

## A MAGYAR TANÁRKÉPZÉS A KÖZELMÚLTBAN ÉS A KÖZELJÖVŐBEN: A KRITIKA KRITIKÁJA

**HUNYADY GYÖRGY**

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának  
professzora, akadémikus  
hunyadi.gyorgy@pk.elte.hu

---

*A bolognai rendszerű tanárképzés kritikai fenntartásokba ütközött, a bevezetését követő átmeneti megnyugvás után 2009–2010-ben elmérgesedtek a viták körülötte, és immár várható, hogy a szavakat tettek is követik. Formát öltött a tanárképzés átalakításának terve, a korábról ismert módozatainak felidézése, miniszteriális koncepció került erről közkézre és rövidesen jogszabályi előterjesztések születnek. Konferencia-előadásom tárgya az volt, hogy milyen ellenvetések merültek fel és milyen alapról indultak, ezt most megtoldom azzal, hogy az ellenreform tervei miben állnak és előre láthatóan mire vezetnek. A kritika kritikája természetesen annak a keresését és azonosítását is jelenti, hogy az egymást váltó és keresztező reformok miben képvisel(het)nek folytonosságot.*

---

### **A bolognai rendszerű tanárképzéssel szembeni ellenállás természete és forrásai**

A bolognai rendszerű tanárképzés *revízióját sokan, sok oldalról* igényelték. Szerintük az osztatlan képzés visszaállítása e területen előnyös hatást fog kiváltani: kezdeteitől célirányosabbá teheti, kötöttségével szervezettebbé formálhatja magát a tanári hivatásra való felkészítést, a tanári pályára készülők külön útja megkönnyíti a kutatópályára készülők kiképzését is, kimentve őket az eltömegesedés visszafogó közegéből, sőt – egy értékelvű és nem piacorientált finanszírozás rendszerben – az egyetemet magától az eltömegesedéstől is mentesítheti, visszaállítva annak elitképző jellegét.

Ezt a gondolatmenetet toldják meg 2009/2010-ben a természettudományok reprezentánsai azzal a konkrét érveléssel, hogy a tanári mesterképzésre szakterületükön – legalábbis néhány szakképzettség vonatkozásában – igen kevés a jelentkező. Nem igazán meggyőző, hogy a természettudományos területen mutatkozó csökkenő érdeklődés, az alapképzés eltömegesedésével járó nívtlanság és kibukás, valamint a diszciplináris mesterképzés viszonylag nagyobb vonzereje miatt is kérdőjelezi meg a többciklusú képzés egész rendszerét, de a természettudományok művelőinek önkörükből szerzett negatív tapasztalata az adott pillanatban fontos gyúanyagának bizonyult.

Azt sem mondhatjuk, hogy a tanárképzés többciklusú rendszerének koncepciójával, szabályozásával és gyakorlati bevezetésével szembeni ellenállás kizárólag „a természettudományos oldal” önmagától, önigazoló és önérvényesítő fellépéséből adódik. A felsőoktatás nagyléptékű átalakításának része ez, és bizony az lenne csoda, ha azonnal lelkes támogatókra talált volna azokban, akik *idegenkednek* a nagy átalakítás piacra kacsintó funkcionalista jellegétől, gyakorlatias mentalitásától, a képzés rendjét és az intézményes viszonyokat átszabó, rombolva építő hatásától. Az idegenkedés különösképpen alkalmas megjelölése a bolognai átalakításhoz fűződő viszonyulásnak, hiszen mindennek együtt van egy kívülről jött, az európai együttműködés követelményeiből levezetett, a német-országi kulturális befolyási övezet megörökölt és megélt tradícióitól eltérő jellege is, rendszeridegen törekvéseket és tapasztalatokat képvisel.

A többciklusú tanárképzés súlyos tehertétele *az alapképzés emésztetlen újszerűsége* a magyar felsőoktatásban, amely az európai miniszterek intencióinak megfelelően tömegeket enged be a felsőoktatásba azzal a szándékkal, hogy működőképes tudással viszonylag hamar jórészt kibocsássa őket, és erős belső szűréssel válassza ki a szellemi hivatások betöltésére alkalmas és törekvő elit fiatalságot. A tömeges hallgatóság kezelésének, jórészt gyakorlati irányba mutató értékei kiaknázásának, a tehetségek kiszűrésének és felgyorsított előrehaladásának nem volt és röptében nem is születhetett meg a *pedagógiai kultúrája* a magyar felsőoktatásban. Sőt, ez nagyfokú tehetetlenséggel hurcolta tovább (mondhatjuk mindmáig) ismeretközlő és számonkérő metodikáját, berendezkedett szervezeti elrendezésének és egzisztenciális pozícióinak védelmére, ezzel is megkötve és túltöltve a tananyagot, kimerevítve a hallgatók értékelésének és az oktatók teljesítményének a mércéit.

