

**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS HAZAI REFORMJA: VÁLOGATÁS
A NEMZETI BOLOGNA BIZOTTSÁG
PEDAGÓGUSKÉPZÉSI ALBIZOTTSÁGÁNAK DOKUMENTUMAIBÓL**

HALÁSZ GÁBOR

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
egyetemi tanára
halaszg@helka.iif.hu

A *Hunyady György* által szerkesztett kötet különleges szellemi élményt nyújtó olvasmányt ígér mindazoknak, akiket érdekel az oktatás világa. A kötet e világ talán legbonyolultabb, legszövevényesebb és legtöbb kiszámíthatatlan eseményt mutató területére vezeti el olvasóját, aki, ha kellően kalandvágyó és nyitott az izgalmakra, valóban különleges élményekben részesülhet. Remélem, nem sértem meg a kötetben bemutatott kalandos történet szereplőit ezekkel a talán frivolnak tűnő szavakkal. Valószínűleg nem így kezdtem volna e dokumentumgyűjtemény bemutatását akkor, ha magam is közvetlen részese lettem volna a bemutatott történetnek, de a sors úgy hozta, hogy közvetlenül nem, legfeljebb csak érintőlegesen vehettem részt benne. És rögtön előre kell bocsátanom: a kötet elolvasása nyomán egyre nagyobb tiszteletet érzek belőle kibontakozó reformtörténet legtöbb szereplője iránt. Amikor „érdekes” vagy „izgalmas” olvasmányként mutatom be ezt a kötetet, ezúttal inkább az oktatás világának a feltárásán és megértésén dolgozó oktatáskutató, és kevésbé az e világot alakító, annak a jobbá tételére törekvő cselekvő ember hangja szólal meg belőlem.

A *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”* c. dokumentumgyűjteményben olvasható anyagok nem kis része szakértők által írt elemző tanulmány, és emiatt talán a „tanulmánykötet” címkét is használhatnánk. Itt azonban a tanulmányok is a bemutatott történet *dokumentálás*át szolgálják. A gazdagon – 640 oldalon – dokumentált történet *a magyar pedagógusképzés reformja a kétezres évtizedben*. E reform messze nem lezárt: az évtized végére olyan fordulóponthoz érkezett, amely akár meg is akaszthatja, vagy hosszú évekre visszavetheti. A könyv és CD melléklete kiadását 2010 őszén többek között éppen az indokolhatta, hogy e fordulóponton segítse a történet régi és új szereplőit a tisztánlátásban és abban, hogy jobb döntéseket hozzanak.¹

¹ A továbbiakban a kiadványból vett idézetek mellett a CD változatban szereplő oldalszámokat tüntetem fel zárójelben.

Azt mondtam, hogy a pedagógusképzés, vagyis az a terület, amelyről a történet szól, az oktatás világának talán legbonyolultabb, legszövevényesebb és legtöbb kiszámíthatatlan eseményt ígérő területe. Ez még akkor is így van, ha az oktatás, és ezen belül a felsőoktatás világában általában viszonylagos nyugalom vagy egyensúlyi állapot van. A pedagógusképzésnek akár puszta értelmezése, egyszerű definiálása is már nehezen megoldható probléma elé állítja mind az oktatás kutatóit, mint az oktatáspolitikusokat. Nem tudjuk egyértelműen megmondani, például azt, vajon ez csupán a felsőoktatás egyik egyszerű *funkciója*, illetve *feladata* vagy pedig olyan *önálló alrendszer*, amelynek jól meghatározható célja, határvonalai, alkotóelemei és szereplői vannak, és amelynek eredményes működtetésére *önálló szakpolitikát* kell kialakítanunk. Pontosabban vannak olyan országok, amelyekre az előbbi, és vannak olyanok, amelyekre az utóbbi jellemző, vagy – ha mindezt fejlődési perspektívában nézzük – inkább azt kell mondanunk, vannak olyanok, amelyekre *még* az előbbi, és vannak olyanok, amelyekre *már* az utóbbi jellemző. Az a reformfolyamat, amelyet a Hunyady György által szerkesztett kötetben szereplő dokumentumokból rajzolódik elénk, leírható úgy is, mint Magyarország próbálkozása arra, hogy az előbbi állapotból az utóbbiba jusson.

