

**ÚJ TÍPUSÚ EGYSÉGES TANÁRKÉPZÉS
VAGY A BOLOGNAI TANÁRI MESTERKÉPZÉS
KORREKCIÓS MODELLJE?
HOGYAN TOVÁBB A TANÁRKÉPZÉSBEN?**

**HELYZETELEMZÉSI KÍSÉRLET
ÉS MEGVALÓSÍTÁSI JAVASLATOK**

CSERNUS SÁNDOR* – FORGÁCS TAMÁS**

* a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
dékánja

** a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
dékánhelyettese

Alábbi írásunk egy nagyjából tíz oldalas vitaanyag nagyon tömör összefoglalása, mely tartalmaz az elmúlt hónap megbeszélései során felvetett új elemeket is. Az eredetiben számba vettük a problémákat, és kísérletet tettünk arra, hogy a tanárképzés osztatlan rendszeréhez köthető és a bolognai-rendszerben meglévő pozitív elemeket összekapcsoljuk és – mindkét rendszer erőseit összebékítve – felvázoljunk egy olyan modellt, melynek segítségével az új típusú tanárképzés eredményessége lényegesen javítható volna. A cél nyilvánvalóan az, hogy a tanárképzés valódi elitképzés legyen. Világossá kell azonban tennünk, hogy ennek a célnak az elérése érdekében a képzés tartalmi javítását célzó szerkezeti átalakítás nem elegendő: a felsőoktatás – és ezen belül különösen a tanárképzés – fejlesztési koncepciója nem szakítható el a közoktatás rendszerétől, és tekintettel kell lennie a társadalom igényeire, értékrendjére és tanári hivatás anyagi és társadalmi megbecsülésére. Amíg a tanári átlagfizetés Magyarországon alig éri el a hazai diplomás átlagfizetés kétharmadát, elitképzésben gondolkodni ugyan lehet, de ennek az elit csoportnak a társadalomban elfoglalt presztízse alatta fog maradni a várakozásoknak. Mindezek előrebocsátása mellett, az alábbiakban ezúttal alapvetően a meglévő igényeket és potenciált tartalmilag is optimalizálni képes, szerkezeti átalakításokra vonatkozó javaslatainkat foglaljuk össze.

1. Az elmúlt hónapokban egyre markánsabb módon jelent meg a magyar oktatásügyben az az igény, hogy a **bolognai-rendszert föladvá vissza kell állítani az osztatlan tanárképzés rendszerét**. Meggyőződésünk azonban, hogy a felelősségteljes döntéshez igen alapos elemzésre és egyeztetésre van szükség. Meggyőződésünk, hogy még egy kapkodó átalakítást ez a megtépázott rendszer már nagyon nehezen viselne el.

Ugyanakkor tudvalévő, hogy a ma sem mindig megfelelően teljesítő közoktatásban még kizárólag olyan pedagógusok tanítanak, akik a korábbi, osztatlan rendszerben végeztek. Ez óvatosságra kell, hogy intse a döntéshozókat, hiszen úgy tűnik, hogy az osztatlan rendszer visszaállítása önmagában biztosan nem hozhatja meg a remélt változást. Új helyzet van, amire új válaszokat kell adni. Ezért azt a kérdést tettük föl magunknak, hogy lehetséges-e a két rendszer legpozitívabb elemeinek az összeegyeztetése, s hogy ennek milyen szakmai feltételei vannak? (Az alábbiakban több olyan kérdést is érintünk, melyek a felsőoktatás egészének a problémáira vonatkoznak, ugyanakkor fontosnak tartjuk kiemelésüket, mert figyelembe vételük a tanárképzés helyzetét is nagymértékben befolyásolja.)

2. A **művelődéspolitikai**, az **oktatási** és **szakmai** kommunikációban mind **elterjedtebb** felfogássá válik az a nézet, mely szerint a „*bolognai tömegesítéssel*” szemben az **egységes képzések** képesek voltak megőrizni **presztízsüket** és korábbi **pozícióikat**. Nyilvánvaló azonban, hogy a két képzési forma közötti színvonalkülönbségben legalább ekkora szerepet játszik a szakmák presztízse is. A még mindig tekintéllyel rendelkező orvosképzésbe, például eleve jobb képességű hallgatók jelentkeznek.