A tanárképzés területén – az alapképzés tőle független és rajta túlnyúló problematikáján túlmenően – sajátos gond, hogy a hivatás tudatára és gyakorlatára felkészíteni rendeltetett *pedagógia nem volt kívül-belül felkészülve* arra a megnövekedett szerepre, amely a bolognai reform logikája szerint rá hárul. A neveléstudomány kiteljesedése – beleértve a pszichológia áttételében a természettudományokig elnyúló kapcsolatait, a tanári szakképzettségek szolgálatában álló szakdidaktikák szempont- és eszközgazdagságát – a mester-szintű tanárképzés *legfőbb biztosítékainak* egyike. Ez a feltétel ugyan *nem* teljesült maradéktalanul, de az kétségtelen, hogy a többciklusú képzés bevezetése és a tanári mesterképzésért viselt fokozott felelősség a neveléstudomány törzsterületén élénk pezsgést váltott ki, máris a tananyag gyökeres felfrissítésével járt és ezzel párhuzamosan a reform életet ébresztett a szakdidaktikák fonnadásnak indult ágaiba is.

A tanári mesterszak bonyolult szövevény. Lassan, több szakaszban bomlott ki szabályozása, amely páratlanul széles hatósugarú, de szinte elvész a részletekben. A *szervezeti építkezés nehézkesen* haladt, többhelyütt el-elmaradt, a törvényben előírt intézményi koordináció esetlegesen alakult, de ott is, ahol – mint az ELTE-n – aprólékosan kimódolt testületi kontrollt sikerült kialakítani, az intézményi részérdek

és a szakmai szempontok diverzitása bénítóan hat a működésre és fejlesztésre. Az oktatók átlátásának hiánya, a dezinformáció, amely a reform útját végigkísérte, a közös ügyekkel és a kompromisszumos megoldásokkal való halvány azonosulás mind gátolja a munkaszervezés hatékonyságát. Nem vitás, ezen fékek nyomai az egyetemi élet más területén is fellelhetők, de a tanárképzés esetében hatékony munkaszervezés nélkül egyszerűen széthull a képzés sok modulja, az elméleti és gyakorlati felkészítés, a közös cselekmények a felvételtől a képesítővizsgáig, a sokszínű oktatógárda és hallgatói tömeg.

Végül, de nem utolsósorban, a tanárképzés bolognai reformjának kiindulópontja az oktatási miniszterek között született európai megállapodás volt, Magyarország uniós felvétele előtt elfogadott ajánlás. A felkínált séma mögött álltak praktikus megfontolások, de állt *egy generális beállítódás* is, amely egyfelől a tudás és tanulás társadalmi szerepét honorálta, másfelől a mozgást és mozgékonytágot a gazdaságban és a szellemi fejlődésben (egymásra is vetítve e kettőt) felértékelte. Az előbbiből következik számszerűen a tankötelezettség életkori megemlése és a felsőoktatás (alapvetően az első ciklus) megnyitása a korosztály mind nagyobb hányada előtt. Az utóbbiból következik a munkaerőpiacok európai összenyitása és a munkaerő áramoltatása, de az is, hogy a hallgatóság képzőintézményen belül és képzőintézmények között, szakon belül és szakok között (önerejéből és saját felelősségére) szabadon kövessen ki magának tanulmányi utat. Ennek a – mondjuk így – filozófiának jól megfelelt a tanárképzés hazai bolognai rendszerében a szakképzettség (és a hozzájuk vezető modulok) szabad társítása, valamint a már felelősséget vállaló lehetőség, a valamely szakképzettség mellett ugyanennek kínálata és felvétele „tanár idegen nyelven” változatban. Ez a nem realizált opció túlmélt azon, hogy képzésünk rendszerét deklarált elvek szerint közelítsük egy európai közös mércéhez, ez annak felvállalását is jelentette, hogy képezünk tanárt is az európai munkaerőpiacra. Ezt *nagy nézetkülönbség* választja el attól a felfogástól, hogy az iskola világa nemzeti keretbe zárt és nemzeti nyelvhez kötött, oly annyira – mint extrém megfogalmazásban hallhattuk is – hogy a tanár idegen nyelvtudása (minden más diplomástól eltérően) felesleges és mint követelmény elhagyható.

