", gondolati igényesség, biztos tudás. Másfelől a tanító, a maga dominánsan pedagógiai-pszichológiai felkészültségével és nevelés-módszertani tudásával az iskolaügy frontvonalában áll, a felnövekvő generációk iskolai-társadalmi integrációjáért felelősséget vállal. Ez a hivatása azonban kétes megvilágításba kerül, ha kontraszelekció révén kerül a pályára és elvetélt tanárnak érzi magát és/vagy mások így látják.

E kétszer öt stratégiai probléma mind nyitott kérdés volt az ezredfordulón. Ez a sokoldalú és nagymérvű nyitottság egyszerre mutatta a tanárképzés hazai helyzetének képlékenységét, s az előrevivő koncepciózus megoldás sürgető szükségességét.

2. Bolognai elvek és a stratégiai döntés

Az Európai Unió nézőpontjából a felsőoktatás jellegzetesen olyan terület, amelyen az egyes tagállamok kulturális sajátosságait, eltérő tradícióit, különböző fejlesztési elgondolásait érvényesíteni lehet és kell. Az autonómiának erre a kitüntetett területére is érvényes azonban az a kettős törekvés, hogy az Európai Unió gazdasági szempontból egy átfogó, kiterjedt, egységes térséggé váljon, valamint hogy a fejlesztés érdekében hozott tagállami döntések lehetőség szerint konvergáljanak, a szabályozás összhangjával növeljék az Unión belüli átláthatóságot és átjárhatóságot. A bolognai nyilatkozat – amit Európa legősibb egyetemének városában az oktatási tárcák vezetői rendre mind ellenjegyeztek – számot vetett azzal, hogy a felsőoktatás eltömegesedik, intézményeinek látogatása a fiatalok, sőt felnőttek életútjának immár természetes eleme, amelynek az a funkciója, hogy mintegy kiegészítse és a működőképes kompetenciák kimunkálásával támogassa a munka világát. A bolognai rendszer az egyetemi képzés első ciklusában számol a tömegek megjelenésével a felsőoktatásban, ennek tudatában próbálja úgy alakítani a képzés tartalmát, hogy az sokak számára legyen elérhető és a munkaerőpiac változatos és változó területein hasznosítható, ugyanakkor limitálta is ennek az első ciklusnak a kereteit – általános elvként – három tanulmányi évben (európai kreditnyelven kifejezve 180 kreditben) jelölte meg azt. Ez az irányvétel a társadalmi kiterjesztéssel való számvetés mellett az anyagi és szellemi ráfordítással takarékoskodik is, hogy azután az egyetemi képzés második ciklusában a tudományos és professzionális elmélyedés útjait és formáit ajánlja fel egy szűkebb hallgatói körnek, nagy általánosságban két tanulmányi év időtávján (120 kredit terjedelemben). A lineáris képzés harmadik ciklusa, a doktori felkészítés – ebben a piramisszerű építkezésben – egy valóban szűk szakmai elitet céloz meg, a legintenzívebb anyagi és szellemi ráfordítással.

A pedagógusképzés területén a felkínált modell alkalmazására – az előzmények és fejlesztési célok függvényében – különböző úton-módon került sor, ugyanakkor e területen is kifejtette hatását az összehangolási program, amely az

Európai Bizottság támogatásával a moduláris képzés, a kreditrendszer, a kimeneti kompetenciák és minőségbiztosítás elveinek közelítését célozta. A Tuning III. munkacsoport együttműködésének terepe és célja a pedagógusképzés volt, melynek során különböző megoldási változatok merültek fel, ezek szembesítésére került sor, szélesítve a tagországok látókörét és választási lehetőségeit. A nemzeti stratégiák számára születő ajánlások olyan instrukciókat tartalmaztak, mint hogy a leendő pedagógusok felsőfokú végzettséggel rendelkezzenek, és kiképzésük terjedjen ki a felsőoktatás mindhárom bolognai ciklusára, ily módon is előmozdítva a pedagógus képesítések átjárhatóságát és a mobilitás növekedését Európában. Az itt nem részletezendő ajánlások között előkelő helyen szerepelt „a kutatás és a tényeken alapuló gyakorlat szerepének növelése az oktatásról és a képzésről megszerezhető tudás gyarapításában”, valamint a tanulás interdiszciplináris és együttműködő szellemének biztosítása, mind a kiképzés, mind a továbbképzés programjaiban.

Magyarországon az első, mondhatni radikális kísérlet a bolognai rendszer bevezetésére általában a felsőoktatásban és sajátosan a pedagógusképzésben CSEFT néven (mely betűszó a „Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez” rövidítése) vált ismertté, és képezte széles körű koncepcionális vita tárgyát. Ez az elgondolás azt tartalmazta, hogy mind az óvó- és tanítóképzésben, mind a tanárképzésben létre kell hozni és egymásra kell építeni két képzési ciklust: a hároméves BA és a kétéves MA képzési szintet. Ez az elgondolás adott volna egy nem várt egyetemi kimenetet az óvópedagógusok és a tanítók számára, de még ennél is nagyobb meglepetést tartogatott a kétszintű tanárképzésben. Az egykori CSEFT-előterjesztés szerint ugyanis a tanárok szaktudományi felkészítése az első három évben folyik és ott le is zárul. A második, a teljes egyetemi, az MA szinten a tanár szakos hallgatók kifejezetten és kizárólag pedagógiai stúdiumokat folytattak volna. Ez az elgondolás váratlan és előzmény nélküli volt a hazai tanárképzés történetében és tervezésében. (Ha előzményeit nagy buzgalommal keressük, akkor egyedül abban a hároméves nyelvoktató képzésben tudjuk megtalálni, amelyet a rendszerváltozás idején kényszerintézkedésként vezettek be, hogy a nyelvtanárhiányt gyorsan tudják pótolni. Ez a próbálkozás az angoltanárképzésben szép oktatásmódszertani eredményekkel is járt, de ekkorra már épp lezárult.)

A CSEFT a pedagógushivatást és ennek megfelelően a pedagógusképzést alapvetően egységesnek tekintette. E hivatás szempontjából a prototipikus számára az óvópedagógus és a tanító, s nem a tanár. A gyermek, a fiatal formálására koncentrál, ehhez a gyermek fejlődéséről és fejlesztésének pszichológiai-pedagógiai módszertanáról kíván minél több tudást nyújtani. Egy közismertté vált bonmot illusztrálhatja leginkább e felfogást; e szójáték szerint: „Gyermeket tanítunk és nem kémiát.” A pedagogikum kibontása és felértékelése régi (és a maga helyén helyénvaló) reformtörekvés, és előrevivő fejlesztési irány, de túlfeszítve azzal fenyegetett, hogy felborítja a pedagógusképzés belső egyensúlyát. A CSEFT-anyag másik markáns ambíciója a pályára való felkészítés

gyakorlati jellege volt. Szerzői joggal vélték úgy, hogy e hivatáshoz valóban hasznos gyakorlati tudásra az óvoda és iskola terepén lehet szert tenni. Ezért s ebben a szellemben fektettek súlyt a pedagógiai gyakorlat helyszínén töltendő ún. rezidensképzésre, amely viszont az elméleti felkészítéstől elkülönülő éves szakasz lett volna mind a tanítók, mind a tanárok stúdiumaiban. Úgy tűnt, hogy ez a szakasz, a képesítővizsgával együtt szervezetileg is különválna (vagy legalábbis elkülönülhetne) az elméletiesnek vélt egyetemektől.

A felsőoktatási intézményekkel kapcsolatos szkepszis nyilvánult meg a CSEFT-szövegben akkor is, amikor szerzői feltételezték, hogy a négyéves tanítóképzés kidolgozói és képviselői csak a tehetetlenség vagy az intellektuális restség erejénél fogva kötődnek az egy évtizede végigvitt reformjukhoz. S a négyéves tanítóképzés hívei csak ez okból állnak majd ellen a képzés csonkolásának, három évre visszavágásának, a gyakorlati képzés kimetszésének és a rezidensképzés formájában külsődleges, utólagos társításának. A tanárképzés szintek és szakterületek szerint heterogén képet mutatott, ám a CSEFT-vitaanyag minden élő tanárképzési úttól és formától elszakadt. Jellegzetessége az volt, hogy mind a négyéves főiskolai, mind az ötéves egyetemi tanulmányokhoz képest csökkenti a tanárképzés szaktudományi, diszciplináris tartalmát. Ezen elgondolás szerint az egyetemi képzés első ciklusa elegendő a tanárképzés szaktudományi megalapozásához, még úgy is, hogy a hároméves BA-képzés tipikusan együtt tartalmazná a pedagogikumot és a diszciplináris tudás megszerzését. Az előterjesztés – nyilvánvalóan szokatlan – nyitottságát e vonatkozásban az képviselte, hogy nemcsak ezen az úton lehetett volna a tanári képzettséghez eljutni, hanem bármely BA és BSc elfogadható lett volna a rezidensképzés és képesítővizsga előfeltételének. Valami megfelelés persze kellett volna az előképzettség és a tanítandó közoktatási terület között, ennek példájaként említették a szerzők, hogy műszaki BSc-vel valaki majd a természettudományok tanára lehet az iskolában.

Való igaz, hogy a CSEFT készítői a leendő pedagógust az egyetemről kiengedik ugyan BA-végzettséggel, de nem szükségképp akarták őket e képzési ciklusba bezárni. Elgondolásuk szerint mind a tanító, mind a tanár számára megnyílik a továbbhaladás – keskenyebb – útja is a teljes egyetemi végzettség, az MA irányába. E szintemelkedés azonban mind a tanító, mind a tanár esetében további pedagógiai tanulmányoknak lett volna köszönhető. Az ötödik osztálytól az érettségiig oktató tanár szakmai műveltsége tehát – e koncepció szerint – egységesen igen alacsony szintű, pedagógiai szaktudása viszont különböző magasságokba emelkedhet.

A CSEFT-anyag – rendeletetésének megfelelően – élénk vitát váltott ki szerte a felsőoktatásban. A pedagógusképzés megújítására tett javaslatai különösen felkavarták az ELTE közvéleményét, amely intézményes fórumot is keresett és talált, amikor 2003 szeptemberében itt megrendezésre került *A pedagógusképzés a 21. században: ELTE-modell* című vitanap. Az ELTE érintettségéhez hozzájárult, hogy a magyar pedagógusképzés volumenében és komplexitásá-

ban legnagyobb, több területen (így a tanító- és gyógypedagógus-képzésben is) mértékadó intézménye saját kezdeményezésre és önerőből (a MAB némi ellenállása mellett) főiskolai tanárképző karát megszüntette és a tanárképzés egységesítése jegyében a szakmódszertani felkészítést a diszciplináris karokon vonta össze, és egyidejűleg egy egyetemi képzést folytató Pedagógiai és Pszichológiai Kart létesített, amely a tanárképzés általános stúdiumainak biztosítására is szolgált.

Az ELTE-modellt a legtömörebben úgy jellemezhetjük, hogy egyaránt jelentőséget tulajdonít a pedagógusképzés pedagógiai-pszichológiai és diszciplináris összetevőjének, s ezek sajátos, egymástól különböző súlyával számol a tanítóképzésben és a tanárképzésben. Tudatosan, fogalmilag is és szervezetileg is különválasztja a tanítóképzést és a tanárképzést. Arra hajlik, hogy mindkettőnek meglegyen a maga igényes formája, egységes szintje. Eszerint a tanítóképzés marad megreformált, gyakorlatorientált formájában négyéves, a bolognai szisztémában BA-kimenettel zárul. A kétszakos tanárképzés minimálisan öt-, öt és fél, hatéves, és kimenete MA, MSc. A tanárképzés az ELTE-n karközi együttműködésben zajlik, ami nem zárja ki, sőt megkívánja, hogy olyan szakgazda legyen az egyetemen, amely az egész folyamaton őrködik, beleértve a gyakorlati képzést és a képesítővizsgát is. Ez a modell négy felismerésen alapult:

– Az egységes tanárképzésnek, a tanárképzés magasabb, egyetemi szinten való egységesítésének ideje jött el.
– A diszciplináris tudásnak, fogalomrendszernek, gondolkodásmódnak a tanári hivatás gyakorlásában általánosan kisugárzó, kiemelkedően fontos szerepe van.
– Markáns a különbség a tanító és a tanár közoktatási szerepe, s ennek megfelelően a felsőoktatásban a tanító- és a tanárképzés között. *A tanító* áll a közoktatás frontvonalában, fejlődési egyenetlenségekkel való megküzdés és a társadalmi integráció előharcosa. A budai képzőnek oroszlánrésze volt a négyéves – az elméleti és gyakorlati felkészítést ötvöző – tanítóképzés kidolgozásában, kipróbálásában, országos sztenderdjének bevezetésében. Ennek szétzilálása – történjék ez bármilyen külsődleges szempont, formális racionalizálás, anyagi megtakarítás érveivel – pótolhatatlan veszteségekkel járna.
– A pedagógusképzés a tudományegyetem egészének közös feladata. Ugyanakkor a tanárképzéshez is elszakíthatatlanul hozzátartozik a közoktatás terepén folyó gyakorlati munka irányítása és ellenőrzése, s maga a képesítővizsga is. Elengedhetetlen tehát, hogy a tanárképzésnek legyen az egész folyamatot szabályozó szakmai fóruma, az egész folyamatot szervező és ellenőrző felelőse az egyetemen.

A pedagógusképzés stratégiai kérdéseiben tehát markánsan eltérő álláspontok jelentkeztek. Ezek szembesítésére és az előrevivő kompromisszum megta-

lálásra tett kísérletet az a szakértői értekezlet, amelyet Magyar Bálint oktatási miniszter 2003 novemberében hívott össze. Ennek színesen változatos volt az összetétele, jelen voltak felsőoktatási és miniszteriális emberek, tanácsadók és ellenzők, főiskolai és egyetemi oktatók, a közoktatás specialistái és akadémikusok (Balogh Árpád, Báthory Zoltán, Bazsa György, Beck Mihály, Derényi András, Geréby György, Gönczi Éva, Hunyady György, Medgyes Péter és Zsolnai József).

Az ekkor születő megállapodás első pontja a következőket mondta ki: „A felsőoktatásban az Európai Felsőoktatási Térséghez történő csatlakozás érdekében új törvény megalkotásával bevezetni tervezett átfogó reform érinti a pedagógusképzést is. A pedagógusképzés átalakításával kapcsolatos fontosabb, a résztvevők által osztott alapelvek:

– a pedagógusképzés új rendje illeszkedjen a lineáris képzési szerkezetbe, ne legyen zsákutcás;
– a pedagógusképzésben is nyerjen teret a kompetenciaorientált fejlesztés módszertanának követése;
– a szakmai (intézményi) gyakorlati munka mértékét, arányát a jelenlegihez képest növelni szükséges;
– a pedagógusképzés jelenlegi és az új rendszerbe átvihető tartalmi értékei megőrzendők;
– az átalakuló pedagógusképzés ágait és útjai a NAT-ra (is) tekintettel szükséges kijelölni;
– a pedagógusképzésben a szaktudományos képzés és a pedagogikum követelményeinek kialakításakor a közoktatás igényeinek eleget kell tenni.”