Emellett a közgazdaságtudományi vagy a nemzetközi szakos osztott képzésen kevéssé hallani a bolognai-rendszer hátrányairól, s ennek nyilvánvalóan az a fő oka, hogy a középfokú oktatásból ezekre a területekre a színvonalasabb tanulmányi eredményeket produkáló, nívósabb tudású, többnyire „elitebb” családi háttérű hallgatók érkeznek. Mindezekből fakad, hogy a következő párhuzamok: az osztatlan képzés = elitképzés = színvonal, míg az osztott képzés = tömegképzés = színvonalhiány, ebben a mechanikus formában nem állíthatók fel.

A hiba nem ott van, hogy milyen Magyarországon a diplomások, illetve a felsőoktatásban lévők lakossághoz viszonyított aránya (ezt a nemzetközi összehasonlításban elfogadhatónak tarthatjuk), hanem ott, hogy a tömegképzést az oktatáspolitikai „beleengedte” a korábbi elitképzési struktúrákba, majd azokat szétörve megpróbálta újraszerkeszteni a rendszert oly módon, hogy nem garantálta a minőségi szelekció és tartalmi fejlődés lehetőségét. Sőt, az arra való törekvést a finanszírozási rendszer valójában inkább büntette, mint ösztönözte. Ez az egész felsőoktatási rendszer erkölcsi tartását is kikezdte. (Évek óta rendre bort prédikálunk, és vizet iszunk...)

3. Kérdés tehát számunkra ezúttal az, hogy **megoldható-e** hogy az **egységes és osztatlan tanárképzés újrafogalmazott igénye** (és a mögötte megfogalmazódó **jobbitási szándék**) s a **bolognai képzési rendszer értékei** egymásra találjanak, s ennek következtében a lehető legrövidebb időn belül a rendszerben valamiféle **minőséget javító kompromisszum** jöjjön létre? Úgy véljük, hogy van erre lehetőség. De kezdjük a problémákkal.

A bolognai tanári MA-val szemben rendre megfogalmazott leggyakoribb kifogások közé tartozik, hogy széttöredezett, valójában nem kétszakos, hanem csak „másfél-szakos” tanárokat képez, hogy a kétciklusú képzés szakmailag nem elég koherens, illetve, hogy probléma van a gyakorlatorientáltsággal, és túlságosan nagy a „pedagógiai-pszichológiai” modul súlya a képzésen belül. (Ez utóbbi probléma szinte minden eddigi szakmai tanácskozás során felvetődött, tehát ezzel kezdenünk kell valamit.)

Ugyancsak a problémák között szerepel (s a színvonalnak és a presztízsnak is erőteljesen árt) a 2-3 féléves kiegészítő jellegű tanárszakok ügye, különösen olyan körülmények között, amikor „előzőnlötték” a tanári mesterképzést a szakmai előzmények nélküli – gyakran nomenklatúrájukban is igen sajátos elnevezésű – mesterzakok (a multikulturális nevelés tanára, bábjátéktanár és társaik), amelyeknek valójában sokkal inkább a szakirányú továbbképzés területén lenne létjogosultságuk.

4. A **mesterszintű tanárképzés** szakmai színvonalának **garantálása** érdekében lényegesnek tartjuk, hogy ez a képzés **mindenekelőtt az oktatási téren is** kiemelkedő szerepet játszó **kutatóegyetemekhez**, illetve **kiválósági központokhoz** kapcsolódjék. (Mint ismeretes, pl. orvosképzés olyan elitképzés, melyet hazánkban négy nagy oktatási és egyben tudományos központ lát el. A tanári mesterképzési programoknak nem automatikusan kellene követni ezt a logikát, de mindenképpen figyelembe kellene vennie. Valószínűleg aligha kerülhető el, hogy itt is meghatározassanak és nevesítsenek – még ha az előbbiekhöz képest sokkal rugalmasabban is – országos tanári mesterképzési keretszámok és központok.)

5. Ugyanakkor **nagyon fontosnak** tartjuk, hogy azok a további **képző intézmények**, amelyekben ma **tanárképzés**, illetve **pedagógusképzés** folyik, és amelyek az adott **régióban nem egyszerűen csak oktatási központok**, hanem a **helyi társadalom** életében **komplex funkciókat** töltenek be, **megtalálják a helyüket** a rendszerben. Ehhez azonban meg kellene változtatni azt a finanszírozással is félreorientált belső szerkezeti logikát, mely ezeknek az intézményeknek az esetében is a minél magasabb szintű (BA+MA+ doktori) képzések megvalósításán keresztül kínálják a kitörés lehetőségét. Ezeket a kérdéseket külön, egy erre a problémakörre koncentrált anyagban kellene felmérni, és az érintettek bevonásával zajló szakmapolitikai egyeztetés során megtárgyalni.