Azt mondtam: a pedagógusképzés területe szinte reménytelenül komplex világ még akkor is, ha az oktatás világában viszonylagos egyensúly van. A szóban forgó időszakban azonban nyoma sem volt egyensúlynak. Más európai országokhoz hasonlóan Magyarországon is ebben az időszakban kezdődött meg felsőoktatás rendszerében az a történelmi léptékkal mérve is rendkívüli átrendeződés, amelyet a *Bologna-folyamat* névvel jelölünk. Ez teljességgel felborította azt az erőteret, amely korábban körülvette a pedagógusképzést, és amely meghatározta annak viszonyait. A keletkezett turbulenciát a rendszer szereplői megélhették úgy is, mint olyan időszakot, amelyet „át kell vészelní”, de úgy is, mint olyan „lehetőségablakok” sorának feltárulását, amelyek lehetővé tesznek kívánatos, de más időszakban nem lehetséges változásokat. Az egyensúlytalanság állapota azonban nemcsak a felsőoktatás reformjából fakadt, hanem sok egyéb tényezőtől is: így elsősorban azokból az alap- és középfokú oktatás világán belül zajló változásokból, amelyek alapvetően átrendezték a pedagógus munkaerővel kapcsolatos igényeket, mind mennyiségi, mind minőségi tekintetben. Hogy csak egyetlen, jól mérhető mennyiségi elemre utaljak: a kétezres évek közepén keletkezett munkaerő-szükségleti előrejelzések egyetlen más szakma esetében sem jeleztek akkora szakadékokat a kibocsátás és a kereslet között, mint a pedagógus szakmában (Dávid, 2007). A kétezres évtized elején tehát, amikor a kötet dokumentumaiból kirajzolódó reformfolyamat elkezdődött vagy inkább újra erőre kapott, nem lehetett kétséges: a pedagógusképzést olyan kihívások érték, amelyek nyomán nem maradhatott változatlan.

Az, amit itt *reformfolyamatnak* nevezek – és ez az, ami oktatásügyi változások kutatóit soha nem lepheti meg – leírható olyan *kaotikus kavargásként* is, amelyben szétbogarozhatatlanul összekeverednek a kollektív tanulás megkapó képei azoknak

a küzdelmeknek a képeivel, amelyek az érintett érdekcsoportok között folytak és folynak előnyösebb pozícióért vagy már megszerzett pozícióik megtartásáért. Tudjuk, hogy a reformok ritkán követik a tervezőik által megálmodott egyenes vonalú utakat, és gyakrabban hasonlítanak arra, amelyet a szervezet- és vezetéstudomány egyik klasszikusa, *Charles Edward Lindblom* 1959-ben megjelent híres és nagyon sokat idézett tanulmányában úgy írt le, mint „*sártengeren történő átevickélést*” (*Lindblom*, 1959). E „sártenger” kavargását nézve vannak olyanok – én magam is ezek közé tartozom –, akik főképp intelligens új megoldások és struktúrák kiemelkedését és az érdekcsoportok kompromisszumképességének lenyűgöző megnyilvánulásait látják, és persze vannak olyanok is, akik csak növekvő zűrzavart látnak, szorongással nézik a megszokott és biztonságot adó struktúrák és megoldások szétolvadását, és nem találják a helyüket ezek romjaiból kiemelkedő új keretek között.

A részben időrendben sorba rakott dokumentumok olvasója előtt egyfelől egy dramaturgiai értelemben is különleges *dráma* képe bontakozik ki. Ebbe újabb és újabb szereplők (döntéshozó és konzultatív testületek, politikusok, szakértők, intézményi képviselők és mások) lépnek be, ami mindannyiszor nemcsak váratlan fordulatokat eredményez, de egyúttal a drámai cselekmény erőterének folyamatos átalakulását is magával hozza. A változó erőtérben bizonyos megoldások lehetlenné válnak, mások – éppen ellenkezőleg – ezáltal válnak lehetővé. Másfelől viszont az olvasó látja egy olyan *építkezés* képeit is, amely ugyan, kisebb vagy nagyobb mértékben, mindig eltér az eredeti tervektől, mégis logikus, koherens és látványosan jó formájú építményt eredményez.

Egyszer majd remélhetőleg, a történeti hűségre törekedve, valaki megírja a dokumentumokból kibontakozó történet egészét (ezt a résztvevő és érintett szereplők némelyike, a folyamatra reflektálva, részben már meg is tette). Itt csak nagyon röviden és tömören idézném fel ezt, már csak azért is, mert az oktatási rendszerek fejlődési sajátosságainak kutatójaként elsősorban nem a történet maga, hanem az ennek keretei között keletkezett struktúrák természete és a keletkezésük sajátosságai keltik fel az érdeklődésemet.

A történet maga 2003 tavaszán kezdődött, amikor az akkori oktatási miniszter létrehozott egy munkabizottságot azzal a feladattal, hogy tegyen javaslatot a pedagógusképzés fejlesztésére. A *Hunyady professzor* vezetésével megalakult testület eredetileg tréfásan „emeletközi bizottságnak” is nevezték, arra utalva, hogy abban együtt kellett működnie a közoktatási és felsőoktatási szakterületeknek, amelyek a minisztérium épületének eltérő szintjein működő szervezeti egységekhez kapcsolódtak, és amelyek között – Magyarországon éppúgy, mint számos más országban – általában nehezen alakul ki kooperáció, noha e nélkül nem lehetséges koherens pedagógusképzési politikát megalkotni és megvalósítani. A testület alig kezdte el a munkáját, amikor megjelent az oktatási tárca felsőoktatás-fejlesztési koncepciója (CSEFT), amely a Bologna-folyamat jócskán megkésett hazai elindítását is jelentette. A pedagógusképzés reformjával foglalkozók ekkor szembesültek az első nagy

horderejű kérdéssel: vajon a pedagógusképzés területén hogyan érvényesüljön a Bologna-folyamat keretei között megvalósított reformok legjelentősebbike, a *kétciklusú képzésre* történő áttérés.