Ekkor született meg az a döntés, hogy a pedagógusképzés szétválik, elkülönül az óvó- és tanítóképzés mint az alapképzés önálló ága, a tanárok képzése pedig egyedül a mesterképzés ciklusában jelentkezik, ráépülve a felsőfokú alapképzésre, amely a különböző szakterületi képzési ágakon zajlik. Tehát

- a tanárképzés a kétciklusú **bolognai** rendszerbe rendeződik;
- a tanárképzés a **mesterképzésben** teljesedik ki, és mesterdiplomával zárul;
- a szakos alapképzés a tanárképzés igényes diszciplináris megalapozására szolgál, a tanárságra aspirálók szakos társaikkal **egyenértékű alapvégzettséget** szereznek, az alapképzési ciklus lezárta után több lehetőség közül választhatják a tanári mesterszakon való továbbhaladást;
- az alapképzési ciklusban ugyanakkor biztosítani kell a tanári mesterképzés irányába tájékozódó hallgatók számára, az őket orientáló-szűrő pedagógiai-pszichológiai tanulmányok, valamint egy második tanári képesítés megalapozását jelentő stúdiumok **lehetőségét**;
- a tanári mesterképzés „kétszakos”, azaz **kettős képesítést** nyújt.

A leírtakból nyilvánvaló, hogy az oktatási kormányzat a CSEFT-anyag radikális átalakítási kezdeményezéseihez képest a felsőoktatási intézmények

masszív ellenállását látva visszalépett. Az ELTE-modellnek a tanítóképzés és a tanárképzés több értéket megőrző, e kettő között differenciáló, a közoktatási kívánalmakra lassabban nyitó változata érvényesült a bolognai rendszer bevezetésének kompromisszumos formájában, amely a vetélkedő értékek és szempontok összerendezésével kecsegtetett.

3. A pedagógusképzés átalakításának egyeztetési folyamata és lebonyolítási menete

A Nemzeti Bologna Bizottság az országos reform minden formalizmust nem nélkülöző országos fóruma, tanácsadó szerve a (felső)oktatási kormányzatnak, amelyen a felsőoktatási intézményrendszer különböző szektorai képviselve vannak, illetve amely az európai összekötő szerep betöltésére is hivatott. Ennek a testületnek az oldalán és részeként létesült egy munkacsoport, amely – Báthory Zoltán megjelölésével élve – „emeletközi” jelleget öltött, a közoktatási és felsőoktatási szempontokat és érdekeket egyaránt megjelenítette a pedagógusképzés reformjában. (A szerző lett a vezetője, különösen aktív tagnak bizonyult Báthory Zoltán, Brezsnyánszky László, Derényi András, Mihály Ottó, Pukánszky Béla, Sipos János közoktatási államtitkár és több munkatársa, a felsőoktatási adminisztrációból Rádli Katalin és Faragó Magdolna, Magyar Bálint minisztersége idején hídverő főtanácsadója, Gönczi Éva).

A felidézett 2003. novemberi megállapodás vezette a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának többéves munkáját, és tükröződik az ennek aktív közreműködésével kialakított – többszintű – szabályozásban. A tanárképzés rendszere messzemenően kihatott a bölcsészet- és természettudományi alapképzés és mesterképzés egész rendjére. (Ennek jellemző mozzanata, hogy a tipikusan 180 kredites alapképzés törvényi szabályozása húz egy határvonalat 120 kreditnél, amennyi egy alapképzési szak elvégzéséhez annak hallgatóitól egyöntetűen és egyértelműen elvárandó. Ez a belső határvonás tette lehetővé, hogy a kettős szakképzettség felé orientálódó hallgatók alapozó modult vegyenek fel még az alapképzési ciklusban, anélkül, hogy alapképzési diplomájuk – a korai elköteleződés miatt – ne lenne egyenértékű más irányba tájékozódó társaikéval.) A testület dokumentált munkáját az alábbi megfontolások alapján végezte:

– A tanárképzésnek a közoktatás – távlatos – igényeit kell kielégítenie. Ennek jegyében dolgozta ki a pedagógustól/tanártól elvárható **kompetenciák leírását**.
– A tanárképzés gyakorlati célzatú és jellegű legyen. Ennek megfelelően szorgalmazta a tanári mesterképzést kiteljesítő **iskolai gyakorlat kredittöbbletét** is, melyről előbb az oktatási miniszter döntött, utóbb a kormányrendelet tételesen foglalkozott.
– A tanárképzés diszciplináris alapképzésre épül, és pedagógiai karakterű mesterképzés nyomán nyújt kettős képesítést. Csak **mester**ciklusban és (az ere-

deti elgondolás szerint) csak **kettős** képesítéssel lehet bárki tanár. A közismereti, művészeti és szakmai tanárképzést átfogó rendszerbe kell foglalni.
– A tanári felkészülés útját a **teljesítendő előfeltételek** követelményei jelölik ki. A hagyományos tantárgyak oktatására való felkészítést más, **új típusú (műveltségterületi, idegen nyelvű, pedagógiai módszertani) képesítésekkel** kell kiegészíteni. A szakokat **műveltségterületi elrendezésben** kell leírni.
– A tanárképzés szabályozására a testület javaslata szerint önálló, illetve az alap- és mesterképzésre vonatkozó integrált **kormányrendeletet** kellett volna a felsőoktatási törvényhez csatlakozóan kiadni.
– Célszerű, ha a szabályozás (a felsőoktatási törvénnyel tartalmi összhangban) kiterjed a pedagógusképzés **intézményi** irányítási-koordinációs rendjére, a regionálisan és országosan összehangolt kutatási-szolgáltató **hálózatára**, valamint a Magyar Akkreditációs Bizottsághoz illeszkedő, a közoktatási érdekeket és kompetenciát megjelenítő **minőségbiztosítására**.

A Pedagógusképzési Albizottság az első másfél év során 2–3 heti gyakorisággal tartott munkaüléseket, ezeken érlelte ki saját álláspontját és javaslatait, munkacsoportokat létesített, majd a nyilvánosság elé lépett koncepciójának megtárgyalása, a felmerülő vélemények összegzése céljából. A kritikák egy hányada – egy ilyen léptékű átalakítás során természetes módon – csak a **változással szembeni ellenállást** fejezett ki, részérdekeket szólaltat meg, alkalmasint félreértéseken alapult. Gyűjtésük és áttekintésük ezzel együtt nem volt haszontalan, a **reális helyzetképhez** hozzátartozott. A véleménycserének voltak markáns eseményei, így:

- *Felsőoktatási és közoktatási szakértők* megbeszélése zajlott 2004 decemberében. A testület tagjai együtt mutatták be a koncepció alapvonalait, ami is általánosságban kedvező visszhangra talált.
- *A közoktatás felügyeleti* területe és a *SuliNova* kezdeményezésére több alkalommal és formában került sor annak megvitatására, hogy melyek a közoktatásnak a tanárképzéssel szemben támasztott követelményei. Ez olyan közös munkálatot eredményezett és egyetértést abban, hogy milyen módon határozzuk meg a közoktatás által várt **kompetenciákat**, és milyen szerepet tulajdonítsunk ezeknek a tanárképzés szabályozásában és gyakorlatának fejlesztésében. Némi bizonytalanság mutatkozott abban, hogy a tanárképzést kiteljesítő **iskolai gyakorlat** a felsőoktatási képzési folyamat része, a képesítés előfeltétele-e (amit sikerült egyetértésben pozitívan eldönteni), valamint abban a nyitott kérdésben, hogy a pedagógusképző felsőoktatási intézmények és a közoktatási szolgáltatók milyen együttműködést és munkamegosztást valósítsanak meg a pedagógusok továbbképzésében.
- A diszciplináris (bölcsészettudományi, illetve természettudományi) *dékáni kollégiumok* ismételten tárgyalták a tanárképzésről kiadott rendeletet, a rendszer egészével kapcsolatos diszciplináris várakozásokat, valamint

a Pedagógusképzési Albizottság koncepcionális javaslatait. Ez utóbbira jó alkalmat teremtett, hogy a közoktatási és a felsőoktatási helyettes államtitkárok közös ajánlásként eljuttatták az Albizottság munkaanyagát a felsőoktatási intézmények vezetőinek, különös tekintettel az akkreditálás alatt álló alapképzés pedagógiai-pszichológiai 10 kredites moduljának jellegére, funkciójára és körvonalazható tartalmára. Az OM két felügyeleti területének érdekeltségét és elkötelezettségét fejezte ki, hogy Mang Béla és Sipos János helyettes államtitkár együtt vett részt a természettudományi dékánok találkozóján, Sipos János államtitkár konzultációt tartott a bölcsészettudományi dékánok 2005. áprilisi összejövetelén. A diszciplináris területek intézményi vezetői különböző formában, de néhány ponton egybecsengő ellenvetéseket fogalmaztak meg:

– indokolatlannak és minőségrontónak tartják a **pedagogikum térhódítását** a tanárképzésben (ezért javasolták az alapképzési 10 kredit és a mesterképzés pedagógiai moduljának egybeszámítását, a TTK-s dékánok kikötnék, hogy az összmennyiség a 111/97-es kormányrendelet előírásait a jövőben ne haladja meg, a BTK-s dékánok javallták, hogy az 111/97-es kormányrendelet előírásaihoz képest kifejezetten csökkenteni kellene a pedagógiai-pszichológiai stúdiumok mértékét és arányát), bizonyos gyanakvással szemlélték az egyébként szükségesnek ítélt 30 **kredites iskolai gyakorlatot** is, hogy az nem kerül-e ki a diszciplináris képzés hatóköréből (a BTK-s dékánok ennél továbbmenve kinyilvánították, hogy e 30 kredit egy hányadának kifejezetten a diszciplináris képzést kellene szolgálnia);
– a diszciplináris intézményi vezetők a „szakmódszertan” hagyományos fogalmával operáltak, amit is a diszciplináris felkészítéstől logikailag **elkülönítetten**, a pedagogikum részeként szerettek volna kreditértékben elkönyvelni. Úgy tűnt, teljesen idegen számukra az a gondolat, hogy a tanári mesterképzésben a diszciplináris felkészítés is pedagógiai karakterű legyen, szaktárgyi/műveltségterületi pedagógiává oldódjon fel;
– kifejezetten a közoktatás felhasználói igényeire hivatkozva, hagyományok és hallomások alapján a számszaki értelemben **szimmetrikus kétszakosság** hívei. Mindemellett a viták újabb és újabb hullámában a TTK-s dékánok már hajlottak arra, hogy az alapképzési ciklusban – **mérsékelt – aszimmetria** legyen a leendő tanárjelölt kétirányú felkészítésében, ezt az aszimmetriát tovább akarták tompítani a mesterképzés ciklusában.

• A tanárképző főiskolák megtalálták jövőképüket az Albizottság által körvonalazott koncepcióban, e tekintetben hosszú időn át a *Szegedi Egyetem Tanárképző Főiskolai Kara* képezett kivételt, amely a tradicionális főiskolai képzés rendjéhez kötődve kétszakosságot kívánt volna **már az alapképzési ciklusban**, ezzel át-átlépte azt a gondolati határt, hogy a tanárképzést ki kellene vonni a bolognai rendszerből. Ettől a speciális nézőponttól nem függet-

lenül a bölcsész alapképzési szakalapítások akkreditációja kapcsán *a MAB* szintén felvetette a már **az alapképzési ciklusban szimmetrikus** kétszakos felkészítés lehetőségét.

- A Pedagógusképzési Albizottság koncepcionális elgondolásait minden alapvető ponton megerősítette három egyeztetési fórum. 2005 áprilisában találkoztak a *tanárképzési pedagógiai-oktatási egységek* vezetői, képviselői; alapvetően egyetértettek a pedagogikumnak szánt megnövelt szereppel, kiemelték a szakmódszertan művelőivel és a vezetőtanárokkal való együttműködés szükségességét, valamint hogy az ő számukra a **neveléstudományi PhD**-képzés keretében is szakmai továbbhaladást kell biztosítani. Ugyancsak áprilisban ültek össze a *felsőoktatási intézmények operatív oktatási vezetői*, rektorhelyettesek és szakértőik, akiknek meghatározó többsége egyetértően nyilatkozott a tanári mesterképzés különböző komponensei – közöttük súllyal a pedagogikum – intézményi **összehangolásának** szükségességéről, ennek különböző változatait ismertették, valamint a közismereti és szakmai tanárképzés összekapcsolásának lehetőségét és különbségeit tették mérlegre (fölvetve annak lehetőségét, hogy a szakmai tanár ne szükségképp legyen kétszakos, mint ahogy a diszciplináris mesterképzést végzett tanár kétszakosságának követelményeit is volt, aki megkérdőjelezte). Ugyanakkor a *Nemzeti Bologna Bizottság* is napirendre tűzte Albizottságának beszámolóját és koncepcióját, és kiemelte a tanári mesterképzés önálló/összekapcsolt **rendeleti szabályozásának** sürgető voltát, melynek hiánya a bolognai rendszerben „rendszerproblémát" okozott. Kérdésként merült fel, hogy a pedagógusképzés intézményi koordinációjának szabályozása milyen mélységű legyen, mennyire menjen részletekbe: a túlszabályozást kerülje el, ugyanakkor biztosítson a közoktatási igényekre reflektáló felelősséget és hatáskört.

Mindezek alapján elmondható, hogy a Pedagógusképzési Albizottság modellje a közoktatási és a felsőoktatási intézmények vezetőinek köreiben nem volt ismeretlen, bár évek elteltével is sokan tájékozatlanok és értetlenek maradtak nemcsak az új rendszer részleteivel, de alapelveivel kapcsolatban is. Teljes konszenzust várni reménytelen lett volna, de tapasztalható volt a **vélemények közeledése**. A két végletes álláspontól eltekintve – melyek egyike a Bologna előtti tanárképzést szerette volna visszaidézni, a másik pedig a pedagógusképzés mindent felkavaró egységesítésének radikális híve volt – egymást kiegészítő, árnyaló és támogató nézetekkel találkozhattunk.

