

# PEDAGÓGUSKÉPZÉS

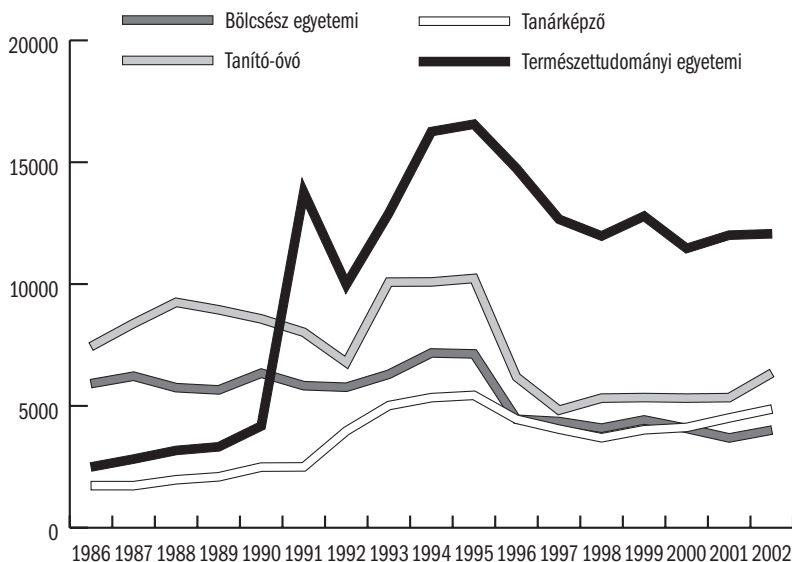
## A PEDAGÓGUSKÉPZÉS – OKTATÁSGAZDASÁGI MEGKÖZELÍTÉSBN

**E**BBEN AZ ÍRÁSBAN A PEDAGÓGUSKÉPZÉS finanszírozásának egy-két sajátosságát tekintjük át, s ehhez kapcsolódóan, néhány beiskolázási és foglalkoztatási jellemzőre is kitekintünk.

### A pedagógusképzés jelentkezései és jelentkezői

A főiskolai tanárképzésre valamint az óvó- és tanítóképzésre jelentkezők száma a 90-es évek közepének csúcsa után a 2000-es évek elejére lényegében megfeleződött, de az egyetemi bölcsész és természettudományi szakokra jelentkezők száma is közel harminc százalékkal csökkent (*lásd 1. ábra*).

1. ábra: A pedagógusképzés nagy képzési csoportjaira jelentkezők száma, 1986–2002



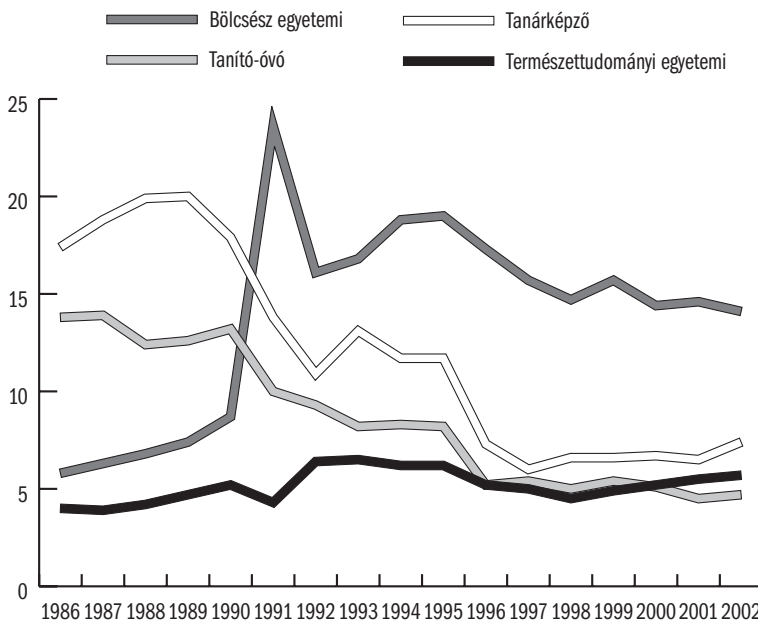
Forrás: Neuwirt 2002.