Ez utóbbi nézetben már benne rejlik egy jóval mélyebb fenntartás, amely csak a pedagógusképzés koncepcionális bírálatát követően, a közoktatási és felsőoktatási törvényalkotás átfogó munkálataiban nyert őszintén nyílt, explicit formát. E szerint a bolognai tanárképzés az oktatásra is *túlköltő jóléti állam* bukott gondolatát kombinálja egyfajta *európai illuzionizmussal*, mely nem teszi fel az alapkérdést: jó-e nekünk a munkaerő európai (ki)vándorlása, vagy realiztikusan a nemzeti munkaerőpiac (ma talán leginkább kétkezi gyakorlatra korlátozódó) tudásigényére képezünk. E kérdésben való állásfoglalás – a teljes igazság igényével, vagy a részigazságok tűrésével – a tanárképzés ügyét, célját és feltételeit messzemenően befolyásolja, messze túl a „tanár idegen nyelven” szakképzettség – számomra különösen kedves, de – élettelen lehetőségén.

## A bolognai reform néhány – a kormányzati ciklusokon túlmutató – időtálló eleme

A bolognai reform elakad a közismereti tanárképzésben, a többciklusú képzési szerkezet felszámolásáról az oktatáspolitikai döntés lényegében megszületett. Ez azonban nyilvánvalóan nem (csak) lezárás, hanem nyitás, hiszen a félig-meddig jó emlékezetünkben élő *reform-előtti múlt*hoz nem is tudunk és bizonyosan nem is akarunk visszatérni. Más ez a társadalom, mint volt a 70-es években az elágazó és osztatlan tanárképzés aranykorában, más ez a közoktatás, más a felsőoktatás szerepe és működése, mások a hallgatók és más a világ, ahonnan hatások, vonzások és taszítások érik el őket, és ahol az általunk kiképzett tanároknak kultúrát kell közvetíteni, szakmai pályát kell befutni, ahol helyt kell állniuk.

Mi az, amit erőfeszítéseink nyomán, harcaink után, közös feladatként célul tűzhetünk magunk elé a tanárképzésben? Az „ELTE modell”-ben gyökerező bolognai reform főbb törekvései közül néhány időtállóan bizonyulhat:

- A tanári felkészítés legyen osztott vagy osztatlan, folyjék egyetemen vagy főiskolán, a képzés magasabb szintjével szembeni követelményeket teljesítsen, adjon minden árnyaltsága mellett *egységesen mesterdiplomát*.
- Meg kell őriznünk azt a szándékot és minden arra irányuló jó tapasztalatot, amely a tanárképzés *gyakorlati* jellegét, eszközeit, eredményeit erősíti.
- A szaktárgyi tudás és a pedagógiai felkészültség metszetében megkülönböztetett figyelmet érdemel a *szakdidaktika*, amelynek elfonnyadását kellő szervezeti kiemeléssel is meg kell akadályozni, általános informatikai eszközrendszerét és nevelésmódszertani beágyazottságát is biztosítani kell. Meg kell őrizni a pedagógia tartalmi felfrissítésének és a tanárképzésért viselt *felelősségtudatának* felívelő lendületét, mint ami különösen fontos biztosítéka annak, hogy a leendő tanárok célszerűen készüljenek fel hivatásukra, és hatékonyan töltsék be közoktatási szerepüket.
- A tanárképzés mindig is több intellektuális alkotóelemet egyesít és több szervezeti egység kapcsolatában realizálódik. A *tanárképző intézet* – nevezzük bárhogy, és fogjuk össze a pedagógia, a pedagógiák oktatási szervezetével vagy épp világos kontúrral különítsük el attól – elengedhetetlen belső kapocs és külső kapcsolattartó a közoktatással és annak kormányzatával.

*A képzés értékelendő minősége, a gyakorlati orientáció, a pedagógiai tudatosság és a képzés szervezeti összefogása* olyan ambíciók voltak, amelyek kellő érvényesítésére hét év nem volt elegendő. De erős pszichológiai hatás az ún. Zeigarnik-effektus, a megszakított tevékenységekre többet és jobban emlékezünk, motivációja bennünk tovább él.

A NEFMI előterjesztése – amely alapvetően a *bolognai tanárképzési rendszer revízióját* tűzi ki célul – elhúzódó várakozás után kerül nyilvános egyeztetésre. Mintegy két éve tárgyalják különböző szakmai fórumok ennek az alapvonalaiiban 2003-ban kimunkálni kezdett reformnak a látni vélt gyengéit.