A széles körű viták nyomán **négy** sarkalatos **alapkérdést** emelhetünk ki, felidézve a kiinduló tézist, a felmerült ellenvetéseket és a pozitív megoldás érveit. Egy további, **ötödik kérdés** már a modell továbbépítésének kulcsproblémáját jelentette:

1. Maradjon-e, bekerüljön-e a tanárképzés a bolognai rendszerbe?

+ A kormányrendeletben, illetve a törvény szövegében elkötelező módon nyilvánosságot kapott az a kormányzati szándék, hogy a tanárképzés belerendeződik a kétciklusú bolognai rendszerbe. Ehhez azt a reményt fűztük, hogy a közoktatás igényeire reflektálva végre megvalósulhat az **egységes tanárképzés**, olyan rendszer alakulhat ki, amelyben a tanárképző főiskolák és egyetemek, bölcsészettudományi és természettudományi karok egyaránt megtalálhatják a maguk szerepét, és a hallgató közlekedni is tud ezen intézmények között. Átgondolhattuk és úgy terveztük, hogy – túllépve a korábbi vitákon – az első képzési ciklus igényes diszciplináris alapozást nyújt (legalább az alapszakon), a második ciklusban pedig érvényesül a közoktatás igényeinek kielégítését megcélzó pedagogikum.
– Itt jelentkezik egy olyan dilemma, hogy ha **erős és igényes az alapszak**, akkor durván egyenlőtlen a két tanári képesítés szakmai megalapozása. Vagy ha részben vagy egészben **kiegyenlítjük a két képesítés alapozását**, akkor ez esetben egyiknek sincs igazán tudományos rangja, az alapszakon nem lehet a tanárságra törekvők számára egyenértékű alapdiplomát kiadni.
+ Ha sikerül az alapszakon **egyenértékű diplomát** kapni a tanárság felé igyekvő hallgatónak, akkor ennek „piacképessége” nem marad el társaiétól. A társtudományi területen, illetőleg a pedagogikumban szerzett alapozó ismeretek nem ígérnek, és nem is ígérhetnek ebben a ciklusban többet, mint a látókör szélesítését. Ha a tanárképzés kiesne a bolognai struktúrából, ez érdemben az **egész tudományegyetemi** képzési rendszert kivonná a reformfolyamatból.

2. Mikor kerüljön, kerülhet sor a tanárjelöltek kiválására?

+ Az eredeti elgondolás szerint maguk a tanárjelöltek **az alapképzési ciklus végén** választanak továbbhaladási irányt, és a mesterképzésbe való belépéskor dől el, hogy lehet-e belőlük tanár. A hallgatók mozgékonysága, érlelődése, elkötelezettségének kialakulási folyamata igényelné ezt a három évet, ugyanazt a ráfutási időtartamot, amit a bolognai rendszer más esetben biztosít. A zökkenőmentes továbbhaladás érdekében a minimális (10 kreditnyi) pedagogikum elvégzendő, a második tanári képesítés megalapozása pedig egy felkínált lehetőség. (Azt pontosan specifikálni lehet és törekszünk, hogy mely tanári képesítés esetében milyen alapképzés modul teljesítése a kívánatos.)
– A szimmetrikus kétszakosság elkötelezett képviselői szerint a két tanári képesítésnek szilárd és (közel) egyenlő alapja kell, hogy legyen az alapképzési ciklusban: vagy már kezdetektől, vagy legalább e ciklus derekától. A közoktatási elhelyezkedési lehetőségekkel érvelve a kétszakosságot kiemelők tehát hajlanak a tanárjelöltek viszonylag **korai kiválására.** Ehhez járulhat az a korábban a tanárképző főiskolák által hangoztatott érv, hogy a pedagógus**pályára való szocializációt** minél hamarabb célszerű megkezdeni, folytatni. Ez lenne az útja

annak is, hogy ha az ez irányba specializálódók esetleg nem jutnak be a tanári mesterképzésbe, akkor is hasznos közreműködői legyenek a közoktatásnak.
+ Három feltétele van annak, hogy az alapképzési ciklus végére hagyhassuk a hallgatók döntését és a hallgatókról való döntést. Az egyik az, hogy alapszakjukon egyenértékű, színvonalas, versenyképes tudást szerezzenek. A másik, hogy kapjanak lehetőséget önmaguk és a közoktatás szükségleteinek jobb megismerésére, és ennek alapján érleljék döntésüket. A harmadik, hogy a tanári felkészülés alapozására szolgáló stúdiumaik szélesítsék látókörüket, gazdagítsák felkészültségüket akkor is, ha nem lesznek tanárok és nem a közoktatásban helyezkednek el. **Minél előbbre** hozzuk a tanárságra pályázók elkülönülését, **annál nagyobb lesz az elvesztegetett idő** és munka, ha esetleg nem jutnak be a tanári mesterképzésbe.

3. Mekkora legyen, miben jelentkezzen a pedagogikum súlya a tanárképzésben?

+ A tanári mesterképzésnek célirányosan a közoktatás kompetenciaigényeit kell szolgálnia. Ha eredendően nem is követtük az egységes pedagógusképzésre vonatkozó radikális koncepciót, azt az alapvető igazságát nem lehet elvitatni, hogy a tanárképzésnek **a gyermek, az iskola, a közoktatás felé kell fordulnia**, fejlesztési céljainak elérése szempontjából a diszciplináris alapozás eszköz jellegű. A pedagogikumnak szűk orientáló, szűrő szerepe van az alapképzési ciklusban, viszont a tanári mesterképzésben ennek kell **áthatnia mindent**, itt már a diszciplináris felkészítésnek is kifejezetten pedagógiai arculatot kell öltenie.
– Felmerül a gyanú, hogy a tanárképzés reformjában egyfajta **pedagógiai expanzióra** kerül sor, amely lerontja a tanárképzés diszciplináris minőségét, a tanárok kompetenciáját a korszerű tudományosság közvetítésével. Hangot kap a vád, hogy ilyen módon a pedagógia képviselői finanszírozási többletforrásokra és előnyös intézményi pozíciókra igyekeznek szert tenni. Olyan aggályok is találkoznak egymással, hogy a pedagógiai-pszichológiai ismeretanyag nem elég tartalmas, túlságosan elméleti, **nem szolgálja kellőképpen** a gyakorlatot.
+ Az iskolaköteles életkor emelkedése, a tanuló népesség jellegének változása, az inkluzív nevelés helyzete és szelleme mind csak aláhúzzák annak szükségességét, hogy a tanár diszciplináris tudását megtetézve, **megfelelő pedagógiai kompetenciákkal** rendelkezzék. A közoktatás átalakulása, új problémái, nemzetközi kapcsolódásai új típusú, kifejezetten iskolai-pedagógiai karakterű képesítéseket is megkövetelnek. Nem egyszerűen a kreditarányok módosulásának kell mindezt tükröznie, hanem olyan – elvi és gyakorlati jelentőségű – hangsúlyeltolódásnak is, hogy a bolognai rendszerben ne x szakos tanárról, hanem **a tanári mesterszak** x és y képesítéséről beszéljünk.

4. Mi a kétszakosság értéke és mértéke a tanárképzésben?

+ A **kétféle kompetenciával** rendelkező tanár hasznosabb az iskolában és jobban talál munkahelyet. Anélkül, hogy kiterjedt és alapos empirikus társadalomkutatás elemezte volna, hogy hogyan is használják az iskolában a tanárok általában kétszakos felkészültségüket, illetve a különböző területen és különböző okból egyszakos tanárok hogyan boldogultak eddig a közoktatásban, **evidenciának tartjuk**, hogy kettős képesítésű tanárokra van szükség. Ez volt a kiindulópontja reformmunkálatainknak is, vállalva azt a feladatot, hogy egy alapszakos bemenet után a tanári mesterképzésben részesülő hallgatók valóban kettős képesítésre tehessenek szert. Kétségtelen, hogy ezt nem könnyű (talán nem is indokolt) teljesen szimmetrikusan megoldani, hogy a két szak kreditmennyisége számszaki pontossággal egyenlő legyen.
– A szimmetrikus kétszakosság a bolognai reformkísérlet bírálatának legfőbb gondolati forrása lett. Szinte önértékké vált, vagy legalábbis a hagyományos egyetemi tanárképzés értékeinek megtestesítője lett. Ezt várják, vagy legalábbis szeretnék erősen **megközelíteni** a tanári **mesterképzés kimeneténél**, sőt egyeseknél ez sugárzik vissza az alapképzés kimenetével kapcsolatos igényekre, az alapképzés belső kreditarányainak (kormányrendelettől eltérő módosítására), sőt az alapképzés bemenetének (a bolognai egy alapszakos struktúrától eltérő) visszaalakítására.
+ Ez a különböző mélységig eljutó kritika nem egyszerűen a kétszakos tanárképzés megőrzését jelenti és képviseli, hanem **konzervatív szellemű aktív átalakítás**, amely a hagyományos TTK-s szakos rendszert érvényesítené (a tanárképzés választhatóságának szabadságát egy vagy két szakkal egyaránt biztosító) bölcsésztanárképzéssel szemben, és terjesztené ki négyről öt évre a korábbi főiskolai tanárképzéshez képest. E kritika nincs tekintettel arra, hogy az egyik, az alapszakra épülő tanári képesítés **volumene nagyobb,** mint a korábbi egyetemi felkészítés. Csak azt hangsúlyozza, hogy a második képesítés volumene elmarad a korábbi egyetemi felkészítéstől. Jóllehet e második felkészítés is **megüti**, illetőleg az iskolai gyakorlattal meghaladja a korábbi főiskolai szakos képzés volumenét. Nem lehet azt mondani, hogy a korábbi főiskolai szak „félszak” lett volna. Az pedig bizonyosra vehető, hogy két diszciplináris felkészülés között, különösen a nagyobb súlyútól a kisebb irányába van **intellektuális áthatás**. A közoktatási kormányzat ez utóbbira tekintettel tartotta tolerálhatónak az aszimmetria józan mértékét.

5. A tanári mesterképzés szerkezete a diszciplináris vagy a pedagógiai felkészítés egyensúlyát szolgálja?

A tanárképzési modell alakításának – valós – belső dilemmája, hogy a tanári mesterképzés belső szerkezete hogyan alakuljon. Három alkotóelem (a pedagogikum és a két képesítésre való felkészítés) viszonyának egyszerű és

átlátható rendezése, ha a 120 kreditet **három egyenlő modulra** bontjuk. A 40 kredites egységek egyenlő arányai a modulok viszonylag szabad, változatos kombinálását „csereszabatos" módon teszik lehetővé. A két szakmai irányú felkészítés pedagógiai karakterű szakasza a mesterképzésben ez esetben egyenlő, és egyenrangú.

A tanári mesterszak kreditjeinek elosztása azonban szolgálhat a diszciplináris alapozás aszimmetriájának kiküszöbölésére, illetve csökkentésére is. Az e tekintetben előnyt élvező alapképzési szakhoz ekkor kevesebb, a gyengébb diszciplináris alapozáson nyugvó **második képesítéshez** ekkor **több kreditet** lehet rendelni (ebből adódott a rendeleti 30 : 50 arány). Ez esetben alapképzési ismeretek pótlására kerül sor a mesterképzési ciklusban, mégpedig kifejezetten diszciplináris tananyag elsajátítása folyik a pedagógiai jellegű felkészítés rovására. Ez a korrekció tehát bizonyos értelemben a rendszerépítés elveinek rovására ment végbe.

Mindemellett a pedagógiai minőségű mesterképzés belső arányosságának megőrzése esetén is indokolt lehet a társított tanári képesítések sajátosságaira, viszonyára, az intézményi feltételekre és a hallgatói irányultságra tekintettel **rugalmas** szabályozás bevezetése, amely **tól–ig** határozza meg a képesítésekhez rendelt kreditmennyiséget. A tanári mesterképzés belső arányvesztésének elkerülésére is biztosíték a mindhárom komponenshez tartozó iskolai gyakorlat léte és volumene.

A vitapontokat áttekintve 2005 májusában a tárca vezetése úgy foglalt állást, hogy

1. a tanárképzés (és vele a tudományegyetemeken folyó képzés egésze) nem vonható ki a bolognai átalakítási folyamatból. Ebben a vonatkozásban a megtett kormányzati és intézményi lépések visszavonhatatlan elkötelezettséget jelentenek;
2. a 2003. évi megállapodás két fontos és fenntartandó eleme, hogy a tanári pálya felé orientálódó hallgatók az alapképzési ciklusban szakos társaikkal egyenértékű végzettséget és szakképzettséget nyújtó diszciplináris alapképzésben vesznek részt, majd a mesterképzés ciklusában kifejezetten a közoktatási, iskolai feladatokra felkészítő tanári mesterszakot végeznek. Ez utóbbi államilag finanszírozott volumene függ a közoktatás szakemberszükségletének mértékétől;
3. az NBB Pedagógusképzési Albizottságának koncepcionális munkája a megjelölt irányba esik, jogszabály-előkészítő tevékenységét határidőhöz kötve fel kell gyorsítani. Ki kell bontani, hogy a közoktatás megújításához szükséges integratív stúdiumok milyen előfeltételekkel, tartalommal, ütemben kaphatnak helyet a tanárképzés rendszerében;
4. a tanárképzés diszciplináris szerkezetét a 2. pontban megjelölt keretek és célok szabják meg, a kettős tanári felkészítés volumenének szigorú szimmetriája nem öncél, bizonyos aszimmetria várható és tolerálható;

5. az ELTE-modellre, illetve annak továbbfejlesztésére tekintettel biztosítani kell a tanárképzés célját szolgáló pedagógiai-pszichológiai és diszciplináris-szakmódszertani stúdiumok felelős összehangolását, intézményi szervezettségét;
6. az egységes pedagógusképzés radikális reformterve a fejlesztés jelen stádiumában nem váltható valóra, de már az is jelentős paradigmaváltást képvisel, hogy a mesterképzésben egységes tanári szakról és a tanár szakosok kettős képesítéséről beszélünk.