A tömegesedés létszámnövekedését a 90-es évek közepéig leginkább a bölcsész, és a jogászképzés, kisebb részt a tanár, az óvó- és tanítóképzés, valamint az egészségügyi képzés, a 90-es évek közepétől pedig leginkább a gazdasági és a műszaki



képzések szívták fel. Egyértelműen látszik, hogy a 90-es évek közepétől a pedagógusképzések iránti érdeklődés relatíve csökken (lásd 2. ábra).

2. ábra: A pedagógusképzés nagy képzési csoportjainak jelentkezési arányai az összes jelentkezőn belül, 1986–2002 (százalék)



A tanárképzésre jelentkezők jellemzőit vizsgálva – a 2000-es év adatai alapján – megállapíthatjuk, hogy több mint 80 százalékuk lány, háromnegyedük gimnáziumi érettségivel rendelkezik, s valamivel több mint felüknek az érettségi eredménye közepes, vagy gyengébb. Az is szembe tűnő, hogy közel felük igen nehéz pénzügyi, szociális helyzetű családból jön. A jelentkezők mindössze 28 százalékának diplomás az édesapja, s valamivel kevesebb, mint harmaduk községből, másik harmaduk vidéki városból jön (*Tariska 2001*). Tehát alapvetően vidéki, viszonylag szűkös anyagi körülmények között élő lányok jelentkeznek pedagógus pályára, akiknek meghatározó hányada első generációs értelmiségi lesz.

A túljelentkezési arány 1986 és 2002 között valamennyi szakcsoportra együtt vizsgálva átlagosan 2,78-ról 1,67-re csökkent – (miután a jelentkezők száma kétszeresére, a felvetteké 3,33-szorosára növekedett a vizsgált időszakban). Lényegében valamennyi szakcsoportban csökkent a túljelentkezés aránya.<sup>1</sup> A legnagyobb csök-

<sup>1</sup> „A vizsgált időszakban a jelentkezési arány legmagasabb volt és maradt a művészeti szakokon és a jogi-igazgatási szakokon. A bölcsész szakokon a korábban háromszorost meghaladó jelentkezési arány a kétszeres közelébe süllyedt, a gazdasági szakokon pedig a kétszeres alá. 3 felett volt az arány a tanár és az egészségügyi szakokon is, jelenleg ezek 1,5–1,6 körül vannak. Az agrár szakok 2,85 aránya megfelelő-dött. A természettudományi és a műszaki szakok 1,8–2 körüli jelentkezési aránya 1,2–1,3 köré csökkentek.” (*Neuwirth 2002*)

kenés a tanárképzés esetében következett be, de a tanító és óvóképzésnél is igen jelentős, bár intézményenként jelentősen eltérő (lásd 1. táblázatot).

1. táblázat: A túljelentkezés csökkenésének mértéke 1986–2002 között

Szakcsoport	1986-os túljelentkezési arány	2002-es túljelentkezési arány	1986–2002 különbsége
Tanár	314	148	166
Gazdasági	347	193	154
Egészségügyi	311	158	153
Agrár	285	138	147
Tanító-óvó	251	118	133
Jogi-igazgatási	436	312	124
Bölcsész	304	208	96
Művészeti	567	495	72
Természettudományi	197	133	64
Műszaki	182	124	58

Forrás: Neuwirth 2002

2. táblázat: Az egyetemi pedagógusképző karokra jelentkezők megoszlása állandó lakhely szerint (az első helyi jelentkezések alapján)

	Az egyetemet befogadó város kistérsége	Az egyetemet befogadó régió	Többi ország rész	Összesen
DE-TTK Természettudományi Kar	23,7	54,5	21,8	100,0
DE-BTK Bölcsészettudományi Kar	26,9	48,1	25,0	100,0
SZTE-JTFK Juhász Gyula Tanítóképző Főiskolai Kar	29,0	45,0	26,0	100,0
ME-BTK Bölcsészettudományi Kar	42,5	30,0	27,5	100,0
SZTE-TTK Természettudományi Kar	22,7	35,3	42,0	100,0
PTE-TTK Természettudományi Kar	19,7	35,8	44,5	100,0
SZTE-BTK Bölcsészettudományi Kar	19,7	35,2	45,1	100,0
PTE-BTK Bölcsészettudományi Kar	20,5	32,4	47,1	100,0
ELTE-TÓFK Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar	45,0		55,0	100,0
ELTE-BTK Bölcsészettudományi Kar	44,3		55,7	100,0
ELTE-TFK Tanárképző Főiskolai Kar	45,1		54,9	100,0
PTE-TI Tanárképző Intézet	13,5	27,0	59,5	100,0
ELTE-TTK Természettudományi Kar	38,6		61,4	100,0
ELTE-GYFK Bácsai Gusztáv Gyógyped. Főiskolai Kar	23,9		76,1	100,0