6. Az alábbiakban megpróbálunk **egy olyan modellt** felvázolni, amely a **jelenlegi kétszintű képzést nem gyökerestül forgatja fel**, viszont miközben tekintettel van az **osztatlanság előnyeire**, sokkal **kiegyensúlyozottabb arányokat biztosít a két szak között**, egyúttal – arra az esetre, ha valaki rájön, hogy mégsem akar tanár lenni – viszonylag kevés „vargabetűvel” **módot ad a kétszintű képzésbe való visszatérésre is**, illetve **más kimenetet is lehetővé tesz**.

Ennek a megoldásnak több előnye is van. Az egyik, hogy ha az osztatlan tanárképzés valami forradalmian új szakstruktúra vagy akár a régi tanárképzési tantervekre alapozva jönne létre, akkor öt, de legalább négy képzéstípus maradna a rendszerben, ami nyilvánvalóan oktatásszervezési nehézségeket okoz, és a diszciplináris területekkel is konfliktusokhoz vezethet.

A másik ok az, hogy az osztatlan tanárképzés ellenzői közül sokan megkérdőjelezzik, szerencsés dolog-e az, hogy a tanár szakos hallgatónak már 18 éves korában meg kell hoznia azt az egzisztenciális döntést, hogy ő később tanár akar lenni, s ha így dönt, akkor később már csak igen komoly pályakorrekcióval lesz képes más szakmák felé váltani. Tekintsünk el most attól, hogy mennyire jogos ez a felvetés, hiszen egy orvos vagy egy jogász is 18 évesen hozza meg ezt a pályaválasztási döntést, s ha harmadévesen jön rá, hogy ő bizony újságíró vagy színész szeretne lenni, akkor éppolyan komoly korrekcióra kényszerül, mint egy „pályatévesztett” tanár. Próbáljunk viszont a lehetséges képzési szerkezettel elébe menni ennek a problémának.

Ez a két fentebb említett tényező azt a praktikus megoldást kívánná meg, hogy az osztatlan tanárképzés nagyjából a mai képzéseinkre épüljön, azokból táplálkozzon, de más belső arányokkal és kreditszámokkal. Sőt, azt sem tartjuk kizártnak, hogy a szakmai szempontok figyelembevételével akár új kurzusok is kerüljenek a rendszerbe.

A megoldás egyik lehetséges útja tehát az lehetne, ha a jelenlegi képzést úgy módosítanánk, hogy az új osztatlan tanárképzésre jelentkezők diszciplináris területen nagyrészt a mai BA-rendszer óráit látogatnák, de nem 120–50 szakmai kredit arányban, hanem az első három évben pl. 90 kreditet teljesítenének a ma „főszak”-nak tekinthető képzésükön, s az 50 helyett 80-at a másikon. Így már sokkal kiegyensúlyozottabb lenne a szakmai tudásuk szerkezete. Emellett a 10 pedagógiai-pszichológiai kreditet kötelezően előre kellene hozni az első tanévre (1-2. szemeszter). Ennek az lehetne az értelme, hogy a fentebb említett pályaválasztási bizonytalanságot oldaná.

Akik ezeknek az óráknak a nyomán ugyanis úgy éreznék, mégsem akarnak tanárok lenni, így még minden további nélkül vissza tudnának szállni a bölcsész, illetve természettudományos „BA-vonatra”, s a továbbiakban 120–50–10 kredítarányal, azaz a ma megszokott módon folytathatnák tanulmányaikat. A mai rendszer tehát itt annyiban módosulna csupán, hogy a tanár szakosok a normál BA-szakok 120 kreditjéből 30-cal kevesebbet végeznének el, ugyanakkor a másik szakjukon a mai 50 kredit mellé a szak 120 kredites változatából – irányított módon, előre meghatározva, mely tárgyról van szó – további 30 kreditet. Épp ez tenné lehetővé az esetleges későbbi pályakorrekciót, hiszen ha időben jön rá a hallgató, hogy nem tanár akar lenni, akkor a „főszak” 90 kreditje mellé megszerzi a maradék 30-at, a mellékszakon pedig elegendő neki az 50 kredit.

Az osztatlan tanárképzés azonban – értelemszerűen – nem szakadna meg a 6. félév után, hanem egyenes vonalúan folytatódna tovább. A továbbiakban – szakmai mérlegelés alapján – feltehetően a mai tanári MA-szakok 40 kredit blokkjának tantárgyait volna érdemes tanulniuk, hiszen ezek többnyire olyan ismereteket tartalmaznak, amelyek az iskolai oktatás szempontjából relevánsak.