A pedagógusképzés rendjét egymásra következően és egymásra épülve törvény, kormányrendelet és miniszteri rendelet szabályozta. A tanárképzés gyökeresen megújított, igen összetett szerkezete indokolja, hogy már törvényi szinten is (2007. évi CIV. törvénnyel módosított 2005. évi CXXXIX. törvény [Ftv.]) említés esik a mesterszintű tanárképzésről, és rendszerével (minden más képzési területtől eltérően) kiemelten és szembeötlő részletességgel foglalkozik a vonatkozó kormányrendelet. E (289/2005. számú) jogszabály a korábban széles körben megvitatott és sokoldalú mérlegelés alapján lezárt elveknek megfelelően foglalkozik a tanárképzésnek az alapképzésben jelentkező előfeltételeivel, a tanári mesterképzés szerkezetével, beleértve azt a rendkívüli körülményt is, hogy kormányzati elkötelezettség született a mesterképzés ötödik, kifejezetten a közoktatás terepén végzendő gyakorlati félévével. A kormányrendelet előkészítése során a pedagógusok által elsajátítandó kompetenciák leírása kitüntetett figyelemben részesült. A pedagógia szaktudományának művelői között érdemi és tanulságos vita bontakozott ki e kompetenciák természetéről és mibenlétéről, melyek meghatározásába az NBB Pedagógusképzési Albizottságának javaslatát felülírva Magyar Bálint miniszter bizonyos pontokon újabb, külső szakértői véleményre, illetőleg szövegszerű elgondolásaira támaszkodott. Csapó Benő szegedi professzor különleges érdeklődéssel fordult például a közoktatás infokommunikációs technológiai megújítása felé, viszont akár az alapképzési előtanulmányok esetében is mintegy koloncnak vélte és ítélte a nevelés- és kultúrtörténeti tanulmányokat, melyek – szerinte – a tanári mentalitás alakításához érdemben nem járulnak hozzá. A tanári kompetenciák általános leírása mindemellett sokrétű és árnyalt lett, és elmondható, hogy a viták után évek múltán is széles körű egyetértést élvez.

Különlegesen bonyolult feladat volt az egyes tanári szakképzettségek képzési és kimeneti követelményeinek meghatározása, tekintettel a (14/2006. sz. OKM) miniszteri rendeletben meghatározott szakképzettségek viszonylag nagy, 90-hez közelítő számára, valamint arra a szakmai sokszínűségre, amelyet e szakképzettségek mögött álló tudásanyag képvisel és követel. Az NBB Pedagógusképzési Albizottsága, amely a rendszer kompromisszumos kidolgozásában olyan tevékeny szerepet vállalt, nyilvánvalóan önmagában nem lett volna alkalmas a szakképzettségek sokaságának kidolgozására.

Aktivizálódott viszont a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottsága (amelyet Hauser Zoltán főiskolai rektor vezet), amely a felsőoktatás autonómiáját megtestesítő szervezet keretében mozgósította a tanárképzésben érdekelt valamennyi szakterület képviselőit, valamint kezdeményezte és eredménnyel elvégezte az egyeztetést a Rektori Konferencia keretében működő tudományterületi társtestületeivel. Ennek a széles körű munkálatnak az eredményeképpen született meg 2006 decemberében a 14/2006. számú OKM-rendelet, amely a tanári felkészítés kimeneti követelményeit részletezi. Ennek nyomán készültek a felsőoktatási intézmények szakindításra irányuló beadványai a Magyar Akkreditációs Bizottsághoz, amely a tanár szak összetettségére való tekintettel sajátos eljárásrendet és munkamódot alakított ki a szakmai és pedagógiai véleményezés lebonyolítására, összhangjának megteremtésére. A MAB 2008 elejére féltucat intézménynek adott hozzájárulást tanári mesterképzés indításra, ezek esetében is erősen szűrve, válogatva a véleményezésre benyújtott szakmai modulok között. Ennek az eljárásnak zavaró tényezője a főiskolák és egyetemek közötti érdekellentétek felerősödése, ami mindenekelőtt abban jelentkezik, hogy a diszciplináris-szakmai minőség követelményeire hivatkozva különösen erővel korlátozták a tanári mesterképzés indítását főiskolákon. Ugyanakkor az előrehaladó folyamat ígéretes jele, hogy majd minden szakképzettséghez vezető modul esetében van legalább egy intézmény, amely jogosultságot szerez ennek oktatására, ami azt jelenti, hogy a tanárképzés teljes rendszere immár „élni kezd", és alkotóelemeinek nemcsak követelményekben meghatározott absztrakt váza, hanem a jóváhagyott tantervekben megalapozott oktatási gyakorlata, gyakorlati tapasztalata is lesz belátható időn belül.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a pedagógusképzés bolognai reformja abból indult ki, hogy

a) a tanárképzés az ezredfordulón a közoktatás lényeges igényeinek (így a NAT tartalmi szabályozásnak és a 18 éves korig kiterjesztett általánosan kötelező iskoláztatásnak) nem tett kielégítően eleget;
b) intézményrendszere széttagoltan működött (lásd a főiskolai és egyetemi, természettudományi és bölcsész tanárképzés sajátszerűségeit);
c) volumenét tekintve (minthogy bizonyos értelemben betöltötte a BA/BSc értelmiségképző funkcióját is) meghaladta a közoktatás munkaerő-szükségleteit;
d) alapvetően ismeretcentrikus volt, és nem képviselte az oktatásügy egészét megújító kompetenciafejlesztési szemléletet.

A *felsőoktatási és közoktatási intézményrendszer szakmai képviselőinek többéves, kivételesen szoros és eredményes együttműködése* vezetett oda, hogy

a) sikerült részleteiben kidolgozni az egységes, mesterszintű tanárképzés koncepcióját;

b) a tanárképzés illeszkedik a többciklusú képzési rendszerhez;
c) a jogalkotás különböző szintjén (törvényben, kormányrendeletben, miniszteri rendeletben) megfogalmazást nyert a tanárképzés teljes szabályrendszere;
d) a koncepció és a szabályozás egyaránt tekintettel volt a gyakorlati kompetenciák fejlesztésének szükségességére, és meghatározta ennek feltételeit;
e) a képzőintézmények kidolgozták és akkreditációra bocsátották tanárképzésük tartalmi elemeit, és a képzés rendszeréről az érintettek széles köre áttekintő tájékoztatást kapott és kap.

Ebben a folyamatban mindmáig – a tárca vezetésén és szakértőin, a Nemzeti Bologna Bizottságon és a MAB-on kívül – aktív szerepet játszott a felsőoktatás autonómiájának letéteményeseként működő Magyar Rektori Konferencia és a maga széles körű törvényi felhatalmazása alapján a közoktatást képviselő Országos Köznevelési Tanács.

4. A továbbhaladás választútjai

A *tanárképzés rendszerének átalakítása*, amely 2003-ban vett lendületet, és 2008 első felében vezet a képzőintézményekben új tanári mesterszakok indítására. A koncepció valóra váltása még nem fejeződött be, amikor a kormány felkérésére egy újabb szakértői csoport, az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal (Csapó Benő és Kárpáti Andrea pedagógiaprofesszorok és számos közgazdász, így a testületet vezető Fazekas Károly részvételével) a *közoktatás és a pedagógusképzés tanulmányozására* vállalkozott, és szisztematikus vizsgálatainak első eredményeit a politikai vezetés és a szakmai nyilvánosság elé tárta. Magának a szakértői felkérésnek az időpontja pikáns, mivel a mélyreható reform egyelőre a szabályozás teljes körű kormányzati megújítására vezetett, a képzésben közreműködő intézmények szakmai aktivizálását érte el, és a bolognai rendszerben már „bent lévő” hallgatók számára – kissé megkésve – nyújtott információt a tanári hivatás felé haladás irányáról, módjáról, de még nem lendült működésbe, első gyakorlati tapasztalatai is csak évek során lesznek követhetők és elemezhetők. Fennáll a kockázat, hogy a reform felülvizsgálata előbb indul meg, mint gyakorlati kivitelezése, ami nem feltétlenül dicséri a kormányzati munka folytonosságát, következetességét és eredményességét. Alapvető kormányzati érdek, hogy a sokszorosan egyeztetett reform átmenjen a gyakorlatba, és eredményességét – természetesen elemző kritikával – le lehessen mérni, és a gyakorlati bevezetés tapasztalatai szolgáljanak a továbbhaladás tervezésének alapjául. Ehhez képest az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal tanulmányai olyan adatbázist elemeznek, amely a reformok előtti időszakról ad képet, olyan állításokat tesz – a pedagógusok kontraszelekciójáról, túltermeléséről –, amelyek a reform nyomán elvesztik aktualitásukat.

Az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal szakértői több alkalommal – szakmai és politikusi körökben – bemutattak tanulmányokat, tartottak előadá-

sokat, kiléptek a szélesebb nyilvánosság elé is, mindezek alapján álláspontjuk – kikövetkeztethetően – az alábbi tézisekben foglalható össze:

1. A pedagógus a közoktatás hatékonyságának kulcstényezője, a közoktatás jelentőségét az ország munkaerő-piaci helytállásában és gazdasági versenyképességében nem lehet eléggé hangsúlyozni.
2. A pedagógusok társadalma többszörösen kontraszelektált, a pedagógusképzés maga kontraszelektál.
3. A (kezdő) fizetés emelése a pedagóguspálya vonzásának, a minőségi szelekciónak előfeltétele.
4. Mintaadó nemzetközi példákon okulva kell a közoktatás és a pedagógusképzés fejlesztésének útját kijelölni (Finnországtól Észtországig).
5. A közoktatásban kutató pedagógusokra, pedagógiakutatói kompetenciákra van szükség.
6. A pedagógusoknak maguknak, és a képzők képzőinek különösen nyelvismeretre, nemzetközi kitekintésre, publikációs aktivitásra van szüksége.
7. Az IKT korszerű alkalmazásának előkelő helye van a pedagóguskompetenciák között, ehhez képest (is) felesleges például a neveléstörténeti tudás.
8. A pedagógusképzés bolognai reformja nem elég mélyenszántó: ha nem jár tananyag- és módszertani fejlesztéssel, akkor „minden marad a régiben”.
9. A pedagógusképzés akkreditációja intézményi befolyások alatt zajlik, nem elég szigorú és pedagógiai-szakmai szempontból nem kellően igényes, nemzetközi akkreditációnak kell elérni a pedagógusképző intézmények erős szelekcióját.
10. A szakképzettségek – jogszabályban és az MRK KKK-t előkészítő munkálataiban, illetőleg az intézményi kezdeményezésekben megjelenő – száma túl nagy (a közoktatás speciális pedagógiai feladataira felkészítő szakképzettségek különösen kérdésesek); a közoktatási munkaerőpiacon erre a differenciáltságra nincs szükség, és ez indokolatlan mértékben igényel és köt majd le normatív támogatást.
11. A pedagógusképzés és -továbbképzés hatékonyságát mérni kell, különös tekintettel a pedagógusképzést végző felsőoktatási szakemberek felkészültségének mérésére.
12. A közoktatási intézmények értékelésének szisztémáját országosan ki kell építeni átfogó minőségfejlesztésük keretében.
13. A közoktatás működését, hatékonyságát a teljes tanulópopuláción garantált rendszerességgel végzett méréseknek kell igazolni és segíteni.
14. Az esélyegyenlőség növelése érdekében a kívánatos fejlődési pályán elmaradó, illetve arról letérő tanulók előrehaladását rásegítő programmal kell biztosítani, kialakítva és működtetve az ehhez szükséges szolgáltatások rendszerét.

A köz- és felsőoktatás gazdag nemzetközi példatárából merítve javasol az OGyK gyors és energikus átalakítást a pedagógusképzésben és a közoktatási intézmények működtetésében. Az általuk átlátott és közvetített nemzetközi példák valóban ösztönzőek lehetnek mind a felsőoktatás, mind a közoktatás továbbalakításában, azonban elvonatkozott modellnek minősülnek akkor, ha a tudatos fejlesztés során nem vetünk számot a magyar társadalom realitásaival, nagy társadalmi csoportok riasztó leszakadásával, melyek esetében az erős középosztállyal rendelkező társadalmak iskolai gyakorlata közvetlenül – eredményesen – nem alkalmazható. A méltányos és igazságos oktatási lehetőségek megteremtése nálunk olyan egyedi fejlesztést is igényel, melynek példáit készen nem találjuk másutt. A pedagógusképzési szakértők egy-két kisebb csoportja, néhány év alatt, érdemi hatást tud ugyan gyakorolni a tanárképzés fejlesztési irányára, ennek követelményeire, kontrolljára, de a képzők képzőit ehhez szövetségesként kell megnyerni, és nem lehet józan célként kijelölni az élénken bírált magyar pedagógustársadalom kvázi lecserélését a következő években. A közoktatás átalakításának hosszú távú folyamata és a pedagógusképzés megújítása alkalmat ad a sokszínű nemzetközi tapasztalat hasznosítására, a valóságidegen hiperkritikus követelések azonban akár zavart is kelthetnek a rendszeres fejlesztőmunkában.

Az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal bizonyos felismeréseit – így azt, hogy a pedagógus és a pedagógusképzés mily fontos a közoktatás fejlesztésében – természetesen csak egyetértéssel lehet fogadni. Kiemelésre érdemes az a megfontolásuk, hogy a tanárképzés megújításának egész folyamatát követni és ösztönözni kell *az értékelés-mérés minden adekvát eszközével*, beleértve az adott időszakban különös jelentőségre szert tévő *pedagógus-továbbképzés hatékonyságának vizsgálatát* is, valamint az új rendszerű képzés beválását a végzettek elhelyezkedése után, a közoktatás intézményeiben is nyomon kell követni.

A tanárképzés megújítása a rendkívül mély strukturális átalakításon túlmenően tartalmi fejlesztést is igényelt és igényel. Ennek keretében biztosítani kell az *IKT korszerű alkalmazására* való felkészítés feltételeit, valamint kitüntetett figyelmet érdemel a közoktatás és a pedagógusképzés *nemzetközi tapasztalatainak közvetítése* a tanári felkészítés során. E vonatkozásban hasznosítani kell például azokat az új lehetőségeket, amelyeket a „szaktárgyát idegen nyelven tanító tanár” felkészítése rejt magában. Az igazságos és méltányos közoktatás elérése érdekében a pályára készülő tanárokkal el kell sajátíttatni a *differenciált nevelés eszköztárát és gyakorlati kompetenciáit*, különös tekintettel azokra a lehetőségekre, amelyeket „az inkluzív nevelés tanára” szakképzettség, illetőleg az ezzel egy irányba mutató szakirányú továbbképzés rejt magában. Sok újnak tűnő igény megjelent és teljesül is a zajló pedagógusképzési reformban, de természetesen az idő nem áll meg: a reform maga is kitermel új, továbbmutató igényeket.

3. A BOLOGNA-RENDSZERŰ TANÁRKÉPZÉS HAZAI VITAPONTJAI: A KILENGŐ MÉRLEGELÉS[1]

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

A lefelé menő spirál víziója, 2003

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

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

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

---

[1] Hunyady György: *Educatio*, 2009. ősz, 18. évf. 2. szám, 317–334.