Forrás: Honnan jelentkeznek Debrecenbe?... (2003); Honnan jelentkeztek Szegedre?... (2003); A Pécsi Tudományegyetemre jelentkezők... (2003); Honnan jelentkeznek az ELTE-re?... (2003); Kik választják Miskolcot? (2002)

A pedagógusképző főiskolák és karok területi beiskolázását vizsgálva azt állapít-hatjuk meg, hogy az egyetemek pedagógusképző karai rekrutációjának regiona-



litása, csak a keleti országrész egyetemeire jellemző (a regionális rekrutáció alatt azt értjük, hogy az illető kar jelentkezőinek legalább két harmada az intézményt befogadó régióból kerül ki). Az ELTE és a PTE pedagógusképzéssel foglalkozó karai inkább országos beiskolázásúak, mint regionálisak (lásd 2. táblázat).

Meglepő, hogy miközben a közgazdasági, az agrár és az egészségügyi karok jelentkezői nagyjából az egyetemet befogadó régióból kerülnek ki, ugyanakkor az egyetemi pedagógusképző karok esetében a régióból történő jelentkezés azoknál alacsonyabb arányú. Ezek a tények ellentmondanak annak a néha felvetődő elképzelésnek, hogy a pedagógusképzés finanszírozásában a megyéknek nagyobb szerepet kell kapniuk, és sokkal inkább abba az irányba mutatnak, hogy a pedagógusképzés hosszabb távon is központi állami feladat kell, hogy maradjon.

A pedagógusképzés különböző formáinak hallgatói különböznek abban a tekintetben is, hogy mennyire vállalkoznak költségtérítési képzésre (lásd 3. táblázat). A tanító- és óvodapedagógus képzést például igen alacsony költségtérítési arány jellemzi, s ez a bölcsész képzés esetében sem magas, viszont a tanárképzés esetében a költségtérítési arány átlagos. A költségtérítésre vállalkozók arányát persze az anyagi helyzet mellett befolyásolja az is, hogy a pedagógusképzés szakjainak nagyobbik része az olcsó – sőt a legolcsóbb – szakok közé tartozik.

3. táblázat: A költségtérítési nappali alapképzésű hallgatók aránya az egyes szakcsoportokon belül (százalék)

	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Egészségügyi	3,7	2,4	2,9	3,8	4,9	5,7
Tanító-óvó	1,9	2,0	3,8	3,8	5,7	7,3
Művészeti	2,2	0,3	3,9	7,2	7,4	8,5
Katonai	0,0	0,0	0,0	0,0	5,9	9,1
Bölcsész	0,8	2,7	8,8	10,6	12,6	10,5
Műszaki	3,4	4,7	2,3	4,7	10,5	10,9
Jogi	7,4	9,1	10,1	13,0	15,4	11,5
TTK	2,7	0,8	13,7	8,5	10,0	13,7
Tanár	0,7	2,2	5,6	7,2	16,5	15,4
Agrár	4,9	3,1	9,2	11,0	19,7	27,0
Gazdasági	3,9	14,7	21,0	16,5	33,3	36,0
Összes	3,0	5,0	8,1	8,6	15,3	16,4

Forrás: Saját számítás Neuwirth (2002) alapján.