Egy bonyolult, többszereplős, többféle modell előterjesztésével és megvitatásával járó, és a résztvevők kompromisszumkészségét próbára tevő egyeztetési folyamat nyomán 2003 novemberére megfogalmazódtak azok az alapelvek, amelyeket az akkori minisztérium később kiindulópontnak tekintett. Ennek legfontosabb eleme egyfelől az volt, hogy a pedagógusképzés szerkezete is illeszkedni fog a bolognai folyamat szerint kialakuló magyar képzési szerkezethez, azaz az alapképzést (első ciklust) sikeresen elvégzők léphetnek tovább a mesterképzésbe (második ciklusba), másfelől az, hogy az alapképzés két ágra bomlik. Ezek egyike a „külön közös bemenetet képző” az *óvó és tanítóképzés*, a másik az egységes, azaz a közoktatás 5–12. évfolyamain történő tanításra felkészítő *tanárképzés*. Ez utóbbi az *alapképzés* szintjén a megszokott *diszciplináris* képzési területeken történő tanulást jelenti, általában *két szakterületen*, amit korlátozott mennyiségű *pedagógiai* tartalom egészít ki. A tanárok *mesterszintű* képzésében a tanulás részben diszciplináris területeken folyik, de itt már erősen pedagógiai tartalommal és az általános tanári kompetenciák fejlesztését szolgáló közvetlen pedagógiai képzéssel. Egy másik meghatározó, talán az előzőnél is fontosabb alapelv a közoktatás igényeinek a középpontba helyezése volt.

A 2003-ban alakult munkabizottság szerepét 2004 tavaszán a Bologna-folyamat hazai szakmai-társadalmi koordinálásáért és támogatását felelős testület, a *Nemzeti Bologna Bizottság* keretei között megalakult *Pedagógusképzési Albizottság* (NBBPA) vette át, amelynek továbbra is *Hunyady professzor* volt a vezetője. Ez a névlegesen ma is létező és működő testület lett a történet főszereplője. Döntően ennek a koordinálása mellett zajlott fentebb ismertetett alapelveket követő reform szakmai előkészítése, a szükséges szakmai és társadalmi egyeztetések lebonyolítása és jelentős mértékben az implementáció technikai részleteinek a kidolgozása is. Ez a testület lett a motorja a „bolognai rendszerbe” illeszkedő hazai pedagógusképzési reformnak, és e szerepét nem túlzás úgy jellemezni, mint az ismeretlen világba történő kockázatos behatolás bátor menedzselését. E feladat különleges problémaérzékenységet, gyors reagáló képességet, magas szintű problémamegoldó képességet, az intelligens kompromisszumok megtalálásának ritka képességét és természetesen nem csekély politikai ügyességet igényelt. A NBBPA 2005 végére fogalmazta meg azt az átfogó *stratégiai koncepciót*, amely intellektuálisan egy új komplex és koherens modellt eredményezett, politikailag pedig rendkívül bonyolult kompromisszumkeresési folyamat eredményét jelentette. E stratégiai koncepció később a reform egész megvalósítását orientálta.

Érdemes újra hangsúlyozni: a kialakult stratégia egyszerre tekinthető *intellektuális* és *politikai* „terméknek”. Figyelemre méltó intellektuális termék nemcsak abban a tekintetben, hogy logikailag koherens választ adott lényegében minden olyan alapvető konceptuális és technikai kérdésre, amelyet a kétszintű képzésre történő

áttérés bonyolult folyamata felvetett, hanem abban is, hogy e válaszok jelentős része komoly találatekonyságot, teljesen újszerű megoldások kigondolását igényelte. Úgy vélem, a 2005 végén megfogalmazott, a későbbiekben inkább csak finomított stratégia olyan jelentős *szakpolitikai innováció* volt, amely a résztvevők kollektív tanulási és problémamegoldó képességének különlegesen magas szintjét mutatja. De figyelemre méltó politikai termék is abban az értelemben, hogy a kidolgozott kompromisszumok működőképesnek bizonyultak egy rendkívül heterogén és sokféle érdek által vezérelt résztvevői körben. Ezt nyugodtan állíthatjuk annak ellenére, hogy később megjelentek, aktivizálódtak és megerősödtek olyan szereplők, amelyek megkérdőjelezték a korábban kidolgozott kompromisszumokat. Azért lehet ezt állítani, mert e szereplők általában nem tudnak és várhatóan nem is fognak tudni eléggé jó alternatívákat felvázolni. Ennek oka elsősorban az, hogy az általuk javasolt megoldások *univerzalizmusa* jóval alacsonyabb szintű, mint az itt említett stratégiáé, azaz a felmerülő problémáknak általában nem tágabb, hanem szűkebb körét tudják kezelni, és az érintett szereplőknek nem tágabb, hanem szűkebb körét elégítik ki.