Ebben az esetben – nagyjából megtartva a mai 6+4 féléves szerkezetet, de azt diplomakiadással és új felvétellel meg nem bontva – a következő struktúra alakulhatna ki az általunk javasolt „új típusú” osztatlan tanárképzés számára.

1. táblázat: Lehetséges struktúra

	1. szak	2. szak	pedagógiai-pszichológiai modul	Összesen
1–6. félév	90 kredit	80 kredit	10 kredit	180 kredit
7–10. félév	30 kredit	40 kredit	40 kredit	120 kredit
Összesen:	120 kredit	120 kredit	50 kredit	300 kredit

Mindezekhez társulhat továbbra is a 11. félévben az egybefüggő szakmai gyakorlatok rendszere, ha a szakma fenntartja annak szükségességét, s a források is rendelkezésre állnak.

7. Az itt felvázolt modell előnye lehet, hogy **két szakmailag azonos súlyú tanárszak végzését tenné lehetővé**, ami **munkaerőpiaci** szempontból kétségtelenül „fajsúlyosabb” tudást képvisel, mint a mai „másfél szakos” megoldás, emellett módot ad – a képzés kezdeti szakaszaiban minden különösebb probléma nélkül – a pályakorrekcióra nem tanári szakok irányába is. Tudatában vagyunk annak, hogy mindez jó eséllyel feltételezi a tanári mesterszakok újra akkreditálásának szükségességét, de ha ez által javítani lehet a végzett tanárok tárgyi tudásának és képzettségének szintjét, akkor ezt a munkát – különösen, ha bírjuk hozzá a megfelelő oktatáspolitikai támogatást – el kell tudni végeznünk.

A fenti javaslatok természetesen a tanárképzés átalakításának csak egyik lehetséges irányát rajzolják meg. Ha ez a modell elfogadhatónak látszik, akkor nyilván sokkal részletesebb kifejtésére van szükség és sokoldalú egyeztetésre a szakmacsoportok képviselőivel. Mint jeleztük, meg vagyunk arról győződve, hogy a képzési szerkezet átalakítása korántsem elegendő önmagában a tanárképzés minőségi megújításához, ehhez több, egymással összefüggő intézkedésre van szükség.

Közülük a legfontosabb a tanári szakma presztízsének általános növelését célzó intézkedések meghozatala, a megfelelő és a tehetséges hallgatókat a tanári pályára vonzó bérezés kialakítása (s az ehhez kapcsolódó követelmény- és teljesítmény-mérési rendszer kidolgozása), egy valódi – nemcsak a középiskolai eredményeken

alapuló, hanem lehetőség szerint a pályaalkalmasságot is mérő – felvételi rendszer újbóli bevezetése, az oktatási folyamat során következetesen alkalmazható minőségi szelekció biztosítása egy olyan szilárd finanszírozási rendszerben, mely a minőséget és a teljesítményt, nem pedig csak a mennyiséget honorálja.

Ezzel összefüggésben is elengedhetetlennek tartjuk, hogy mielőbb foglalkozunk a belépő évfolyamok felkészültségében meglévő hiányosságok kiküszöbölésével, a hiányzó tudásanyag pótlásának módozataival. Ez nem csak a tanárképzés bemeneti problémája, hanem jóval általánosabb kérdés, ugyanakkor a tanárképzés esetében kiemelt fontosságot kaphat és a felvételi, illetve szakmai-tanulmányi orientáció szempontjából is releváns lehet.

8. A **tanárképzés vonzóvá** tétele érdekében a leginkább sürgető lépések közé tartozik egy olyan, **szignifikáns előnyöket** kínáló **ösztöndíjrendszer** bevezetése, mely a **jó képességű** és a **tanári pályára is alkalmas** hallgatókat orientálja a **tanári hivatás** irányába. Ez azonban feltételez egyfajta rövid, közép és hosszabb távra tervező nemzeti „státuszgazdálkodást”, hiszen az ösztöndíjak mennyiségét a jól megfizethető és jól megfizetett, tervezhető tanári álláshelyek számához célszerű igazítani.