A legfőbb – hivatkozott – aggodalom az értékek és értékes célok feladásával kapcsolatos. Kár lenne megbontani a hosszas és módszeres előkészületek után a kilencvenes 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 önmagában még nem fejlesztés, nem hatékonyságnövelő

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

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

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

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

Ami viszont talán nem kívánatos, az a gyakorlati felkészítés és az elméleti képzés nyers és pártos szembeállítása, potenciális elszakítása, az elméleti (mindenekelőtt a diszciplináris) felkészítés megkérdőjelezése. A CSEFT-munkaanyag közkézen forgó változatai aggályokat ébresztenek azzal kapcsolatban, hogy milyen jövő vár a tanárok diszciplináris felkészítésére. Szemben ezzel sokak – tapasztalt gyermekek és tapasztalt pedagógusok – szilárd meggyőződése, hogy a kiterjedt, a megalapozott, 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, tartalommentesen – 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 információdarabkák átadása és visszakövetelése legyen az alapmechanizmus és alapélmény. Ugyanakkor anyagtalan gondolkodás, motiválatlan problémakezelés, követelmény nélküli fejlesztés külön-külön is, együtt is pszichológiailag meddő gondolati játék. A közoktatás tartalmi szabályozásának alapdokumentuma, a NAT kompetenciafogalma maga is további összehasonlító elemzést, a kerettantervek konkrétumaiban tartalmi kibontást igényel, sőt követel. Ha ez így van, akkor a pedagógusképző műhelyeknek ez nem külső orientációs pontja, hanem munkaterepe és gondolati nyersanyaga.

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

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

A magyar felsőoktatás az utolsó másfél évtizedben hatalmas változáson ment át: kitágult befogadó kapacitása, tartalmilag megújultak és differenciálódtak szakjai, kitermelte és befogadta a PhD-képzés szintjét, átépült intézményrendszere, megkezdte bevezetni az oktatás és a tanulmányok rugalmas szervezésének rendjét. Csak a pedagógusképzésről szólván a közoktatás változásait mint-

egy elővételezve megreformálta (hat osztályra, műveltségterületre irányította) a tanítóképzést, és előre haladt a széttagolt főiskolai és egyetemi tanárképzés egységesítésének útján. Mindebben igen sok volt a belső iniciatíva.

Más, boldogabb országok felsőoktatása ennyi változást ennyi idő alatt nem él meg s nem biztos, hogy túlélne. Sok mindenre emlékeztet ez, de mocsarasodó állóvízre nem, amelyben ásítozó krokodilként hevernek el a nehezen mozgó és mozdítható vezetőoktatók 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 bolognai folyamatban is őriznünk kell – előremutató értékeivel – a négyéves tanítóképzést, alakítsuk ki helyét az első képzési ciklusban, biztosítva végzettjeinek a szakmai továbbhaladás útját a pedagógia mesterszakján. Másrészt érjük el, hogy a tanárképzés egységes követelményeket támasztva mesterdiplomával záruljon, az első képzési ciklusban tanári végzettséget és képesítést még ne lehessen szerezni. Harmadrészt a tanárképzés legyen minimálisan másfél, általában kétszakos, tekintettel a felkészítés diszciplináris alapjaira és a közoktatás szükségleteire.

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

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

elfogadják őket többen, senki sem érzi őket sajátjának: ez a sorsa a legnagyobb léptékű bolognai reformnak is.

A konstrukció és többoldalú bírálata

A bolognai rendszer bevezetésének vállalása, majd (kieső évek után) rapid bevezetése során az oktatási kormányzat számára valójában talán nem is volt kérdés, hogy az orvos- és jogászképzéshez hasonlóan nem kell-e ennek hatálya alól kivonni a pedagógusképzést is. Erre magyarázat lehet, hogy a) egy ekkora „kivétel" után nehezen lehetett volna azonosítani, hogy mire is lesz érvényes a magyar felsőoktatás bolognai reformja, b) a főiskolai-egyetemi dichotómia, amelynek a többciklusú képzés véget kívánt vetni, különösen jellemző volt e képzési területre, c) épp a terület intézményi megosztottsága és hagyományainak heterogenitása miatt nem mutatkozott egységes szakterületi ellenállás az oktatáspolitikai intencióval szemben. A CSEFT radikális és mechanikus átrendezési tervétől azonban ez a modell lényeges pontokon eltért:

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

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

A pedagógusképzés útjainak szétválása az egész képzési terület összetartozását, közoktatási funkcióját hangsúlyozó radikális reformerek számára csalódást okozott, és csak időlegesen tolerálható megoldásnak tűnt. Szakmai rang kérdése volt egyesek számára, hogy miért nincs óvópedagógus és tanító MA, melynek oktatásához az érintett főiskoláknak – ha a mesterképzés akkreditációs követelményeinek eleget tudnak tenni – erős érdekei kötődtek volna. Elhúzódó problémának bizonyult, hogy az alapképzési szakokon kiképzett pedagógusoknak – kellő diszciplináris tudás hiányában – tömegében nincs, és csak szűk és hamiskás kivételként lehet egyáltalán továbbhaladási útja a tanári mesterképzésbe. A modell a tanárképző főiskolákat disszonáns helyzetbe hozta, egyrészt – tanárképzési alapfunkciójuk megszűntével – túlélésük kulcsa az lett, hogy milyen diszciplináris alapképzési szakokat tudnak indítani, másrészt azonban megjelent előttük az a távlatos lehetőség, hogy – az akkreditációs követelmé-

nyek 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 felvételüktől kezdve más követelményeknek tettek eleget, a tanárjelöltek a kutatóknál szelektáltabb és kötöttebb diszciplináris felkészítésben részesültek. A bölcsészettudományi területen viszont – a kilencvenes 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 bölcsésztanárképzés szerkezetéhez idomult, amikor *abból indult ki, hogy az alapképzésben egy diszciplináris szakon kell – másokéval egyenértékű – végzettséget szerezni a tanári mesterképzésbe való belépés előfeltételeként. A tanári mesterszakon viszont kifejezetten és célzottan pedagógiai karakterű képzést helyezett kilátásba, amelyben tehát diszciplináris tanulmányok a közoktatási kompetenciákhoz szükséges mértékben és formában kapnak helyet.*

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

A Bologna-rendszerű tanárképzésnek ez a változata természetesen megengedi, sőt kifejezetten javallja a tanári pályáról való tájékozódást a felsőfokú ta-

nulmányok első éveiben is, a célirányos felkészítést azonban csak a mesterképzés ciklusában nyújtja, ezzel a pályaszocializáció időtartamát lerövidíti. Más oldalról viszont felróható az is, hogy összességében oly sok lesz, a mesterképzésben úgy koncentrálódik a pedagógiai stúdium, hogy a diszciplináris tanulmányok súlya e ciklusban lecsökken és határai elmosódnak. Ha összevonjuk és felerősítjük ezen a priori bírálatokat: az alapképzésben megkövetelt diszciplináris tudás nem elég szelektív és célirányos, a mesterképzés ciklusában viszont nem elegendő és nem elég markáns.

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

A diszciplináris és pedagógiai alkotóelemek kapcsolatát különösen szövevényessé teszi az a paradox helyzet, hogy a diszciplináris alapképzés egyszakos, a tanári mesterképzés azonban – előírásszerűen – 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 kilencvenes 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 az 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 utolsósorban 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 vonatkozó képesítés megszerzésével (mint a módszertani kultúra gyarapítása céljából pl. tantárgyfejlesztő, vagy játék- és szabadidő-pedagógiai szakképzettség). A reform fékezett jellegét tükrözi, hogy az első fajta modul akkreditálására mindeddig még kísérlet sem történt, illetve hogy a második fajta modul kiélezett – ha nem is perdöntő – kritikák céltáblája lett, mint az iskolában nem jól kamatozó és nem is elég elmélyült felkészítés, amely fogalmilag kirí és (az intézmény és a hallgató számára egyaránt) kibúvót jelent a két szakképzettség kívánatos rendszeréből.

A kettős szakképzettség biztosítása a rendszerépítés különösen nehéz feladatának bizonyult. A diszciplináris alapképzés jellemző módon (ha műveltségterületi, idegen nyelvű és speciális pedagógiai moduloktól most eltekintünk) egy szakképzettséghez nyújt szakmai alapozást. A második szakképzettség érdekében az összes alapképzési szakot érintő szabály született: az alapdiploma megszerzésének feltétele az adott diszciplínából minimum 110 kredit megszerzése, a további krediteket más diszciplínák ismeretanyagából is lehet szerezni. Ezt a szabályt a természettudományi képzési területen általában nem érvényesítették, általában a szak diszciplináris követelménye kitölti a 180 kreditnyi teljes keretet, kizárólag csak a tanárság felé orientálódók esetében csökken e diszciplináris követelmény 110 kreditre. (Itt jogosnak tűnik a kérdés, hogy az ő alapképzési diplomájuk társaikéval valóban egyenértékű-e, és visszariasztó a kilátás, hogy ők – mint önjelölt tanárjelöltek – mihez is kezdhetnek alapdiplomájukkal, ha nem jutnak be a tanári mesterszakra.) A szabályt egyetemlegesen betartotta viszont a bölcsész képzési terület, amely így valóban azonos követelményeket rendel minden alapdiplomához, és mindenki számára

megajánl a diszciplínán belül és kívül választható stúdiumokat 50 kredit értékben. (Itt viszont az a kérdés merülhet fel, hogy ilyen, a diszciplínán kívül választott 50 kredites blokk mire szolgál azok esetében, akik eleve nem a tanárság irányába orientálódnak. Erre az összeszövődő bölcsésztanulmányok 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 diszciplínákoz kötődő két modul egymástól különbözhet (30–50 kredit megosztással), hogy rekompenzálja az alapképzéshez nem kapcsolódó (második) modul szakmai alapozásának hátrányát. Ennek az a pikantériája, hogy így *magának a tanári mesterszaknak a belső egyensúlya borul fel és sajátos minősége halványul el, amikor a diszciplinárisan jobban megalapozott szakképzettséghez lényegesen kevesebbel járul hozzá, mint a kevésbé megalapozott szakképzettséghez, és ezáltal a számára előírt „pedagógiai karakterű" szakmai felkészítés kereteit a nyersen diszciplináris alapozás hiányainak kipótlására használja fel.* Ezért a rekompenzálásért nemcsak az elvek szintjén, hanem a gyakorlatban is nagy árat kell fizetni, mert a természettudományi moduloknak két-két, kisebb és nagyobb változatát kell kidolgozni és tanítani, és összerendezési nehézségek adódnak, ha egy bölcsész-tanári modul mellé megnövelt természettudományi-tanári modult kíván a hallgató társítani. Ám ezt az árat is készséggel megfizetik a pontosan kiegyensúlyozott szakpár tradíciójának elkötelezett hívei, kiknek kognitív perspektívájában – mondanánk mi, szociálpszichológusok – *a tanárképzés gondolati felépítésében elsődleges maradt a „szakok" szerinti felosztás, és csak másodlagos lett a diszciplináris alapképzés és a pedagógiai karakterű mesterképzés koncepcionális megkülönböztetése*. Ezt a logikát tulajdonképpen rákényszerítik a kompromisszumos megoldás kiötlőire és szószólóira is, amikor ez utóbbiak úgy érvelnek, hogy a hazai Bologna-rendszerben az első tanári szakképzettség (alap + mesterképzési) kreditvolumene eléri a hagyományos tanárképzés egyetemi szakának mércéjét, és a második tanári szakképzettség (alap + mesterképzési) kreditvolumene meghaladja a tanárképzés egykor volt főiskolai szakának kreditmennyiségét – 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 gyakorlóiskolában, de mindenképpen vezetőtanár 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 többletlehetőségnek 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 gyakorlóiskolákban kellett volna valóra váltani. Nincs ok azonban – vetik ma fel többen – ezeket a gyakorlóintézményeket steril laborként kezelni, és ezen az alapon e fejlesztőmunkából kizárni, sőt akkor is, amikor a gyakorlóiskolák az intenzív és kiterjedt féléves gyakorlat számára csak korlátozott arányban tudnak helyet biztosítani, magukat az intézményeket és vezetőtanáraikat mindenképpen indokolt a más gyakorlóhelyekkel való intézményes kapcsolattartásba bevonni és aktivizálni. Harmadrészt rendszergondot 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, azt és arra kellene garanciákat találni, hogy a már előírt féléves gyakorlat kondíciói – nagyléptékű fejlesztés eredményeként – meglesznek. Ha ezek nincsenek, az alapjaiban ingatja meg a tanárképzés bevezetés alatt álló egész rendszerét. Negyedrészt a tanárképzés rendszerén hovatovább túlnyúló és a pedagógusok pályára állását érintő kérdés, hogy milyen lehet és legyen a kapcsolat a felkészítés záróakkordját képező gyakorlat és a közoktatás foglalkoztatási rendjébe bevezetett gyakornokság között. A kettő összeépítése mellett szólhat a pályára álló tanár és az iskola érdeke egyaránt. Ugyanakkor azonban a Bologna-rendszerű tanárképzés koncepcionális alapjához hozzátartozik Magyarországon, hogy a terepen végzendő gyakorlat a képesítővizsga előfeltétele, és magával a vizsgával együtt a felsőoktatási intézmény irányítása és felelőssége jegyében megy végbe. A felsőoktatási intézmények érdekeltségének és autonómiájának sérelme nélkül ezt a határt aligha lehet lebontani, és minden további összerendezéskor ezt tekintetbe kell venni.

A gyakorlat és a képesítővizsga szervezése és minőségbiztosítása – mint intézményi szinten megoldandó feladat – megmutatja, hogy a tanárképzésnek ez a rendszere kiváltképp megköveteli a közreműködők (diszciplináris, szakmódszertani, pedagógiai szakemberek, vezetőtanárok 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 felvevőpiac, a tanulmányok nyomatékosított „pedagógiai karaktere", a közös pedagógiaelméleti 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, ami a másutt meg sem említhető szakirányok nagyságától is elmarad. (Ha őszinték vagyunk, a tradicionális tanárképzésben is a „szakpár" együttesen tette ki egy 4–5 éves szak teljes terjedelmét, tulajdonképpen félszakokat tekintettünk egységnek, illetve kétféle szakfogalmat használtunk. A többciklusú képzésben, a mesterképzés esetében már hovatovább szakszilánkokat kellene e logika szerint szaknak elnevezni.) Ezért is enyhén szólva problematikus a Magyarországi Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságnak az eljárásrendje, amely a szakmai modulokat külön-külön szakként kezeli, bírálja el és ennek megfelelően fizetteti meg, miközben az akkreditáció

első hullámában a felsőoktatási intézmény tanár szakjára 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 tanár szak akkreditációját és tette lehetővé ennek indítását a mesterképzés nagy hullámával egy időben.