### **A tanárképzés NEFMI-konceptiójának problematikus tézisei**

A bolognai tanárképzés hazai változatának kidolgozásában – dokumentált pályázati munkában, az akkreditációs előterjesztések és elbírálásuk folyamatában – együttműködött a felsőoktatás egész intézményrendszere, teljes szakértői gárdája, megküzdve azokkal a nehézségekkel, melyek a német-oroszl tanárképzési kultúrában fogant duális rendszernek az angolszász típusú szisztémára való átállásakor jelentkeztek. Az átállás révén a tanárképzés *európai fejlesztési trendje* jelent meg nálunk, összemérhető, mégpedig kifejezetten versenyképes egyedi formában. Ezen strukturális változás során a) egységesen egyetemi/mester szintre került a tanárképzés; b) az iskolai terepen végzett gyakorlat bevezetésével a két ciklus (kredit) volumene meghaladta a hagyományos egyetemi kereteket is; c) a több alkotóelemből álló tanárképzés átfogó rendszerét erősítette meg az egyetlen tanári szak jogi formulája, melynek keretei között a pedagógiai-pszichológiai tanulmányok – a közoktatás újszerű feladataira való tekintettel – jelentősebb szerephez jutottak, mint korábban. Ezen koncepcionális döntésekkel lépett ki a magyar tanárképzés a 80-as, 90-es évek zilált állapotaiból és talált egyfajta megoldást dilemmáira.

A tanárképzés bolognai rendszerének működését és hatékonyságát – mint erre a NEFMI-konceptió maga is utal – *tapasztalati alapon tárgyyszerűen megítélni* ma még nem lehet, ennyiben a revízió merész vállalkozás. Az oktatási kormányzat belépése óta köztudottan hajlik arra, hogy a többciklusú képzésre való átállás radikális változásait legalább e téren felülvizsgálja: mindenekelőtt a természettudományos képzés területéről kapott következetes és erős impulzusokat, hogy az ott megélt problémákat (elsősorban a jelentkezők hiányát) a szakpárban folytatott osztatlan képzés visszaállításával orvosolja. Az oktatási kormányzat *deklarált szándéka szerint minőségelvű* (komoly erőfeszítéseket kíván tenni a tanárképzés színvonalának és rangjának erősítésére) és mérlegelő (végtelenség nélkül igyekszik elérni lehetőség szerint a konszenzusos megoldásokat). Ugyanakkor a koncepció különböző nyomásgyakorló csoportok véleményére hagyatkozva és hirtelen, erős kormányzati impulzusok hatása alatt nélkülözi a módszeres tapasztalatgyűjtés szakmailag biztos alapját és a nemzetközi perspektívát, és tudatosan törekszik arra, hogy *korábról ismert szerkezeti és működési sémákhoz* vezesse vissza a magyar tanárképzést. S eközben nincs kellően tekintettel arra, hogy azok a maguk korában beváltak-e, illetve az oktatásügy teljesen megváltozott köz- és felsőoktatási viszonyai között van-e realitásuk és értékük.

*A jogszabályi kimunkáláshoz közelítő koncepció jelen formájában – céljai és tervezett intézkedései között – ellentmondásos és nem koherens:*

1. A pedagógusok minőségét többek között a *minőségi kiválasztással* kívánja biztosítani. A vonzó külföldi példák azonban oly körülményekre vonatkoznak, melyekben a pálya presztízse magas, a túljelentkezés óriási és ez szűrési lehetőséget biztosít. E feltételek hazánkban hosszabb távon is legfeljebb csak remélhetőek, addig – épp velük ellentétben – a természettudományi területen a jelentkezők számszerű hiánya mutatkozik immár hosszabb távon. A *menyiségi minimum* érdekében épp a természettudományi tanárképzés képviselői szorgalmaztak és szorgalmaznak teljesítmény-engedményeket az alacsonyabb felvételi pontszámtól a tananyag redukción át a mesterszint előtti szűrés kiiktatásáig. Ezek az osztatlan képzésben jobban érvényesíthető tendenciák minőségi szempontból kontraszelektívek. Ráadásul arra sincs garancia, hogy a *korai szakosodás* a jelentkezők pusztán számát garantálná (hiszen a ttk-ás terület tanári szakosodása a bolognai rendszer elveivel dacolva eddig is korai volt, a 18 éves kori döntést pedig eddig sem zárta ki semmi). A bölcsészettudományi területen a későbbi és erősebb (ön)selektáció az osztott rendszer előnyeit támasztja alá. *A kiválasztás tekintetében tehát a tervezett változtatások gyors és biztos előrelépést egyáltalán nem ígérnek.*
2. A tanárképzés presztízisének és színvonalának előmozdítása érdekében az előterjesztés megőrzi a bolognai rendszer egységes tanárképzéséből a diploma rangját, mind az általános iskolai, mind a középiskolai tanárnak *mesterdiplomát* kíván nyújtani. A képzés azonban *nem lesz egyenértékű*, hiszen a képzési idő eltérő, és ezzel együtt az általános iskolai tanárnak (egy évvel több) kiegészítő képzésre van szüksége a középiskolai tanárrá váláshoz. A középiskolai tanár jogosítványai (feltehetően) tágabbak. Megtetézi e különbségeket, hogy a tanárok két válfaját *különböző jellegű és presztízű intézmények* képezik, a főiskolai kontextusban a tanári mesterképzés az egyetemről eltérő szakmai-képzési környezetbe kerül (a zömmel ide szánt felsőfokú szakképzések közé, illetve a javaslat szerint a pedagógus alapképzéssel egyazon szervezeti keretbe). Az aktuális oktatáspolitikai elgondolások az intézménytípusok – európai tendenciákkal összhangzó – közelítését kifejezetten keresztezik, a hierarchikus különbséget sarkítják. Ezzel a *tanártársadalom megosztottsága* nemhogy gyöngülne, hanem fel fog erősödni, aminek nem látni világosan a közoktatási értelmét és hasznát. Az általános iskola szerepének megszilárdításából (és a hat- és nyolcosztályos elitgimnáziumok számának limitálásából) épp az következne logikusan, hogy az általános iskolában, a szakiskolában, vagy netán a szakközépiskolában tanító tanárok felkészültsége nem maradhat el társaikétól. *A képzőintézmények nézőpontjából az általános iskolai és a középiskolai tanárok*