A stratégia² egyik figyelemre érdemlő eleme az a *problémaértelmezési keret*, amely a korábbi bizottsági munka során született meg, és amely lehetővé teszi a pedagógusképzés végtelenül komplex problémavilágának racionális kezelését azáltal, hogy azt intellektuálisan befoghatóvá és átláthatóvá teszi. E keret néhány olyan, korlátozott számú probléma-dimenziót definiál, amelyek egyike sem mellőzhető a megfelelő elemzéshez, de amelyeket az elemző még képes, külön-külön, ám mégis együttesen kezelni. Noha a dokumentum ezeket a hazai pedagógusképzés sajátos dilemmáiként mutatja be, ezek valójában a legtöbb pedagógusképzési rendszerben hasonló módon jelennek meg, és más rendszerekben is éppen ezeknek a felvetése szükséges a hatékony szakpolitikai problémamegoldáshoz. Akinek például, mint e sorok írójának, *Burton R. Clark* klasszikus alapműve (*Clark, 1986*) is alakította a felsőoktatási rendszerekről való tudását, ismerősek az elemzési dimenziók. A problémaértelmezési keret az alábbi öt, egyszerre vizsgálendő egymással összefüggő, de mégis külön-külön, ugyanakkor egy időben kezelendő problémadimenziót határozza meg:

- a képzési *programok* szintjei vagy típusai (pl. BA/MA)
- az képző *intézmények* eltérő típusai (pl. egyetem/főiskola)
- az eltérő *szakterületek* sajátosságai (pl. humán, természettudományi, művészeti, technikai, műszaki)
- a *speciális* (szakterülethez kötődő) és az *általános* (szakterülethez nem kötődő) *kompetenciák*
- *munkaerő-piaci* vagy *költséghatékonysági* szempontok (pl. egyszakos vagy többszakos képzés; első vagy második végzettség)

² „A pedagógusképzés fejlesztésének stratégiája, különös tekintettel a tanárképzésre: OM/NBB szakmai alapanyag” 2005. Olvasható a kötet nyomtatott változatának 125–185 és CD változatának 370–430 oldalán

A kötetben olvasható stratégia egyik említésre méltó különlegessége az, hogy képes ezeket a dimenziókat külön-külön és mégis egy időben kezelni, azaz lehetővé teszi azt a fajta többdimenziós (ebben az esetben ötdimenziós) gondolkodást, amely nélkülözhetetlen minden a pedagógusképzésre irányuló szakpolitikai cselekvéshez. E területnek – amelyet ennek az ismertetésnek az elején az oktatás világa legbonyolultabb, legszövevényesebb és legtöbb kiszámíthatatlan eseményt ígérő területként említettem –, éppen rendkívüli komplexitása adja a különlegességét. Az a tény, hogy több problématerület (és egyúttal érdekszféra) metszéspontjában található, és ezzel együtt az, hogy annak, aki e területen próbál „játszani”, egyszerre több mezőn kell lépnie, tudva azt, hogy az egyik mezőn tett lépései befolyásolják azt, hogy egy másik mezőn mit léphet. Valójában a figyelembe veendő dimenziók száma persze több mint amit a kidolgozott stratégia egyszerre kezel (ilyenek tekinthető pl. a regionális és a méltányossági dimenzió vagy a tanárképzésért való belső intézményi felelősség szervezeti pozicionálásának kérdése, amelyek különböző helyeken mind meg is jelennek a kötetben), de a fenti öt egyszerre és mégis külön-külön történő kezelése már lehetővé tesz intelligens szakpolitikai beavatkozásokat.

A kötetben található dokumentumokból kirajzolódó stratégia második kiemelt figyelmet érdemlő különlegessége volt az a mód, ahogyan a *közoktatás igényeire* reagált. Ez a kulcsfontosságú elem ugyan nem jelent meg a fenti probléma-értelmezési keretben, később azonban – összhangban a korábban megfogalmazott alapelvekkel – rendkívül erős figyelmet kapott. Ennek azért van rendkívüli jelentősége, mert – bármennyire is meglepő ez – a pedagógusképzési reformok egyik gyakori kockázata az, hogy ezeket a képzést nyújtók saját szervezeti megújulási vagy egyéb intézményi érdekei határozzák meg, és azt nem orientálják megfelelőképpen felhasználók, azaz a közoktatás szereplőinek az igényei. A közoktatási igények elemzése és az azokra való reagálás azonban itt olyan konkrét formát öltött, amely lényegében kizárta azt, hogy ezekre történő reagálás formális és felszínes maradjon. E konkrét formák közül, amelyeknek a kötetben több dokumentum is illusztrálja mindegyikét, az alábbi három érdemel különösen említést:

- releváns közoktatási szereplők aktív és érdemleges bevonódása az egyeztetési folyamatokba és e szereplők képessége arra, hogy a releváns igényeket megfelelő formában kifejezésre juttassák;
- a pedagógus munkavégzéshez szükséges kompetenciák azonosítása, a képzési igények ezekből történő levezetése valamint a képzési programok tervezésének és akkreditálásának ehhez történő hozzákapcsolása;
- a munkavégzés közben történő betanulás beépítése a képzési folyamatba, illetve a későbbi a munkavégzés közben és mellett történő tanulás szerepének a felértékelése.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni ennek a három elemnek a megjelenését, ezek beépülését a reformstratégiájába, és azt, hogy ezek a reformfolyamat során egyre nagyobb figyelmet kaptak. Ezek nélkül a reform a képzők belterjes világának bel-

ügye maradhatott volna és nem lehetett volna sikeres. E három elemnek a jelenléte volt az, ami nemcsak folyamatos lendületet adott a reformnak, hanem egyúttal lecsökkentette a megelőző állapotba történő visszacsúszás kockázatát is. Ezek adtak olyan univerzális jelleget a reformnak, ami hiányzik az azt különböző okokból ellenzők, és a folyamat visszafordítását szorgalmazók érv- és eszköztárából.

A közoktatás szereplőinek azt a képességét, hogy adekvát módon megfogalmazzák és képviseljék a „felhasználói igényeket” a dokumentumgyűjtemény több darabja is illusztrálja. Ezek közül érdemes talán itt külön is megemlíteni az Országos Köznevelési Tanács (OKNT) képviselőjének azt a megnyilatkozását, amelyet 2005 nyarán a reformról szervezett országos konferencián tett.³ Ebben az OKNT nagyon konkrét és nagyon határozott „üzeneteket” fogalmazott meg a reformstratégia kidolgozóinak, amelyek középpontjában éppen a fenti három elem közül a második kettő állt.

Ezek közül a pedagógus-munkavégzéshez szükséges kompetenciák azonosítása és képzési programok tervezésének és akkreditálásának ehhez történő hozzákapcsolása annak az előző évtizedben elkezdett munkának a folytatását jelentette, amelynek eredménye a tanári képzés követelményeiről 1997-ben elfogadott és a pedagógusképzés hazai történetét tekintve akár történelmi jelentőségűnek is mondható kormányrendelet volt. Az említett „üzenet” ezzel kapcsolatban azt fogalmazta meg, hogy „*az OKNT a tanárképzés megújításának folyamatában a 111-es rendelet követelményeit alapvető tartalmi és mennyiségi minimumnak ítéli*” (339. o.). A reformfolyamatot koordináló NBBPA talán legnagyobb figyelmet érdemlő teljesítménye volt az, hogy nemcsak meghallotta ezt az üzenetet, de az e területen zajló európai kezdeményezésekre támaszkodva közvetlenül elősegítette a pedagógus „kimeneti kompetenciák” azon a változatának a kidolgozását, amelyre később a megfelelő kormányrendeletben közzétett „képzési és kimeneti követelmények” (KKK) épült. Ennek a kötetben jól dokumentált folyamatnak a súlyát nem lehet eléggé hangsúlyozni, hiszen ez az, amely a későbbiekben orientálhatta a képzési programok kidolgozását és meghatározhatta azt, mely képzési programok számíthatnak akkreditálásra és melyek nem. A mesterszintű szakos tanárképzés kialakulása és a tanári munkavégzéshez kompetenciák meghatározása ugyanannak a folyamatnak két egyformán fontos oldala volt: a mesterszintű szakos tanárképzésre annak abban a formájában, ahogy az a reform során kialakult, mindenekelőtt azért volt szükség, mert a tanári munkavégzéshez kompetenciák fejlesztése csak ilyen jellegű program keretei között válhat lehetségessé.

Semmivel sem kisebb a jelentősége az OKNT „üzenetében” megfogalmazott másik igénynek, vagyis annak, a munkavégzés közben történő betanulás épül-