## A hallgatók

Az Oktatási Minisztérium statisztikái alapján, az ISCED tanulmányi területek szerinti besorolást figyelembe véve Magyarországon 2001-ben 57 452 fő tanárképzés és oktatástudomány<sup>2</sup> szakterületi hallgató volt, ebből 47 182 főiskolai, és 10 270 egyetemi szinten tanult. Ebben nincsenek benne a 313 fő művésztanár hall-

2 A „tanárképzés és oktatástudomány” magában foglalja az „oktatástudomány”, az „iskolás kor előtti tanítás”, a „tanítás alsó szinten”, a „szaktanítás” és a „szakképzés” területeket.

gató (akik közül 166 főiskola, 147 pedig egyetemi szintű képzésen vesz részt) és a 3531 vallás- és hitoktató (akik közül 2918 főiskolai, 613 pedig egyetemi hallgató). A 2001-es 337 001 fő felsőoktatási részvételnek ez 18,2 százaléka, ezen belül a 207 005 fő főiskolai részvételnek 24,3 százaléka, a 125 520 fő egyetemi részvételnek pedig 8,8 százaléka. (Azért nem hallgatóról, hanem részvételtől beszélünk, mert a statisztika a több szakos hallgatókat több helyen veszi számításba, így a részvétel valamivel nagyobb, mint a tényleges létszám.)

Ha figyelembe vesszük a bölcsész, természettudományi, művészeti és egyházi képzések esetében is a pedagógusképzésen részt vevőket, akkor mintegy 36 százalékra tehetjük a pedagógus szakos hallgatók arányát.

A 2001/2002-es tanév adatai alapján az egyes finanszírozási szakcsoportokba tartozó létszámokat és a normatívákat számításba véve meghatározhatók az egyes szakcsoportok – benne a pedagógusképzés – ráfordítás arányai (lásd 4. táblázat).

4. táblázat: Az egyes nagy képzési szakcsoportok létszám és költségvetési ráfordítás arányai

Szakcsoport	A szakcsoport ráfordítási aránya	A szakcsoport létszám-aránya
Egyházi - nem pedagógus - szakok	0,5	0,8
Katonai és rendvédelmi szakok	0,8	0,6
Művészeti nem pedagógus szakok	1,0	0,6
Természettudományi - nem pedagógus - szakok	2,9	2,4
Egyetemi és főiskolai jogi és államigazgatási szakok	4,6	5,6
Bölcsész - nem pedagógus - szakok	5,0	11,3
Egyetemi és főiskolai gazdasági szakok	8,4	20,1
Egyetemi és főiskolai agrár szakok	8,9	6,1
Egyetemi és főiskolai egészségügyi szakok	15,9	6,7
Egyetemi és főiskolai műszaki és informatikai szakok	22,7	13,8
Főiskolai szintű pedagógus szakok	17,1	17,4
Egyetemi szintű pedagógus szakok	12,2	14,6
Összesen	100,0	100,0

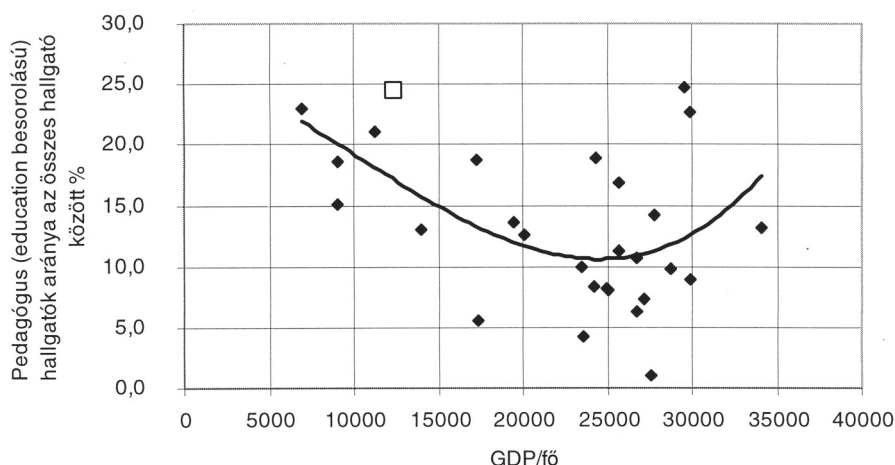
Forrás: Saját számítás.

A pedagógusképzés tehát az összes államilag finanszírozott képzési létszám mintegy 32 százalékát, az összes képzési kiadásnak pedig közel 30 százalékát teszi ki. Ugy tűnik, hogy a pedagógusképzés viszonylag „olcsó” képzés az állami finanszírozás szempontjából. (Bár jól látszik, hogy a bölcsész, jogász és gazdasági szakok is hasonlóan „olcsó” szakok.)