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 centrumalakítás és hálózatépítés 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 mesterképzés intenzív tanulmányi ciklusában. Nálunk a tanárképzés mesterszintre emelését a felkészítés minőségének igénye motiválta, de ez egyszersmind lehetőséget teremtett arra, hogy a tanár szakra 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 tanár szak 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 tanár szak iránt érdeklődők ne csak „középiskolás fokon" tájékozódjanak, hanem az e célra rendszeresített 10 kredites stúdiumok révén is. A gyakorlatra is reflektáló önszelekció lehetett volna és lehetne a tanár szakosok kiválasztódásának alapmechanizmusa a tanulmányi teljesítmény lemérése (és esetleg a rátermettség tesztelése) mellett.

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

A revízió és a kilátások kérdőjelei

A Bologna-rendszerű tanárképzés előkészítése – az elmondottak szerint is – ellenvetések sokaságát váltotta ki és a feszültség több hullámban felcsapott körülötte. Csak most, 2009-ben jut el a tanári mesterképzés az átfogó indítás fázisába; működési tapasztalatokkal még nem rendelkezünk, ám 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 mesterdiplomát 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 hároméves ciklus végén. Másrészt a most megnyíló mesterképzés keretei így hívogatóan tágasak, a jelentkezők a diszciplináris szakok gazdag kínálatát is csak törtrészben 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 tanár szak 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 munkaerőpiaci szempontból csökkent értékű alapdiplomára tesz szert. Ez egy előrehozott önkéntes döntés, amely a hallgató lehetőségeit korlátozza, miközben még az sem biztos, hogy a meghozott intellektuális áldozat célravezető, hiszen nem lehet ismerni a szelekció szigorát a korábban tömeges tanárképzésben. Negyedrészt számításba kell venni, hogy az utóbbi években sok szó esett a pedagógustúlképzésről, a pályakilátások 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 – sok helyütt gyanítható – egyenetlensége és hiánya nyilvánvalóan visszafogta a tanár szak rekrutációját.

Mindez együtt arra mutat, hogy a hallgatói kereslet megcsappanása a bolognai rendszerre való átállás általános nehézségeiből fakad és a tanárképzés tekintetében – a rendszer keretei között is – meglehet, hogy rövid távon korrigálható. Ebben (is) változást hoz, ha az alapképzést a beiskolázott hallgatói tömegek elvégzik, a diszciplináris mesterszakok piacképességére fény derül és helyei egészséges versenyben betelnek. Sajátosan a tanárképzés területén a letisztuló szabályozást átláthatóvá kell tenni mind a hallgatók, mind a közreműködők számára. A hányatott terület intézményi szervezete csikorogva bár, de csak működésbe lendül, és bejáratódva hatékonyabbá válhat. A pedagógusképzés sajtója – jó esetben – kiegyensúlyozottabbá válhat, érzékeltetve, hogy volt túltermelés, de van és lesz reális közoktatási igény is tanárokra, így – általános európai premisszaként – a természettudományi és műszaki oktatás pedagógusaira. Mindezen józan várakozások mellett az egy gondolati válaszút, hogy a természettudományos tanárok utánpótlásának vajon mi is a célirányos módja: a) a bolognai rendszernek az eddiginél is konzekvensebb érvényesítése, amely egyenértékű alapképzés birtokában kínál a hallgatónak választási lehetőséget

és minőségileg megszűri a tanári pályákra törekvőket, vagy épp ellenkezőleg, b) egészen korai (a belépést, az első félévet, évet követő) döntés megkövetelése és a tanári pályát választók számára a mesterszintre való továbblépés protekcionista biztosítása.

2. A tanárképzés diszciplináris közreműködői elégedetlenek (szerepükkel)

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

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

A diszciplináris oktatók sikerélménye is elképzelhető a tanárképzés megújított rendszerében és 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 gyakorlótanítások menetéről, a végzettek beválásáról a közoktatás terepén. Ezt segítheti, ha a tanárképzés új koncepciójának szellemében körükben megemelkedik a szaktárgyi pedagógia becsülete. Mindennek elemi feltétele, hogy az oktatási kormányzat és a közoktatási felelősségét átérző akadémiai vezetés álláspontja egyértelmű: a Bologna-rendszerű tanárképzés erényeiről és gyengeségeiről a tapasztalatok alapján formál ítéletet, és kapkodó korrekciókkal nem kívánja lerontani a jó tapasztalatok szerzésének esélyét.

3. A tanárképzés pedagógiai tartalmának és eszközeinek meg kellene újhodni

A bevezetés stádiumában, látva a nagy léptékű átalakítás mozgatórugóit és irányát, óhatatlanul felmerül a kérdés, hogy *az általános és szaktárgyi pedagógia kellően felkészült-e arra a megváltozott és megnövekedett szerepre, amely*

a Bologna-rendszerű tanárképzésben rá hárul. E tekintetben az egyik – nem ritka – véglet az a kimondott-kimondatlan előfeltevés, hogy a diszciplínák tudós művelői maguk tudják a legjobban, hogy mi az átadásra érdemes ismeretanyag és intuitíve tisztában vannak azzal is, hogy az átadásnak mi a leghatékonyabb módja. Ekkor viszont felébred a gyanú, hogy *a neveléstudomány alig több mint bőbeszéd kézenfekvő dolgokról, a szakmódszertan pedig nem más, mint utólag rendszerezett eljárásmód 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 kummulatív jelentkezésük hatékony kezelése a tanulócsoportokban – mindaz, amivel a pedagógia és az általa alkalmazott pszichológia szakszerű módszerességgel és elmélyültséggel foglalkozik. Nyilvánvalóan minderre nagy szükség van. Ugyanakkor nem lenne tartható az a másik véglet sem, hogy a neveléstudomány – a maga szórt nemzetközi kapcsolódásaival és néhány jellegzetes hazai műhelyével – máris felkészült megadni a választ a pedagógusképzés átalakítása során felmerülő valamennyi lényeges kérdésre.

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

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

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

A nemzeti variációk egymásmellettisége és az előrehaladás eltérő sebessége ellenére azonban az oktatási miniszterek rendszeres találkozói, a különböző szakterületekre – és ezek között kitüntetetten a pedagógusképzésre vonatkozó – szakértői egyeztetések és ezek intézményesült fórumai az európai közeledés félreérthetetlen jeleit mutatják. Ezekből olvasva joggal elmondható, hogy a pedagógusképzés hazai modellje – minden nehézségével, vitájával, kiérleletlenségével együtt – átlátható, a generális elvek érvényesítésére alkalmas, és kifejezetten versenyképes a fejlesztés európai mezőnyében. Nem szükségképpen kell erőltetni és honorálni, hogy a Bologna-rendszer bevezetésében hazánk a lemaradás után éllovas legyen, de nem is óhatatlanul hiba az, ha a magyar pedagógusképzés megfelelő ritmusban kezdeményezően lép fel. Egyelőre nincs jó ok feltételezni, hogy az átfogó munkaerőpiac gondolatából kibontott egységesítési törekvés hamvába hull, de akár megvalósításához, akár kritikai továbbfejlesztéséhez, akár – ad 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-kiváró stratégiára csak az adhat(na) igazolást, ha úgy ítéljük meg, hogy pedagógusképzésünk hagyományos rendszere ma is időszerű, és hogy oly mélyen és jól beágyazódott kultúránkba, hogy restaurációja mintegy a nemzeti oktatásügy folytonosságának követelménye. Kétségtelenül a reformok zaklatott és homályba vezető időszakában vannak ilyen hangok.

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

A Bologna-rendszer bevezetésének legnagyobb változása a tanárképzés területén ment végbe, átszabva az intézményrendszert és a képzési szerkezetet, lassan bontakozó szabály- és feltételrendszerrel. Az lenne meglepő, ha a dolgok 2009-es átmeneti helyzete nem ébresztene nosztalgikus vonzalmat a hatvanas, hetvenes és nyolcvanas évek rendezettnek és megállapodottnak tűnő pedagógus-

képzése 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 kilencvenes 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 tanár szakosok 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 nyolcvanas 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 hatvanas és hetvenes években, vagy épp gyökeresen másra? E kérdések és a válaszlehetőségek latolgatása során könnyen megerősödhet az a véleményünk, hogy nem is érdemes, de nem is lehet a Bologna-rendszer helyett úgymond visszaállni egy emberöltővel korábban működő tanárképzési szisztémára.

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

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

Általánosságban szólva: látjuk a magyar felsőoktatás energiaveszteségeit és nehézkességét, amely eleddig a Bologna-rendszerrel kapcsolatos fenntartásoknak a melegágya volt és a megújítás lehetőségeinek kiaknázását nem kis mértékben gátolta. Ám épp erre tekintettel érdemes megfontolásra, hogy ezen Európa-konform rendszerépítésre fordított tanterv- és tananyagfejlesztő 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.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Hunyady György 2004. A hazai tanárképzés stratégiai dilemmái és az ELTE modell. In Szabó B. I. szerk.: *Kenyeres Zoltán-emlékkönyv.* Budapest, Anonymus, 517–527.

Hunyady György 2008a. A bolognai rendszer bevezetésének tapasztalatai: egy személyes kommentár. *Mester és Tanítvány*, 20, 28–35.

Hunyady György 2008b. A pedagógusképzés bolognai reformja Magyarországon. In Sándor Péter – Tolmai Ágnes – Vass László szerk.: *Magyarország politikai évkönyve* 2008. Budapest, 934–956.

4. ELLENTMONDÁSOK, KOMPROMISZSZUMOK ÉS KRITIKÁK A BOLOGNAI RENDSZER BEVEZETÉSE SORÁN[1]

Napjainkban a sajtó – hivatkozva a természettudományos tanárképzési terület egyes fórumaira – erős szavakat használ a bolognai rendszerű tanárképzés állapotára: összeomlott, csődbe jutott, megbukott. Ezekre a hírekre és a bennük torzultan leegyszerűsített formában megjelenő szakterületi véleményekre szeretnék kitérni, nyolc pontban.

1. A bolognai rendszer bevezetése nem magában állt, hanem egy történeti léptékű átalakítás része volt

A 2000-es évek fordulóján a magyar kormány három olyan kezdeményezéssel élt, mely külön-külön és együtt átrendezte a felsőoktatást. A szándék nem volt, nem lehetett más, mint a társadalmi-gazdasági feszítőerők hatása alatt az intézmények rendszerét közelíteni a nyugati világhoz, s ezzel oldani azokat a kötöttségeket, amelyek a hallgatók mozgásterét ekkor még behatárolták. Ez volt a közös motívuma az intézményi integrációnak, a kreditrendszer bevezetésének és a többciklusú képzés felvállalásának a bolognai szerződés ellenjegyzésével.

Az Orbán-kormány ezen három kezdeményezése történeti távon fejti ki hatását, átszabta a felsőoktatási intézményrendszer tagolódását és irányítását, egyéni utakkal váltotta fel a hallgatók munkaszervezésének kötött-közösségi formáit, és olyan felsőoktatást ígért, amely a piacgazdasági feltételekhez igazodva több szinten kínál kimeneti és átjárási lehetőségeket. A 3 + 2 éves ciklusokkal definiált bolognai rendszer bevezetése a következő kormányra maradt. Magyar Bálint oktatási tárcája e téren is az éltanuló igyekezetével igyekezett gyors eredményeket felmutatni.

Mondanom sem kell, hogy a felsőoktatás hagyományainak rapid felcserélése, melyek korábban a német kultúrkörben, utóbb az orosz-bolsevik politikai berendezkedésben már jól rögzültek, nehéz volt, nehézkes lett, felemás eredménnyel járt: a kormányzat ebben is számított a képzőintézmények és szakértői körök együttműködésére, ami minden vonakodás ellenére jól dokumentálhatóan be is következett. A tudományegyetemeknek és a velük részben párhuzamosan működő főiskoláknak – a magyar felsőoktatás gerincének – kivonása a többciklusú struktúrából komoly formában fel sem merült. Nemzetközi kitekintéssel, az akkor még diadalmasabb angolszász világ perspektívájában józanul nem volt állítható, hogy a többciklusú képzés életképtelen, értékeket

[1] Hunyady György előadása az ELTE IV. Pedagógusképzési Napján, 2010. január 15-én.

rombol, és nem tartja ígéretét, hogy hozzájárul a munkaerőpiac kontinentális kiszélesítéséhez. Ugyanakkor az epigonszerepben kivitelezett reform nem kerülhette meg a volumenében nagy, a helyzetében ellentmondásos, a kilátásait tekintve hányódó pedagógusképzést. Az ELTE-nek volt ereje a bolognai reform megvalósítására erős hatást gyakorolni, ez azonban nem jelenti azt, hogy teljes egészében kivonhatta volna a pedagógusképzést a magyar felsőoktatás átstrukturálásából.

2. A változások nehézségei nem elsősorban a pedagógusképzésben jelentkeztek, jelentkeznek

A tudományegyetemi alapképzés tömeges, hallgatósága heterogén, szakmai motivációja kétes, rövid három év alatt szerzett tudásának hasznosíthatósága kérdéses. A feltételek egyenlőtlensége ellenére főiskola és egyetem elvben egybevágó alapképzést és egyenértékű diplomát nyújt, az intézmények közötti átjárás egyelőre fékezett, nem látható.

Az alapképzés – mint köztudott – sok területen teljes egyetemi szakok ismeretanyagának zúzalékát magába tömörítette, mert előkészítői nem láttak előre a mesterképzésre. Másutt az eltömegesedett alapképzésből úgymond kimentettek fontos és súlyos ismeretköröket a jobban szelektált mesterképzésbe. A kettő viszony így vagy úgy nem megnyugtatóan kiegyensúlyozott.

A mesterképzés szakjai burjánoznak, a létesítésükben szellemileg és anyagilag érdekelt intézményeket gyakorlatilag nem korlátozza se munkaerő-piaci korlát, se a hallgatói érdeklődés mértéke. Beválásról esetükben senki nem beszél, ez a szempont egyedül a tanárképzéssel kapcsolatban merül fel időnek előtte.

A pedagógusképzés egyébként ezektől a jóhiszeműen egy történeti léptékű folyamat kezdeti bizonytalanságaiként elkönyvelt nyilvánvaló hibáktól mentes. A pedagógus alapképzés – az ELTE-modell jóvoltából – kitágított helyet kapott a bolognai rendszerben, melynek nagystílűségét csak az rontja le, hogy az óvó- és tanítóképzés normatívája minden elképzelhető határ alá csúszott, és ezzel egy nemzeti érdekű ügyet immár valóban veszélyeztet. A tanárképzés esetében a mesterképzés terve jó időben megjelent és lett széles körű, kemény viták tárgya, tartalma és struktúrája (végül mindenki által elfogadott, ám természetesen senki által sem jó szívvel vállalt) kompromisszumként alakult ki és kerül most (első félévben!) próbára.