képzésének szétválasztása azt jelenti, hogy a főiskolák szakmai ambíciójukból és akkreditált tanárképzési jogosultságukból veszítenek, az egyetemek pedig az amúgy is szűkülő hallgatói létszámból vesztenek, miközben a különböző tanári, illetve diszciplináris képzések szétválasztása az oktatási kapacitásukat többszörösen igénybe veszi. *A tanárok kategóriáinak megkülönböztetése és képzésük szétválasztása oktalan megosztottságot teremt a közoktatásban, és károsan érinti a felsőoktatási intézményeket.*

3. A főiskolai/általános iskolai és egyetemi/középiszkolai tanárképzés eltérése – az előterjesztés felfogásában – nem lényegi és nem kellően megokolt. A diszciplináris *ismeretanyag kreditmennyiségében* van köztük különbség, és várhatóan ezt hidalja át a kiegészítő képzés jórésze is. (Közbevetőleg megjegyzendő, hogy a koncepcionális előterjesztés kevesellte a korábbi főiskolai végzettség egyetemi szintre emelésében az egyéves, 60 kredites képzést egy szakon, ezzel szemben a jövőre vonatkozóan két szakon ennek dupláját írja elő – szinte végtelenítve a tanárképzést.) Miközben az egységes tanárképzés „visszabontását”, kettőbe választását az előterjesztés az általános és középiszkolai pedagógiai feladatok markáns különbségével indokolja, a pedagógiai jellegű képzés volumenében nem tesz különbséget a kétféle tanárképzés között. Amint erről már szó esett, valószínűsíthető, hogy a középiszkolai tanár felkészültsége elegendő lesz az általános iskolai oktatáshoz-neveléshez, ez azonban nem viszonyos: az általános iskolai tanár nem kap jogosítványt a középiszkolai feladatok megoldására. Ez az *aszimmetria* nem indokolható. Talán egy olyan előfeltevést rejteget, hogy a diszciplináris tudás fél-félévnyi többlete az azonos volumenű pedagógiai felkészítés értelmét és hatékonyságát is magával húzza-vonja. A pedagógiai-pszichológiai felkészítés tartalma egyébként az általános iskolai tanárképzés esetében sem szorítható be meghatározott életkor sajátosságainak a problémakörébe, hanem ennél általánosabb és teljesebb mind a kompetenciák, mind a fejlődéstrendek megismertetésében. *Az általános iskolai és a középiszkolai tanárok képzése közötti különbség pedagógiai-pszichológiai vonatkozásban nem jelentkezik, és szakmailag nem is lenne tartható.*
4. A koncepció az előírt *pedagógiai-pszichológiai tanulmányok* mértékét, részarányát, a képzés folyamatában elfoglalt pozícióját *lerontja*, annak ellenére, hogy épp a pedagógiai feladatok nehézségére és sajátosságaira hivatkozik a tanári mesterség növekvő társadalmi felelőssége és súlya mellett érvelve. A képzés volumene a bolognai rendszerű tanárképzéshez képest is tovább nő, a gyakorlatra hivatkozva, ám a gyakorlatot valójában a bolognai rendszerű képzés szintjén tartja. A némileg csökkentett pedagógiai modul felerészt a képzési folyamat gyakorlatra szánt utolsó szakaszán – appendixként – kerül sorra, ami elméleti alapozó és szemléleti orientáló