Valószínűleg ez az olcsóság is közrejátszik abban, hogy ha nemzetközi összehasonlításban – és a gazdasági fejlettség szerint – vizsgáljuk az összes hallgatón belül a pedagógus hallgatók arányát, akkor a hazai arány igencsak eltúlzottnak tűnik. (A 3. ábra az egy főre jutó GDP függvényében mutatja a pedagógus hallgatók arányát. Az egyes pontok egy-egy OECD országot jelentenek. Jól látszik, hogy Magyarország – nagyobb fehér négyzet – meglehetősen magas részvételi aránnyal tűnik ki.)



3. ábra: Pedagógus (education besorolású) hallgatók aránya az összes hallgató között az OECD országokban 2001-ben



## A kibocsátottak

Az ISCED tanulmányi területek szerinti besorolást figyelembe véve Magyarországon 2001-ben 13 170 „tanárképzés és oktatástudomány szakterületi diplomát adtak ki. Ebből 11 293 volt főiskolai szintű, 1877 pedig egyetemi szintű. Ebben nincsenek benne a művésztanárok (502, akik közül 225 főiskolai, 277 egyetemi szintű), valamint a humán tudományok terület tanár végzettségű diplomásai: a hitoktatók és hittanárok (726, akik közül 596 főiskola, 130 egyetemi szintű), a magyar, az idegen nyelv, a történelem és filozófia tanárok, (3229 fő, aki mind egyetemi szintű végzettséget szereznek). Hozzájuk kell még számolni 167 pszichológust, 305 szociológust és 54 politológust, akiknek tanári végzettsége is van. Tehát 2001-ben összesen 18 153 fő szerzett pedagógus végzettséget, akik közül 12 114 főiskolai szintű, 6039 pedig egyetemi szintű diplomát kapott. A 2001-ben kiadott 50 713 diplomának tehát 35,8 százaléka, ezen belül a 32 762 főiskolai szintű diplomáknak 37, a 17 340 egyetemi szintű diplomáknak pedig 34,8 százaléka volt pedagógusi (illetve pedagógusi is).

A pályakezdő végzettek elhelyezkedését a FIDÉV vizsgálat<sup>3</sup> alapján ítéldhetjük meg. A pedagógusképzés kibocsátottjainak (az 1999-ben végzettek 2000-es munkaerőpiaci státusát tekintve) a foglalkoztatottsága viszonylag magas arányú. Ugyanakkor a bölcsész főiskolai, valamint az óvó- és tanítóképzőt végzettek munkanélkülisége magas, vagy legalább is átlag feletti (lásd 5. táblázat).

<sup>3</sup> A Fiatal Diplomások Életpálya Vizsgálatát a BKAE Humánerőforrás Tanszék munkacsoportja végezte az OM megbízásából. A munkacsoportot Galasi Péter vezette, résztvevői Timár János és Varga Júlia voltak. A vizsgálat eredményei több tanulmányban is megjelentek, az egyik az 1998-ban végzett diplomások 1999. évi munkaerőpiaci helyzetét mutatja be (Galasi 2001). A másik az 1999-ben végzett diplomások helyzetét elemzi. (Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett ... 2001).

5. táblázat: Pályakezdők munkaerőpiaci státusa szakcsoport és szint szerint (százalék)