3. A tanárképzés Bologna előtti helyzete nem volt/nem lett volna/nem lenne tartható

Vessünk egy pillantást a reform előtti időkre! A felsőoktatás legnagyobb árama a pedagógusképzés volt, a gyakorlati képzés ráfordításaival tömegeket képeztek ki elvben pedagógusnak, kiknek azonban alighanem a zöme az iskolát mesz-

sze elkerülte, diplomáját – ha egyáltalán – értelmiségi kvalifikációként használta csak. A felsőoktatási intézmények kapuinak kitárásával óriásivá nőtt ez a tömeg, amelynek kiképzése a tanulói és iskolaszám csökkenésével nemcsak értelmetlenné, de megmagyarázhatatlanná vált, ugyanakkor a normatív támogatás fő forrását jelentette. A képzés útjai elágaztak, a főiskolán kiképzettek csak az általános iskolában taníthattak, az egyetemet végzettek középiskolában is, a főiskolai és az egyetemi végzettség közötti átjárást nehézkes, hosszas, gyakran gyarló színvonalú kiegészítő képzés tette egyáltalán lehetővé. Eközben a közoktatás intézményrendszere is felbolydult, vége az általános és középiskola dichotómiájának, a tananyag és a tantárgyrendszer is egyedibbé vált. A főiskolai és egyetemi tanárképzés közötti döcögős átjárást megtetézte a tanári és a – mondjuk úgy – kutatói felkészítés elszakítása, szakjainak eltérő volumene és nagy távolsága. Egy biológia szakos általános iskolai, illetve középiskolai tanár és egy biológus elkülönülten járta a maga útját a felsőoktatásban, mégpedig a pedagógusok elkülönítése nyilvánvalóan kontraszelektív volt. Az egyetemi bölcsészettudományi képzés korai reformja annyiban bonyolította az összképet, hogy a diszciplináris-szakos ambíciók tömeges jelentkezésére feloldotta a tanárság és vele a kettős szakképzettség kényszerét, önkéntes választás tárgyává tette a tanárságot és többszakosságot, ezáltal – a klebelsbergi korszak analógiájára – többletmunka lett a tanári diploma megszerzése, megszűnt ennek kontraszelektív jellege, de kétségtelenül oktalanul elszaporodtak az egyetlen szakképzettséggel rendelkező középiskolai tanárok. Ennek a tanárképzési rendszernek az egyenetlenségeihez hozzátartozott, hogy a pedagógiai stúdiumok tartalma és súlya hosszú időn át más volt a főiskolákon, más a bölcsészettudományi és természettudományi egyetemi karokon, és ez a tradicionális különbség diszkréten túlélte 111/1997-es egységesítő rendelkezést, amelyet már akkor, már azon volumennel és tartalommal elutasítottak a természettudományi karok, országszerte. A náluk honos meggyőződés szerint a tanár hatékonyságának kulcsa a szaktárgyi tudás, ami nem is lenne cáfolható azon elitgimnáziumok jól motivált tanulói körében, amely célközönségként a prominens szaktudósok irányítása alatt álló természettudományos tanárképzés szeme előtt lebegett. Ehhez képest azonban a bolognai reformok idejére a közoktatás tanulóinak összetétele messze távol került a gimnáziumi elittől, a beszűkült gyermekszám és kitágult iskolakötelezettség viszonyai között, az egzisztenciális süllyedés és a tanulási motiválatlanság állapotában a tanulókat elérni pedagógiai tudatosság és módszertani felkészültség nélkül akkor sem lehetett és az évek múltával egyre kevésbé lehet.

Ez a vázlatos helyzetkép talán magyarázza, hogy a tanárképzés akkori állapotához képest miért volt szükség reformra és mit ígért a bolognai struktúra. Anélkül, hogy a felsőfokú tanulmányokból a demokrácia viszonyai között tömegek szorultak volna ki, az alapképzés ciklusa tehermentesítette a tanárképzést attól, hogy az értelmiségi átlátásra és státusra ácsingózó sokaság átjáróháza legyen. Egy gondolati csúszásnak kell elejét venni: Az alapképzésen át vezet a leendő

tanárok útja is, de az alapképzést úgy kellett volna és kellene a jövőben megkonstruálni, hogy annak magától és magában értelme legyen, az alapképzésből kilépők útja sokfelé vezethet, ezeknek csak egyike a tanári mesterképzés. (Ha az alapképzésnek nincs értelme a hallgatók és a munkaerőpiac nézőpontjából, akkor messze túl a pedagógusképzésen a bolognai rendszer törlendő. Ez esetben csőszerűvé válik a tanár szak, természetesen azon az áron, hogy már a 18 éves belépők esetében a korábbiakhoz képest radikálisan csökkenteni kell létszámát és az ezzel járó állami normatívát.)

4. Bologna romboló hatása a tanárképzésre/természettudományos tanárképzésre nem bizonyított

Fáradságos, hosszú procedúra után született meg a bolognai rendszerű pedagógusképzés Magyarországon, sokféle fórum, szakértői csoport, intézményi tanács aktív közreműködésével. Most vagyunk a tapasztalatok gyűjtésének első fázisában, hiszen a pedagógus alapképzés negyedik évében járunk, és a tanári mesterszakon az első (néhol a második) évfolyam megkezdte tanulmányi munkáját. Ilyen előzmények után, ilyen körülmények között csak egyetérteni lehetett Pálinkás József akadémiai elnök józan hangjával, hogy az első ciklus után (egészen a munkavállalásig követve a végzett tanítókat és tanárokat) lehet mérlegre tenni ennek a történeti léptékű felsőoktatási reformnak a kihatásait. Ehhez képest gyökeres fordulatot hozott az tény, hogy a tanári mesterszak indulásának évében minimális volt a természettudományos modulokra jelentkezők száma, ezek sem az alapképzésben frissen végzettek közül kerültek ki, és az alapképzés tanári specializációja nem ígér jobbat a következő évekre sem. Ez a helyzet valóban tarthatatlan, a közoktatás és az ország jövője természetesen változtatást követel, és a képzési terület képviselői és tudós vezetői végső soron a bolognai rendszert okolják a természettudományos oktatás drámai helyzetéért.

Miután az új típusú tanárképzés néhány hónapja vette kezdetét, nemcsak bizonyítatlan, hanem bizonyíthatatlan, hogy a természettudományos tanárság iránti érdeklődést bármilyen módon vagy mértékben rontotta volna. Ezzel szemben a természettudományos ismeretek – a hagyományos főiskolai/egyetemi rendszerben kiképzett tanárok közreműködésével – csökkenő vonzerőt gyakorolnak a közoktatás tanulóira, a természettudományos képzésbe belépni hosszabb időn át gyenge iskolai teljesítménnyel is lehetett, mindez a képzési követelmények szintjének megőrzése mellett bukdácsoláshoz, lassúbb előrehaladáshoz, az alapképzésben megrekedő hallgatói tömeghez vezet. A képzőintézmények mondjuk a jobb előmenetelű hallgatók számára a diszciplináris mesterképzés lehetőségét felkínálják, míg korábban csak a kiemelkedő hallgatók léphettek a kutatói szakokra, most a létszámkorlát nem kényszeríti a többséget a tanári mellékvágányra. Mindez zajlik egy olyan társadalmi közegben, amelyben az iskolaügy külső-belső feltételeinek bírálata tömegkommunikációs közhely, ahol a felügyelő tárca pedagógus-túltermeléstől tart és nem-

rég még felvételi létszámkorlátozást hirdetett, ahol a pedagóguspálya komplex társadalomtudományi vizsgálatai nagy anyagi és intellektuális befektetéssel azt a szerény eredményt hajtják, hogy a pedagógustársadalom kontraszelektált, amit mi sem bizonyít jobban, mint hogy egy évtizeddel korábban főiskolára gyengébb felvételi pontszámmal jutottak be tanár szakra, mint egyetemista (tanár és kutató) társaik. A csökkenő érdeklődés, a gazdag ellenkínálat, az elriasztó pályakilátások mellett kétségtelenül közrejátszott a bolognai rendszerű alapképzés egy fura specifikuma a természettudományos rendszerben: az nevezetesen, hogy a rendszer elveitől, sőt tételes jogi szabályozásától eltérő módon az alapképzésben viszonylag korán külön sínre állították azokat, akik kettős tanári szakképzettség felé törekednek, míg a meghatározó többség 180 szakmai kreditet kap, ők 110 kreditben részesülnek, az alapképzésben megszerezhető diplomájuk tehát nem egyenértékű. És nem a gyengébbet, a kevésbé piacképeset választják.

5. A természettudomány képviselőinek érvelése Bologna ellenében „önmagát teljesítő jóslat”

Ehhez járult hozzá a bolognai rendszertől idegenkedő oktatók fanyar véleménye, vagy jellegzetes fejleményként, olyan hallgatói véleménykutatás, hogy mi lenne célirányosabb az általuk meg nem ismert osztatlan, vagy az előttük álló osztott tanárképzés. Erre a helyzetre – a módszeres tapasztalatgyűjtés első félévének derekán – nehéz lenne azt mondani, hogy bizonyítottan megbukott az épp bevezetni kezdett tanárképzési rendszer, legfeljebb – a szociálpszichológia nyelvén – önmagát beteljesítő jóslatról beszélhetünk, amikor az ellenérzés kihat a tettekre, s a nemakarást visszaigazolja a sikertelenség.

6. A természettudomány képviselőinek javaslata: „kutyaharapást a szőrivel”

Mindez nemcsak a helyzetértékelés, és a mi elkalandozó vitáink szempontjából érdekes, hanem azért is, hogy milyen megoldást keresünk és diktálunk a hallgatói érdektelenség leküzdésére. Szerintem nem sok jót ígér az a javaslat, hogy a bolognai rendszer megcsúfolásaként hozzuk még korábbra a diszciplináris és a tanári képzési utak elválását, és ez utóbbiakat alábbadott követelményekkel, a mesterképzésbe való automatikus/garantált továbbhaladással (no meg anyagi dotációval) tegyük vonzóbbá. A kétségbeesés rossz tanácsadó, ez esetben is azt sugallja, hogy görcsösen erősítsük fel a korábbi – rossz eredményre vezető – gyakorlatot. Ugyanakkor be kell látni, hogy a tudományterület aktív művelőinek, a képzés gazdáinak álláspontját – ha együtt akarják, és nagyon akarják – felülírni nem lehet, legfeljebb felelősen együtt gondolkodni a megoldás módozatairól.

Az Akadémia közelmúltban tartott Tudomány a felsőoktatásért szakrendezvényén szerepelt egy figyelmet odaszögező szlájd: veszélyben a nemzet. Tud-

nunk kell, és ez húzza alá felelősségünket, magunk válunk veszélyessé a nemzet számára, ha képtelenek vagyunk a tanári utánpótlást és ennek megfelelő színvonalát biztosítani. Megragadás a múltnál, melynek minden feltétele kifordult azóta, az energiát igénylő és emésztő rendszerépítés irányának rapszodikus váltakozása, amikor az általunk tartalommal feltöltött és beüzemelni kezdett rendszert egyszer csak feladjuk – számomra kérdéses megoldásnak tűnik.

7. A viták gyökere szakmai-szemléleti természetű

Olyan időkben élünk, amikor minden nézetkülönbségnek van valami politikai felhangja és vonzata. Mégis meggyőződésem, hogy a tanárképzéssel kapcsolatos viták sivár és elszomorító olvasata az, amely ezt politikai üggyé avatja vagy süllyeszti. Hosszú és sok fordulatot vett ennek az útja, erőszakos és erőtlen kormányzat, dühödt és opportunus lobbik fordulatos szerepet játszottak benne, változó koalícióink és kétes kompromisszumaink egyaránt voltak: Az intézmények és intézményrészek közötti érdekkülönbségek sok döntést beárnyékolnak, természetesen hatottak és hatnak arra, hogy a tanárképzés stratégiai kérdéseiben milyen álláspontot foglalnak el főiskolák és egyetemek, a szervezőmunkában és a pénzelosztásban különböző helyzetet elfoglaló karok. Mégsem hiszem, hogy a tanárképzés pénze vagy a szakmai identitást is érintő befolyás lenne az, ami nézetkülönbségeket döntően meghatározza. Megítélésem szerint egy valódi szemléleti különbség áll a háttérben, eltérés a tanárképben, a tanár közoktatási szerepének felfogásában, és így a felkészítés különböző komponenseinek súlyozásában. A természettudományok tudós képviselői meghirdetik, de zömmel így gondolják a bölcsészek is, hogy a legfontosabb a tanár diszciplináris tudása, ez sugárzik tovább tanítványaira, jobb esetben művészi hatásfokon. Ez egy klasszikus középiskolai tanár modell, a tudós tanárban csúcsosodik ki, akit természetesen mi valamennyien örömmel üdvözlünk és visszavárunk. Ez bizonyos értelemben kényelmes és azt sugallja, hogy a legnagyobb tudós a legjobb pedagógus. A közoktatás mai viszonyai között, ennek a heterogén és integrálandó tanulóifjúságnak azonban strukturált tudáson kívül, sőt annak előtte, társadalmi és emberi érzékenységre, az intellektuális szinthez mért fejlesztésre, öntudatot és ambíciót keltő pedagógiára van szüksége. Ha a CSEFT pánpedagógiai radikalizmusa meg is tört az ELTE-modellen, ez a felismerés, a pedagógiai tudásnak és módszerességnek ez a hangsúlya a Bologna-rendszerű pedagógusképzést kétségtelenül áthatotta: befolyásolta tartalmát, építkezését, belső arányait.

8. A pedagógián a világ szeme: szerepének betöltéséhez meg kell haladnia önmagát

A bolognai rendszerű pedagógusképzésnek az lehet a nem fenyegetően deklarált, hanem tényleges bukása, ha a szó kitágított értelmében vett (a szakmód-

szertant is természetesen teljes jogon inkorpotáló) pedagógia nem tud eleget tenni a hozzá fűzött, megnövekedett várakozásoknak, és nem tud élni a számára felkínált szakmai eséllyel.

A viták hevében a pedagógiai ismereteknek és készségeknek igénye és megnövelt szerepe ma bumerángként üt vissza, amikor – mondjuk – a Széchényi Művészeti Akadémia elnöke a szerinte túlburjánzó pedagógiát rákos daganatként azonosítja, és benne látja a pedagógusképzés végveszélyét. Nem igazán szerencsés a párhuzam, de ez olybá tűnik, mintha hibáztatnák, hogy a mérnök a fizika mellett túl sok műszaki képzésben részesül, az orvos pedig a biológián túl miért szerez klinikai gyakorlatot. Ugyanígy paradoxnak minősíthető, ha a Tudomány a közoktatásért akadémiai ülés megnyitójában az hangzik el, hogy az oktatás-nevelés puszta vélekedések tárgya, mérésre alkalmatlan, vele és rajta kísérletezni felesleges. A pedagógia tudomány mivoltának elvitatása, megkérdőjelezése annak, hogy a tapasztalatok gyűjtésére és továbbszármaztatására benne és révén szükség van, vitáink csúf és sajnálatos elfajulása. Épp abban kellene bíznunk, hogy a nélkülözhetetlen szaktudás megszerzése mellett az erre alkalmas és eltökélt tanárjelöltek pedagógiai-pszichológiai fortélyra tesznek szert az ismeretek hatékony közvetítése és a társadalomba integráló morális-kulturális személyiségformálás érdekében.