szerepét nagyban korlátozza. A bolognai tanári mesterszakkal szemben egyik legfőbb kritika az volt, hogy előtérbe helyezi a diszciplináris alapozást, későn lát hozzá a pályára való szocializáláshoz, és a tág értelemben pedagógiai stúdiumok a képzés utolsó szakaszán torlódnak – mindezt a kilátásba helyezett korrekció nem haladja meg. A koncepció alighanem *a tételes tárgyi tudást és az ismeretközvetítést tekinti a tanári-felkészítés gerincének*, és ezzel azt az utat követi és folytatja, amelyen a természettudományos tanárok képzése eddig is járt, és a sikertelenség mai állapotába jutott. A képzés strukturális átalakításában figyelmét a két tanári képesítés szigorú szimmetriájának biztosítása köti le, tekintet nélkül az oktató diszciplinák közötti kapcsolatok konkrét tartalmára (pl. a biológia tanulása mennyi kémiai tudást feltételez és nyújt, a fizika mennyi matematikát követel és rejt magában, amit is a biológia-kémia vagy fizika-matematika jellegzetes szakpárok felépítésekor a formális kreditegyenlőségen túllátva számításba lehetne és kellene venni). Mint ahogy nincs tekintettel a tanulás különböző területei közötti tudás-transzferre sem. A mereven arányosított diszciplináris képzés és a hozzá kapcsolódó szakmódszertan gyarapodik, a képzés alkotó elemeinek arányai eltolódnak. Kérdés, hogy a közoktatás szakismeretben szenvedett-e hiányt, vagy épp a pedagógiai hatékonyság, tudatosság, kultúra megerősítése a legégetőbb. *A közoktatási igények a pedagógiai érzékenység és hatékonyság növelését diktálnák, ezzel szemben kifejezetten és egyoldalúan a diszciplináris tudás és az ismeretközvetítés erősítésére kerül sor a pedagógiai-pszichológiai felkészítés rovására.*

5. A bologna rendszerű tanárképzés bevezetése nagyléptékű, radikális változtatás volt, ami sok vonatkozásban ellenállást váltott ki, és ez fenn is maradt. Revíziója ugyan sokak egyetértésével találkozik, de hogy történetileg *hová és meddig hátráljunk* belőle vissza, az egy joggal vitatott kérdés. Az osztatlan képzés részleges vagy teljes felszámolásával sokan egyetértenek, bár ennek is – elsősorban a pedagógia nemzetközi kitekintéssel rendelkező művelői között – számottevő az ellentábor. A váratlan fordulat viszont, hogy a 60-as és 70-es évek módjára különítsük el az általános iskolai és a középiskolai tanárképzést, az egységessel szemben állítsuk vissza a tanárképzés duális rendszerét, többoldalú ellenvéleménybe ütközik, ezzel kapcsolatban ma egyáltalán nem lehet konszenzusos támogatásról beszélni.

A képzés lebontása és átépítése az előterjesztés szellemében *roppant munkát* követel a jogalkotástól, a minisztériumi és intézményi jogalkalmazóktól a szabályozás, tanterv- és tananyagfejlesztés, a dokumentáció és akkreditálás, a szervezés és koordináció területén. A bolognai rendszer bevezetése sokak szemében erőltetett menet volt, és így is 7 évet vett igénybe, ebből következően a megfontolt változtatás sem igényel kevesebb munkát és időt. A tanárképzés átalakítása maga, az átme-



neteivel és a létesítésre és beüzemelésre váró rendszerével – minden jel szerint – *igen költséges* lesz. Ennek egyaránt oka az egyre növekvő volumen, a gyakorlathoz kötődő munkaformáinak intenzitása, a tartalmilag rokon kurzusok széttagoltsága. Az a kérdés, hogy az elérhető változások szellemi és társadalmi hozama *igazolja-e ezt a kiemelkedő munka- és anyagi ráfordítást, vagy sem*. A képzési szerkezetnek az előterjesztésben leírt átalakítása ezt az erőbevetést önmagában aligha éri meg, csak akkor, ha a pedagógiai modul követően most sor kerül a szak módszertani terület szisztematikus fejlesztésére, a diszciplináris tartalom közoktatási (NAT) szempontból célszerű kimunkálására, a gyakorlati képzés feltételeinek és követelményeinek folytatólagos formálására. *A felsőoktatási tartalomfejlesztés és a közoktatási bevételek vizsgálata az, melynek alapján a bolognai rendszer szerepét megítélni és gyengéinek revízióját kezdeményezni és irányítani kell, e nélkül a képzési szerkezet módosítása öncélú és ráfizetéses.*