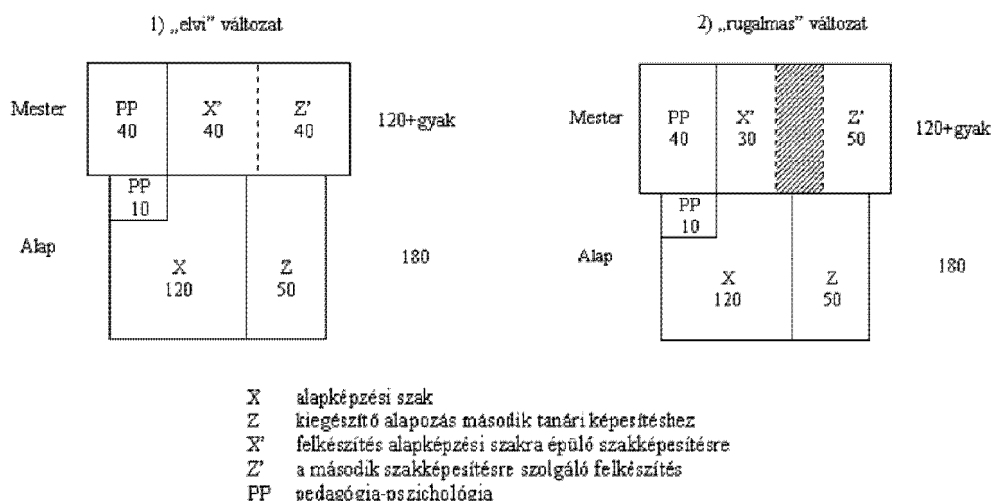
³ A 2005. június 15-i OM-konferencia anyagaiból: Közoktatási szükségletek – kimeneti kompetenciák (Breznyánszky László előadása a „Tanárképzés: modellváltás a Bolognai folyamatban” című OM konferencián (2005. június 15.) (CD változat 336–340. o.)

jön bele a képzési folyamatba. A kötetnek azok a dokumentumai, amelyek e törekvéshez kapcsolódnak, különösen értékesek. Fontos hangsúlyozni, hogy munkavégzés közben történő betanulás felértékelődése döntő részben éppen a pedagógus munkavégzéshez szükséges kompetenciák megfogalmazásából következik. *E kompetenciák ugyanis munkavégzés közben történő tanulás nélkül nem fejleszthetőek.* A reformfolyamat előrevivői jól látták: minden olyan felsőoktatási képzési program, amely felvállalja azt, hogy a hallgatókban kifejleszti a pedagógus munkavégzéshez szükséges kompetenciákat, szükségképpen arra kényszerül, hogy a képzésbe komoly, valóságos iskolai környezetben történő munkavégzési elemeket építsen bele. Negatív módon megfogalmazva: ha egy képzési programba nem épülnek bele olyan, valóságos iskolai környezetben megvalósuló munkaelemek, amelyek messze túlmennek azon, amit hagyományosan gyakran „próbatanításnak” nevezünk, és amelyek az iskolai életébe való tartós és kellő mélységű beilleszkedést igényelnek, lényegében lemondunk arról, hogy képesek legyünk a pedagóguskompetenciák fejlesztésére. Ez motiválta a 30 kredités iskolai gyakorlat beépítését a képzési programokba, ami a reform egyik legnagyobb jelentőségű eleme volt. A dokumentumgyűjtemény egyik különösen értékes darabja az a szakmai ajánlás, amely ennek az iskolai gyakorlatnak a megszervezésére vonatkozik.⁴

A 2005-ben megfogalmazódott, a kötetben teljes terjedelmében közölt stratégia már tartalmazta a pedagógus munkavégzéshez szükséges kompetenciák leírását és részletesen bemutatta azt is, milyen módon történhet a munkavégzés közben történő tanulásnak a képzési folyamatba történő beépítése. A reformnak ebben a kezdeti szakaszában persze a hangsúly a képzés megszervezésének alapvető strukturális jellemzőin volt: a legjelentősebb és legtöbb konfliktussal járó szervezeti alkalmazkodás ehhez kapcsolódott. A javasolt strukturális modell – amit a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről 2005 decemberében kiadott kormányrendelet⁵ rögzített – hasonló volt, amit az oktatás világában sokak által mintaként tekintett *finn felsőoktatás* követ, azzal az eltéréssel, hogy a magyar modellben jóval magasabb a *speciális* (diszciplináris szakterülethez kötődő) és alacsonyabb az *általános* (pedagógiai) tartalmú tanulásra fordított idő mennyisége. Amíg a javasolt magyar modellben (lásd *1. ábra*) az alapképzésben a speciális tartalmú tanulásra fordított idő mennyisége 170 kredit, addig a finn modellben ez 110 kredit (vagyis a finn modellben sokkal magasabb a pedagógiai jellegű tartalom aránya).

⁴ „A megújított ajánlás”, 2009. 09. 30. (Nyomtatott változat 215–230. o. és CD. változat 519–534. o.)

⁵ 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet A felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről



1. ábra: A tanári diplomához vezető képzés modellje az OM/NBB pedagógusképzési fejlesztési stratégiában⁶

A mesterszintű képzésben az arányok kevésbé térnek el: itt a speciális tartalom a magyar modellben 80 kredit (amiből 14 kredit az ún. „szakmódszertan”), a finn modellben pedig 55–90 kredit (Niemi – Jakku-Sihvonen, 2005). Ezt azért is érdemes külön hangsúlyozni, hiszen éppen arról az országról van szó, amelyet ma a világ egyik legeredményesebb oktatási rendszerrel rendelkező országának tartunk.