A bolognai rendszerben kimozdítottuk a pedagógiát a képzés menetében kieső és leértékelt helyéről, és bízhatunk abban, hogy a szakmódszertant – ennek az iskolai oktatási gyakorlattal ötvözött különösen értékes részét – sikerül életben tartani, életre galvanizálni, a diszciplináris intézetek impozáns rendszerében önálló és felelősségteljes szerephez juttatni a tanárképzésben. Ez szolgálja a mind bonyolultabb társadalmi közegben gyakorlatra készülő és gyakorlatra kész pedagógusjelöltek javát.

5. KURTA HÍVÓSZAVAK EGY ÁTMENETI HELYZETBEN: A CSŐD, A MINŐSÉG, A SZAK ÉS AZ ÁR[1]

Nem vitás: miután épp hogy megtörtént a pedagógusképzés beiktatása a bolognai rendszerbe, hirtelen felcsapott a belső ellenkezés és a külső ellenzés. Kérdésessé vált a „magyar Bologna" általában és a megreformált tanárképzés különösen. A hosszú vitákban kiküzdött szabályozás és a tanár szak bevezetése az átmenetiség állapotában lebeg, nem a megnyugvás és az aprómunka ideje jött el, hanem a vélt és valódi hibák számbavétele és a fejlesztés alapkérdéseinek megnyitása. Nem kell pszichológusnak lenni ahhoz, hogy lássuk, mindez a politikai váltás atmoszférájában történik, amelyben a tárgyszerű és kiegyensúlyozott mérlegelés esélye csökken, ám amiben felfokozott a hangulati tényezők szerepe, az elemzést könnyűszerrel kiválthatja a hatáskeltő kommunikáció. Ebben a közéleti sodrásban a problémák komplexitása eltűnik, hívószavak mozgatnak meg egyszerű gondolati sémákat és hívnak elő érzelemvezérelt, rövidzárlatosan gyors értékeléseket. Ilyen hatásokkal számolva, ezek ellenében fogalmazom meg hozzászólásomat négy kurta hívószóhoz rendelve.

A csőd. Mintegy magától értetődően hangzik el, akár a legtekintélyesebb akadémiai fórumokon és azok képviseletében, hogy a bolognai rendszerű tanárképzés csődbe jutott. Ennek a kimondott, vagy a megfogalmazás mélyén rejlő állításnak valójában nincs alapja, ha csak az nem, hogy e fórumok és képviselők csődről beszélnek, ami persze önmagában elég kedvszegő és romboló hatású. Az azonban a súlyos szó mélyebb értelmében nem minősülhet csődnek, hogy azok, akiknek az átfogó reformmal kapcsolatban kezdetektől fenntartásaik voltak, akik rossz szemmel nézték kidolgozásának folyamatát, illetve bevezetésében kedvetlenül és enerváltan vettek részt, most – egy megváltozott konstellációban – kimondják negatív véleményüket. *Nincs*, mert valójában nem lehet, *gyakorlati tapasztalat* a bolognai rendszer működéséről a tanárképzésben, hiszen hallgatói csak most léptek be, végzettjei nincsenek, a teljes körű szakmai részvétellel kidolgozott programjait csak első ízben tesszük próbára, koncepcionális alapelveinek működéséről és közoktatási beválásáról nem győződhetett meg senki. Egy ilyen léptékű átállás első mérlegét minimum öt év után lehet tárgyszerűen megvonni, de az önkorrekció természetes lehetőségével is számolva a reális értékelés időtartama nem kevesebb mint tíz év. Valójában annyi történt, hogy a jogszabályrendszer immár teljes, az intézmények tanterveiket

---

[1] Megjelent Hunyady György a Tanárképzők Akadémiáján 2010. április 23-án elhangzott előadása a *Pedagógusképzés* című folyóiratban (2010, 1. szám).

kidolgozták, az elengedhetetlen belső együttműködési rendjüket kialakították, felvettek és tanítanak tanár szakos hallgatókat.

Az egyedüli ténynek látszó ellenvetés, ami ebben a kritikai atmoszférában szinte perdöntő szerephez jutott: a természettudományos alapképzésből tanárnak jelentkezők alacsony száma. Ebből azonban nem a tanárképzés, hanem mindenekelőtt a *természettudományos alapképzés válságos állapota* olvasható ki, aminek kitágított kereteibe kellő felkészültség nélkül áramlanak be sokan, aminek hallgatói kvalitásaihoz nem idomították hozzá a követelményeket és módszereket, amelyben tehát 3 év alatt 15–17% végez, őket pedig a diszciplináris mesterszakok gazdag kínálata azonnal be is fogadja. Milyen módon tölthetné be az alapképzés épp a tanárképzés előtti előkészítő funkcióját? Ebben a vonatkozásban van még egy további, a bolognai elvektől szögesen eltérő „rendszerhibája”: formailag egységes, ám valójában kétféle alapdiplomát ad. Míg a főáramban a hallgatók majd 180 kreditnyi diszciplináris felkészítést kapnak, addig a már az alapképzésben elkülönített „tanári” szakirányon csak 110 kreditnyit, lényegesen kevesebbet, és így tudásuk kevésbé piacképes, valamint nem jogosít a diszciplináris mesterszakra való felvételre. Azzal, hogy az alapképzést ily módon széthasítják, egy ígéretesebb és egy kevésbé ígéretes utat kínálnak fel. A hallgatót korán, gyakorlatilag elsőéves korában kényszerhelyzetbe hozzák, válasszon a lehetőségek között. Nem meglepő, hogy ők önként nem térnek le szakmailag az ígéretesebb útról (amelyen tavaly a kevésszámú végzett hallgató az utolsó szálig be is jutott a diszciplináris mesterképzésbe).

A minőség. Osztatlan az egyetértés, hogy a pedagógus a közoktatás meghatározó szereplője, aki a nagy demográfiai-kulturális változások idején nemzeti missziót teljesít. Az ő felkészítésének színvonalát szorgalmazza mindenki, ezt ígérte és ígéri a bolognai rendszerű tanárképzés is, amikor egyetemi szinten egységesítette a tanárképzést, amely szakmai alapozásra épít gyakorlatorientált pedagógusképzést, kibővítve a mesterképzés kereteit.

Ezzel szemben idézik fel a gimnáziumi tudós tanárok példáit a világháború előtti időkből, valamint a Kádár-kor általános és középiskolai tanárképzésének rendezett kettősségét. A *két modell* azonban egymástól is gyökeresen eltér: Az előbbi a társadalmi elit nyolcosztályos gimnáziumban való oktatására készített fel, ez lehetőséget adott a „rendes egyetemi képzés” megtoldásával a tanárképző intézetben. Az utóbbi a kötelező általános, illetve a megszűrt középiskola két ciklusára főiskolai, illetve egyetemi célzott pedagógusképzésben készített fel. Ez a bölcsészettudományi területen a kutatói továbbhaladásra lehetőséget adott, a természettudományok terén azonban nem, itt a felsőfokú beiskolázástól kezdődően kontraszelektív volt: a kiválóak kutatói szakon tanultak, gyengébb pontszámmal tanári szakpárra lehetett bejutni az egyetemen, ennél is gyengébbel a főiskolán: ezen felvételkor elágazó utak között nem is volt átjárás.

Épp a minőség vonatkozásában a természettudományos tanárképzés osztatlan *rendszerének visszaállítása* sok jót nem ígér. Nincs okunk arra, hogy ezt

a régi rendszert hatékonynak tekintsük, hiszen az abban kiképzett tanárok – talán pedagógiai eszköztelenségük miatt – bizonyosan hozzájárultak a természettudományos érdeklődés és tudás apadásához a közoktatásban. Ez egy beiskolázási kényszerekkel működő, a főiskolák és egyetemek kettősségére épülő, merev rendszer volt. A *kontraszelektivitástól mindenképpen meg kellene óvni* a természettudományos tanárképzést, márpedig több további javaslat is felmerült, amely a természettudományos tanárok korai elkülönítését és könnyített feltételekkel való kiképzését célozza (így a mesterképzésbe való automatikus továbbhaladás, nyelvvizsga elengedése, a pedagógiai-pszichológiai stúdiumok rovására bővített keretekben speciálisan enyhített szakmai ismeretek átadása, emelt ösztöndíjjal csábítás) és így a minőség kiválása és kiválasztása ellen hat(hat).

A szak. A tanári mesterszak célirányosan a közoktatási szerepre készít fel. Nem titkolt szándék, hanem koncepcionális döntés eredményeképpen növekedett benne a korábbi egyetemi rendszerhez képest a pedagógiai-pszichológiai stúdiumok és a közoktatási gyakorlat aránya, és lett pedagógusképzés a besorolása. (Bármilyen fontos legyen is számára a biológia és a kémia, mégis orvost, bármilyen fontos a matematika és fizika, mégis mérnököt képezünk: a tudományok alkalmazásának egy-egy területére.) Mindemellett az alap- és mesterképzés közös nézetében az új rendszerben végző tanár szakmai tanulmányainak volumene egyik szakképzettségi területen meghaladja a korábbi egyetemi, a másik szakképzettségi területen eléri a korábbi főiskolai kreditvolument. A *pedagógiai hangsúly* egyértelmű, de ez nem sorvasztotta el a tanárképzés diszciplináris összetevőjét.

A tanári mesterképzés a szakképzettségek sokaságát kínálja, ezek változatos kombinációjára ad lehetőséget, sem az oktatás, sem a közoktatási gyakorlat nem valósítható meg erős intézményi koordináció nélkül. Az elvi megfontolásokon túl *az összehangolásnak ez a gyakorlati szükséglete* is indokolja, hogy ne szakképzettségek szerint külön-külön, hanem egy egységként fogjuk fel a tanár szakot. Ez természetesen nem jár azzal, hogy a tanárképzésben kulcsfontosságú diszciplináris stúdiumok ne élveznének szakmai autonómiát, hogy az őket gondozó intézményrészek elvesztenék felelősségüket és az átáramlana a tanár szakot koordináló, képviselő, felügyelő testületre vagy személyre. A tanár szak oktatása jellegzetesen *szakmaközi együttműködés*, elkerülhetetlenül az lenne akkor is, ha szakképzettségek szerint újra tanár szakok tucatjaira bomlana szét. Intézményesen garantált szakmaközi együttműködés nélkül tanárképzés nem tud működni.

Az ár. A bolognai reformmal kapcsolatban vissza-visszatér az a kritikai szempont, hogy bevezetése hajszolt volt. Története kétségtelenül hektikus, a Fidesz-kormány vállalta fel, miközben az intézményi integráció és a kreditrendszer bevezetése kötötte le erejét, az SZDSZ-es oktatási kormány-

zat korbáccsal és mézesmadzaggal átültette a gyakorlatba, az MSZP-s tárca lankadt ütemben hozta tető alá. A tanárképzés bolognai reformját élénk viták kísérték, ezek a CSEFT néven ismert kormányzati elképzelésekhez képest új irányt is szabtak számára. A magyar reform egyik alapvető hibája, hogy a képzési ciklusok összehangolása nem időben és nem átgondoltan ment végbe, sajátosan a tanárképzés hatókörzetére *nem jellemző*: a mélyreható változásoknak volt koncepciója, ami ütközések, kompromisszumok, szabályozási egyenetlenségek közepette, de lényegét tekintve érvényesült. Valamennyi érdekelt maradéktalan egyetértését valóban nem sikerült elérni, de *együttműködését igen*, amit leginkább a HEFOP-munkálatok végzése és az MRK által összefogott és előterjesztett szakmai modul előírások kidolgozása dokumentált.

Az ilyen – mindent felkavaró – átalakítás természetesen tapasztalati ellenőrzésre és óhatatlanul korrekcióra is szorul. Beválásának egyik alapvető kérdése, hogy a *pedagógiai-pszichológiai* tanulmányok sikerrel töltik-e be azt a megnövekedett szerepet, amelyet a tanárképzés új rendszerében kaptak, hogy a tanárok pedagógiai tudatosságát és hatékonyságát növeljék. Az egyik legfontosabb lehetőség, hogy a diszciplináris tanulmányok oldalán a *szakmódszertanok* a tekintetben domináns szerepet vívjanak ki maguknak, hogy meghatározzák és megoldani segítsék: a szaktudományos ismeretanyag tömkelegéből mit és hogyan közvetítsenek a jövő tanárai.

Az eddig befektetett munka elvész és az esélyek nem válnak valóra, ha a bevezetés állapotában lévő reform elakad, irányvételét elvitatják és visszafordul. Ez egy különösen nagy súlyú oktatáspolitikai döntés, amelynek meghozatalában biztos, hogy szaktudásra és nemzetközi átlátásra nagy szükség van. A pedagógusképzés módszeres (felül)vizsgálata nem egyszerű és népszerű kommentár, vagy valamely részérdek nyomatékos kifejtése, vagy tekintélyi vélemény, amely nagy nyomást gyakorol. Ez *tudományos feladat*, mégpedig – és ez a saját farkába harapó kígyó esete – az e tárgyban fogalomalkotásra, mérésre, történeti és nemzetközi keretben értelmezésre képes neveléstudomány feladata. Sokan, akik ezen a szakmán kívül állunk, hozzájárulhatunk szempontjainkkal a mérlegeléshez, de a hosszú távra meghatározó döntés szakszerű megalapozása bizonyára nem a mi feladatunk. Ugyanakkor a dilemmák tudományos vizsgálata nem lehet egyedül a magyar neveléstudomány belterjes ügye, hanem megkívánja a *tágabb, európai tapasztalatgyűjtést* és -kiértékelést, hiszen a bolognai rendszer maga is európai lelemény, a meg-megingó közös perspektíva fontos alkotóeleme.

Tapasztalataim szerint, amelyeket a bölcsész-képesítési követelmények évtizedes kidolgozása és a most vitatott tanárképzési szisztéma átgondolása és vitatása során szereztem, a tanárképzés bevezetés alatt álló rendszerének *felcserélése egy merőben újjal* roppant nagy erőfeszítést igényel(ne): intézmények megmozgatását, pénzt, időt, szakértelmet, a manapság oly sokszor hiányolt hatásvizsgálatokat. Egy régivel való felváltása azonban teljesen reménytelen.