### **A bolognai rendszert lebontó változtatások néhány valós és potenciális pozitívuma**

A kormányzati koncepció korrekcióra szoruló problematikus vonásai mellett említést és támogatást érdemel több pozitív eleme, melyek előrelépést ígérnek:

1. Az elvek szintjén elismerésre méltó az a törekvés, hogy a pedagógusképzés általában és a tanárképzés konkrétan célirányosan szolgálja a közoktatás ügyét. Az országos szintű összerendezés mellett és annak szerves kiegészítéseként helyeselhető *a tanárképzés intézményi szervezeti kiemelése*, a rektor-közvetlen és a karok között koordináló Tanárképzési Központ előírása. A jelenlegi heterogén helyzet hosszas leírását követi az előterjesztésben ezen szervezeti megoldás előírása, amely a tanárképzés rendszerbeállításának, jogkövető működtetésének, tartalmi összehangolásának és fejlesztésének, a széthúzó kari érdekek kordában tartásának, a közoktatással való élő kapcsolattartásának a garanciája lehet. (Zavaró az egyetemi közegben szükséges Tanárképzési Központok létesítése mellett a Pedagógusképző Főiskolák felvetett, más irányú szervezeti és képzési integrációja.)
2. Célszerű a pedagógiai-pszichológiai, szak módszertani és gyakorlati stúdiumok *kereteinek* kijelölése, aminek az előzményei a ma már általánosan elfogadott 111/97-es kormányrendeletig nyúlnak vissza. *A szak módszertan szerepe és szakmai színvonala* fokozott figyelmet érdemel, ehhez azonban a sokhelyütt leépült szervezeti-személyi kereteit fel kell frissíteni, egyenetlen tudományos színvonalát és utánpótlását fel kell javítani, a közoktatási gyakorlathoz fűző életszerű kapcsolatait erősíteni kell (pl. a gyakorló iskolák ezen kapacitásainak intézményes bevonásával). Amikor a szak módszertan volumenét és hatékonyságát az előterjesztés kiemeli, szembe kell nézni azzal a ténnyel, hogy e teret a szak módszertan *csak cél-*

*irányos fejlesztés révén és után* tudja betölteni, és ez átgondolt intézkedéseket követel.

3. *A tanártoábbképzést* a képzés szerves és szervezett folytatásának kell tekintenünk és a felsőoktatási képzőintézmények aktív és felelős közreműködése e téren valóban nélkülözhetetlen. Ez teremti meg az előfeltételét az alapképzés akár diszciplináris, akár tág értelemben pedagógiai kiteljesítésének, ami nem egyszerűen hiánypótlás, hanem *a szakmai fejlődés logikus és természetes útja*. Ha például nem látható előre, hogy a végzett tanár pályájának valamely fázisában milyen iskolatípusban dolgozik, akkor a továbbképzés tudja majd hozzásegíteni a tapasztalatai gyűjtésében, kiértékelésében és fejlesztésében kamatozó specifikus tudáshoz és felkészültséghez. Ugyanakkor a felsőoktatási intézmények/Tanárképző Központok ezen szerepe a maga tapasztalataival fontos visszacsatolást és motivációt nyújt majd a tanári alapképzés fejlesztésének.
4. A közoktatás józanul kalkulálható igényeire tekintettel indokolt, hogy az előterjesztés a *képzőhelyek számát* – a kiegyenlített feltételek, hatékonyság és teljesítmények érdekében – limitálja, és a megszerezhető tanári *végzettségek változatosságában rendet vágjon*. Az általános iskolai tanárképzés bázisául az egykori főiskolák felsorolása szerepel a koncepció megismert szövegében, tekintet nélkül arra, hogy egyetembe integrálódva közismereti tanárképző profiljukat mennyiben őrizték meg (ld. például Szeged), vagy önállóan mennyiben teljesítették azt ki (ld. Eger, amely időközben jelentős diszciplináris fejlesztésen esett át, és közvetlenül az ELTE mellett a legteljesebb képzési portfólióval rendelkezik a mai tanári mesterképzésben). A gimnáziumok tanár-utánpótlási igényeihez mérve a középiskolai tanárokat képző egyetemek száma nagy és kapacitása meg kifejezetten óriási (még az is meglehet, hogy például az ELTE természettudományi területére alig esik majd több államilag finanszírozott hallgatói hely, mint ahány – botrányosnak tűnően kevés – jelentkező mutatkozott az utóbbi években). A zömmel eddig „kizárólag második szakként” szereplő tanári végzettségek átminősítése harmadikká, illetve továbbképzési szakká, *a két tárgyat oktató közismereti tanár prototípusának* kiemelését szolgálja. (Az rejtély, hogy miért nem oktatható harmadik szakként az Ember és társadalom integrált stúdium, ha az Ember és természet szerepelhet ebben a minőségben. A csak benne megjelenített pszichológia ilyen módon kiesik az olyan közismertiként elfogadott szakképzettségek sorából, mint pl. a filozófia és a pedagógia. Holott a Környezettanhoz hasonlóan egy érdemi tartalmi felülvizsgálat során akár az is mérlegelhető, hogy akár első-második szakként is része és segítője lehetne a tudományos világlátásnak, legalább oly joggal, mint a román vagy a technika.)