9. Anyagunk ezúttal nem foglalkozik a **diszciplináris képzés tartalmi kérdéseivel**, annak **minőségét adottnak** veszi. (Ezzel persze nem azt akarjuk mondani, hogy ezen a téren minden teljesen rendben van, csak azt, hogy az egy másik fejezet.) Egyrészt, mert úgy érezzük, hogy a tanárképzésnek és a diszciplináris képzésnek egymástól nem szabad elszakadnia, másrészt mert a diszciplináris képzések színvonalának javítása nyilvánvalóan közös érdek. Úgy véljük, hogy a tanári mesterképzés megvalósítására hivatott intézményeknek rendelkezniük kell, és többnyire rendelkeznek is olyan diszciplináris kínálatokkal, mely lehetővé teszi a tanárszakok szakmai kurzusainak a koncepciózus és kellően rangos feltöltését.

Nincs szó tehát arról, hogy a karokon folyó diszciplináris képzéseket alárendelnék a tanárképzés szempontjainak. Javaslatunk éppen arra irányulnak, hogy a diszciplináris képzések lehetőségei és kínálata a lehető legjobban hasznosítható legyen a tanárképzési programokban. Elképzelhetőnek – sőt kívánatosnak – tartjuk azonban, hogy a tanárképzésben egy olyan irányított szakmai képzés valósuljon meg, mely támaszkodik (sőt, az eddigiekhez képest más módon támaszkodik) a diszciplináris terület alap- és mesterszintű kínálatára, és – szükség szerint – generál olyan további kurzusokat is, melyek közvetlenül szolgálják a tanárképzés érdekeit. Ezek azonban csak a tanárképzési akkreditációs folyamatban jelennének meg, tehát a diszciplináris szakokat nem érintenék, következésképp semmiképpen nem tételeznék föl a diszciplináris alap- és mesterszakok újraakkreditálásának szükségességét.

10. Eddigi megbeszéléseink során világossá vált, hogy **valamennyi** tanulmány, illetve tervezet magán hordozza a **készítőinek** saját **szakmájukhoz** kötődő elképzeléseit,

az **intézményi sajátosságokat, szerkezetet, a történetileg** kialakult tapasztalataikat. Tudatában vagyunk annak, hogy ez a mi esetünkben is nagy valószínűséggel így van, de úgy véljük, hogy ez nem föltétlenül hátrány.

Ezzel együtt tervezetünk összeállításánál – áttekintve a különböző fórumok vonatkozó elképzeléseiben megfogalmazott problémákat és javaslatokat – igyekeztünk figyelemmel lenni minden általunk belátható szempontra, és egy olyan kompromisszumos javaslatot előterjeszteni, melyben jelen vannak a rendszer belső átstrukturálásához szükséges tervezhetőség, a határozottság, az irányítottság, a rugalmasság, a minőség és a hatékonyság elemei. Úgy véljük, hogy ez a megközelítés lehetőséget nyújt arra is, hogy – bizonyos határokon belül – megjelenjenek (megmaradjanak) a rendszerben az adott intézmény sajátosságai, képzéseinek sokszínűsége és tekintettel tudjunk lenni a sajátos intézményi érdekekre is.

Ennek azonban nézetünk szerint vannak bizonyos **korlátai**: jelenlegi tudásunk szerint nem tartanánk szerencsésnek, ha vélt vagy valós diszciplináris vagy éppen intézményi érdekek, sajátosságok és határok mentén szétválna (mintegy „két-sebeségessé” lenne) a tanárképzés; vagyis az egyik szakmaterületen (bölcészeti) maradna a „bolognai”, a másik területen (természettudományos, esetleg műszaki) pedig beindulna osztatlan tanárképzés. Hogy az általunk fölvázolt modellt „új típusú tanári mesterképzésnek”, vagy a „*bolognai tanári mesterképzés új modelljének*” hívhatjuk az valószínűleg tartalom, arányok és egy kissé marketing kérdése is.

Mindenestre nyilvánvaló, hogy a megoldandó feladat igen összetett, s mivel oktatási rendszerünk gyengéi nemzetünk erejét és fejlődési lehetőségeit is gyengítik, a lehető legrövidebb időn belül, de felelősséggel s közép- és hosszabb távú koncepcióval hozzá kellene fognunk. Ha a legkülönbözőbb helyekről annyian mondják, mondjuk, hogy a tanárképzés mostani helyzetén sürgősen változtatni kell, akkor úgy véljük, valóban itt az idő, hogy cselekedjünk, s a lehető legrövidebb határidőn belül igyekezzünk lépni. Javaslataink előnyének tartjuk, hogy – ha a fő irányokban egyetértés van – a szükséges átalakítási munkálatok szinte azonnal beindíthatók.