A dokumentumgyűjtemény két utolsó fejezetében („Záróakkordok és kritikai ki hívások 2006 és 2010 között” és „Személyes kommentár és utóvédharc”) olvasható dokumentumok a reformmal kapcsolatban megfogalmazott kritikákat és az ezekre adott válaszokat tartalmazzák, egyfajta elbizonytalanodást tükrözve. A legutolsó dokumentum a kötet szerkesztőjének a kritikákra és az elbizonytalanodásra adott személyes reagálását tartalmazza: „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 tárgyyszerű 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.” (637. o.)

⁶ „A pedagógusképzés fejlesztésének stratégiája...” i.m. 411. o.

E szavak arra utalnak, hogy nem lehet kizárni azt a negatív forgatókönyvet, amelyben a magyar pedagógusképzés az elkövetkező években visszacsúszik a reform előtti állapotba. Ennek én többeknél kisebb valószínűségét látom, hiszen a terület problémavilágának az a fajta komplex és intelligens kezelését, amely a NBBPA több éves működése során kialakult, a szereplők nem fogják elfelejteni. Vagyis rendelkezésre áll a problémakezelésnek egy olyan eszköztára, amelyet – még akkor is, ha ezt az eszköztárat a szakpolitikai aktív szereplői éppen nem tudják, vagy nem akarják használni – a jövőben mindig elő lehet venni, és amely definiál egy olyan standardot, amelytől nem nagyon lehet már lefelé eltérni. A *Hunyady professzor* által szerkesztett dokumentumgyűjtemény éppen ezt az intelligens eszköztárat és az ehhez szükséges tudást örökíti meg, egyúttal dokumentálva a hazai felsőoktatáspolitikai számos szereplőjének kreativitását, ettől nem független bámulatos kompromisszumképességét, és egyúttal a kölcsönös tanulásra való képességét is. Ehhez lehet majd visszanyúlni akkor, amikor erre újra igény támad.

Az itt bemutatott értékes dokumentumgyűjteménynek persze van néhány gyenge pontja is, amelyekben esetenként a dokumentumokon keresztül bemutatott reformfolyamat gyenge pontjai tükröződnek. Ezek közül talán hármát említenék itt.

Az első kifejezetten tartalmi jellegű, és nem annyira a kötet, mint inkább a dokumentumokon keresztül feltáruló reformfolyamat kritikája. A bemutatott reformfolyamat egészében, és az azt vezérlő stratégiában túlságosan nagy súlyt kap a *kezdő tanárképzés* a munkavégzés közben történő „betanulással” és a későbbi, munkavégzés mellett történő folyamatos tanulással szemben. Emellett a képzés vagy szakmai fejlesztés egész problémavilág nincs kellő módon behelyezve annak a szakpolitikának az egészébe, amelynek célja az oktatási ágazat emberi erőforrásaival való gazdálkodás és ezek fejlesztése. Ebben nyilván meghatározó szerepe van annak, hogy a pedagógusképzés kérdése itt eleve egy felsőoktatási reform egyik elemeként jelent meg, illetve annak, hogy a stratégiakészítés folyamatában nem csekély mértékben felülreprezentáltak voltak a kezdő képzésért felelős intézményi szféra, azaz a felsőoktatási intézmények képviselői. Ez az egyoldalúság számos országban jellemzi a pedagógusképzésre vonatkozó szakpolitikák alakítását, ugyanakkor több országban éppen ennek a meghaladása tette lehetővé azt, hogy a pedagógusok szakmai fejlődését hatékonyan segítse és egyúttal a közoktatás eredményességét is jól szolgáló mechanizmusokat hozzanak létre.

A második olyan gyenge pont, amelyet említenék, a nemzetközi nyitottság és beágyazottság meglehetősen alacsony szintje. Paradox módon, miközben a bemutatott reform egy nemzetközi folyamat keretei között zajlott, a szereplők alig utaltak a felsőoktatási rendszerek és ezen belül a pedagógusképzési rendszerek általános, a hazai kontextustól független elemeire és folyamataira. Az egész reformvitát végigkísérte egyfajta belterjesség, az országhatárokon kívül zajló folyamatokra való nagyon csekély mértékű odafigyelés. Például noha Magyarország, éppen a vizsgált időszakban, részt vett az OECD pedagógus tematikus vizsgálatában, ami különleges al-

kalmat nyújthatott volna a releváns nemzetközi tudás behozatalára, erre a reformfolyamatnak csupán 1-2 résztvevője utalt, és ezek az utalások sem érdemiek. Ugyancsak ebben az időszakban bár Magyarország képviselői ott voltak az Európai Bizottságnak azokban a szakértői testületeiben és hálózataiban, amelyekben rendkívül komoly tudásépítés és tudásmegosztás történt, erre nagyon kevés utalás található, és ez ott is ritkán érdemi, ahol előfordul. A pedagógus kompetenciákkal kapcsolatos 2005-ös európai javaslat (*European Commission*, 2005) tartalma, ha pontos hivatkozás nélkül is, de megjelenik a korábban elemzett stratégiában, egyéb jelentős kapcsolódó dokumentumokra, így például a 2007-es tanácsi következtetésekre⁷ vagy az Európai Parlament 2008-as jelentésére és különösen az Európai Bizottság ezt megalapozó hallatlanul gazdag közleményeire és munkaanyagira⁸ nincs utalás. Ez annál is sajnálatosabb, mert ezek világosan megmutatnák, hogy a kötet dokumentumaiból kirajzolódó stratégia milyen sok ponton tükrözi a domináns közösségi gondolkodást.