5. Kiemelt figyelmet érdemel az előterjesztés azon törekvése, hogy rugalmasan tűrje a tanárképzés különböző *formáinak egymásmellettiességét* és ezzel is összefüggésben a *hallgatók szabályozott átjárását* a képzés különböző útjai között, a tanárképzésen belül és e körön túl. A bemenetnél teljesítmény-alapon szűrt felsőoktatáson belül tere kell legyen a hallgatók önmagukért felelősséget vállaló és viselő *szakmai mozgásának*. Ez lehet egyébként az egyik legfőbb biztosítéka annak is, hogy a tanárszak több oldalról kap később érlelődő utánpótlást, és ugyanakkor a kiút megnyitásával nem lesz sokak számára kényszerpálya, amelyen kényszeredetten elindulnak, de ahonnan a közoktatásba nem érkeznek el (vagy jobb, ha nem érkeznek el). A sokak által igényelt és az erősen beszűkülő gimnáziumi tanár-utánpótlás szempontjából különösen releváns tudóstanár képzésének például kézenfekvő és szükséges útja a diszciplináris mesterképzésre ráépülő (egyszakos) tanári kiképzés (második mesterdiploma).

A *szakmai és művészeti* tanárképzésben a bolognai rendszerű osztott tanárképzés fennmarad, illetve az osztott és osztatlan formák működnek az intézmény döntésétől függően. Ennek analógiájára rendezhető a közismereti tanárképzés is: ha az alapvető közismereti szakokon szimmetrikus párba állított *osztatlan képzések* is folynak, ez önmagában még nem jelenti azt, hogy ugyanezekben a kiemelt jelentőségű szakokon hosszabb távon már nem működhet az alapképzésben résztvevők csoportjának *alternatív utat felkínáló osztott tanárképzés* (például a bölcsészettudományi területeken, ahol létszámproblémák sürgető orvoslására generálisan nincs szükség). Akár rendszerszinten előírható lehet osztott képzés a *nem-szokványos szaktársítások* esetén (mint mondjuk angol-fizika vagy filozófia-matematika). Ezért is az osztatlan bologna-előtti forma bevezetését szükségtelen, sőt *helytelen lenne kizárólagossá* tenni. Ha a megválasztás lehetősége és az intézményi mozgástér – a Tanárképzési Központ kemény szabályozása mellett – fennmarad, akkor válik valósággá az előterjesztésnek azon zárógondolata, hogy a különböző formák egymásmellettiessége teremthet – ma kétségtelenül nélkülözött – tapasztalati alapot ezek bevalásának tárgyszerű megítélésére.

### **A kritikai szemle összefoglalása**

Ma még nincs szilárd tapasztalati alapja a bolognai rendszerű tanárképzés elbírálásának és revíziójának. A múltból ismert tanárképzési szerkezet visszaállítása öncélú és ráfizetéses, ha nem szolgálja bizonyítható módon a közoktatás igényeinek jobb kielégítését. A tág értelemben vett pedagógiai felkészítés (beleértve a sorvádnak indult szakmódszertant) a közoktatás szolgálatában legalább olyan fontos, mint a leendő tanárok diszciplináris tudásának erősítése. Az általános iskolai és középiskolai tanárok megkülönböztetése, és elkülönített felkészítése egy duális rendszerben, megosztottságot teremt a közoktatásban, és károsan érinti a felsőoktatási

intézményeket. Az osztott és osztatlan tanárképzés együttes működtetése a kívánatos a közismereti tanárképzésben is, ez nem idegen a nemzetközi gyakorlattól sem, és olyan helyzetet teremt, amelyben tárgyszerűen össze lehet mérni a különböző képzési formák hatékonyságát. Támogatást érdemel a tanárképzés rendszerszerű működtetése országosan és a képzőintézményekben, így a felsőoktatási Tanárképző Központok felállítása és ezek aktív szerepvállalása a tanártovábbképzésben.