A legtöbb fejlett országban olyan horderejű reformokat, mint amilyenekről a kötetben közölt dokumentumok tanúskodnak, a nemzetközi szakértői közösséggel történő intenzív kommunikációban valósítják meg, itt azonban mintha reformtörténet egyetlen pontján sem jelent volna meg igény arra, hogy a tapasztalatokat megosszuk a nemzetközi közösséggel, hogy bátorító vagy óvatosságra intő visszajelzéseket kapjunk. E belterjesség egyik látványos megnyilvánulása az, amikor a vitázók olyan dolgokat látnak működésképtelennek, amelyek egy sor más országban régóta tökéletesen működnek. Hogy másra ne utaljak: ilyen maga a kétszintű tanárképzés vagy ezen belül a major és minor szakok kettőségre épülő képzés, amit a viták néhány résztvevője működésképtelennek vélt, nem gondolva arra, hogy ez elterjedt és jól működő gyakorlat egy sor sikeres országban.

Végül a harmadik gyenge pont a kötetben közölt dokumentumok csoportosításával, a keletkezésük körülményeinek és forrásaiknak megjelölésével függ össze. A kötetet majdan forrásként használó neveléstörténetészeknek nem mindig lesz könnyű dolguk akkor, amikor az egyes dokumentumok pontos keletkezési idejét, bemutatásuk vagy közlésük helyét, az azokat készítőket vagy előterjesztőket azonosságát próbálják meghatározni. De mai olvasó számára sem mindig világos, milyen logika alapján történt az egyes dokumentumok közlési sorrendjének a meghatározása, miért van az egyik előrébb a másik hátrébb a kötetben.

⁷ Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education (1) (2007/C 300/07)

⁸ Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament Commission of the European Communities. Brussels, 3.8.2007 COM (2007) 392 final; Improving the Quality of Teacher Education. Commission Staff Working Document. Impact Assessment COM(2007)392.

Érdemes megemlíteni a kötetnek azt az előnyét, hogy a kevésbé terjedelmesebb nyomtatott formához kapcsolódik egy jóval terjedelmesebb CD-ROM forma, amely a dokumentumok sokkal tágabb körét tartalmazza, mint amit nyomtatott formában közzé lehetett tenni. A nyomtatott verzió olvasójának fontos tudnia: a CD-ROM verzióban található szövegek között sincs *egyetlen olyan sem*, amelyet ne lenne érdemes elolvasni. Aki a bemutatott reformfolyamatról kellően gazdag képet akar kapni, nem elégedhet meg a nyomtatott változat olvasásával, hanem érdemes a CD-olvasóval ellátott a komputer elé is oda ülnie.

Bár a kötet olyan dokumentumokkal zárul, amelyek az elbizonytalanodást és a kiküzdött kompromisszumok törékenységét tükrözik, ajánlom ezt a könyvet mindazoknak, akik a magyar felsőoktatás szereplőinek a változásokkal szembeni nyitottságára, tanulási képességére és kooperációs hajlandóságára keresnek tanúbizonyságot. Ahhoz, hogy a felsőoktatás világának e különösen bonyolult területén zajló stratégiaalkotásban a résztvevőknek éppen e tulajdonságai kerülhettek az előtérbe, szükség volt persze arra is, hogy e stratégiaalkotási folyamatnak különleges képességekkel rendelkező vezetője legyen. Úgy tűnik, itt ez a legnehezebben és legritkábban teljesülő feltétel is adott volt.

Irodalom

- Clark, B. R. (1986): *The Higher Education System*. University of California Press. Berkeley and Los Angeles.
- Dávid János (szerk., 2007): *Nem egyeznek...: (A munkaerőpiaci kereslet és kínálat előrejelzése: 2005–2015. A feszültségpontok és a közelítés lehetőségei és eszközei)*. 3K Consens Iroda. Budapest.
- European Commission (2005): *Draft Common European Principles for Teacher and Trainer Competences and Qualifications*. Brussels.
- Lindblom, C. E. (1959): „The science of 'muddling through.'”. *Public Administration Review* Vol. 19, No. 2. (Spring, 1959), 79–88.
- Niemi, H., Jakku-Sihvonen, R. (2005): Megelőzve a Bologna folyamatot: 30 év kutatás alapú tanárképzés Finnországban. *Pedagógusképzés*, 3. 89–109.

Hunyady György (szerk. 2010): *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”*. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003–2010. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 254 oldal. (CD melléklet 640 oldal.)