	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Tanuló	Egyéb inaktív	Együtt	Elemsszám
Szociális, F	95,9	1,1		3,0	100,0	65
Közgazdasági, E	88,7	2,4	7,2	1,7	100,0	276
Egészségügyi, F	90,5		2,7	6,9	100,0	103
Jogi és szociális igazgatási, E	91,1	2,5	3,1	3,4	100,0	160
Természettudomány, F	84,6	6,2	6,4	2,8	100,0	121
Műszaki, E	85,5	2,6	10,0	1,9	100,0	345
Bölcsész, F	81,8	9,4	6,0	2,8	100,0	232
Egészségügyi, E	86,3	1,1	7,3	5,3	100,0	213
Informatikai, F	87,2	5,2	4,9	2,6	100,0	281
Művészeti, E	84,4	6,2	6,9	2,6	100,0	73
Jogi és szociális igazgatási, F	85,3	3,8	10,9		100,0	53
Művészeti, F	86,2	6,7	2,6	4,5	100,0	39
Közgazdasági, F	78,8	4,1	14,8	2,2	100,0	637
Bölcsész, E	79,7	4,3	9,5	6,5	100,0	376
Műszaki, F	85,1	7,9	6,3	0,7	100,0	595
Tanító és óvodapedagógus	85,0	7,1	2,7	5,2	100,0	636
Testkulturális, F	84,1	6,9	9,0		100,0	26
Idegen nyelvi, F	75,7	7,9	13,8	2,6	100,0	182
Informatikai, E	76,6	1,0	22,4		100,0	68
Agrár, E	75,5	15,2	8,8	0,6	100,0	252
Idegen nyelvi, E	76,3	4,8	14,9	4,1	100,0	220
Agrár, F	73,2	15,1	9,7	2,1	100,0	308
Természettudomány, E	63,8	5,8	28,0	2,4	100,0	302
Együtt	81,6	6,1	9,3	3,0	100,0	5614

Forrás: Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett ....(2001)

Ha megvizsgáljuk a pedagógusképzésből kilépők ágazati elhelyezkedését, viszonylag magas kongruenciát találunk (lásd 6. táblázat).

Az óvo- és tanítóképzőben, valamint a művészeti főiskolai szakokon végzettek háromnegyede az oktatási ágazatban helyezkedik el. A főiskolai szintű természettudományi, valamint főiskolai testkulturális végzettségűek valamivel több mint 60 százaléka, az idegen nyelvi egyetemi és főiskolai végzettségűek, a főiskolai bölcsész, és az egyetemi természettudományi végzettségűek valamivel több mint fele szintén az oktatási ágazatba megy dolgozni. Egyedül a bölcsész egyetemi végzettségűek ilyen irányú elhelyezkedése marad el valamivel az 50 százaléktól.

Erdemes egy pillantás erejéig a második elhelyezkedési valószínűség ágazatait is megnézni. Az óvo- és tanítóképzőt végzettek az oktatási ágazat mellett, igen kis arányban szinte minden ágazatban megtalálhatóak. A bölcsész egyetemi végzettségűek az oktatás mellett a közigazgatásban, és a kultúra ágazatban dolgoznak 10 százalékot meghaladó arányban, a bölcsész és idegen nyelvi főiskolai végzettségűek, valamint az idegen nyelvi egyetemi végzettségűek az oktatás mellett a kereskedelemben helyezkednek el 10 százalékot meghaladó arányban. De az ide-



gen nyelvi egyetemi végzettségűek ezen kívül az iparban is dolgoznak 10 százalékos körüli arányban, hasonlóan a természettudományi egyetemi és főiskolai végzettségűekhez, akik szintén ebben az ágazatban helyezkednek még el számottevő arányban (illetve az egyetemi természettudományi végzettségűeknek jelentős a kutatási ágazatban való elhelyezkedése is).

6. táblázat: Ágazati megoszlás szakcsoport és szint szerint (százalék)

Szakcsoport, szint	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Agrár, E	23,0	26,8	0,3	15,8	1,3	7,2	1,6	1,6	3,6	9,9	3,9	0,6	1,9	2,4
Agrár, F	20,5	22,9	2,7	15,0	6,6	3,6	1,0	1,1	10,1	9,8	3,9	0,3	0,5	2,0
Bölcsész, E	0,4	6,5		4,4	2,9	1,6	2,6	2,2	6,7	13,2	42,1	6,5	10,9	
Bölcsész, F	0,6	4,8	0,4	11,0	2,2	2,6	2,4		3,1	3,1	55,2	3,7	10,4	0,6
Idegen nyelvi, E		4,7	1,0	10,0	6,6	2,9	3,4		4,8	5,5	57,5		3,7	
Idegen nyelvi, F		12,8	3,2	10,3	3,6	3,6		0,5	7,3	0,5	55,6	0,4	2,1	
Tanító és óv.ped.	0,3	2,3	0,6	3,5	1,2	2,0		0,2	1,3	2,0	79,6	3,9	2,2	0,9
Testkulturális, F		4,3				6,3	4,3		3,7	3,7	61,1	10,4	6,3	
Informatikai, E		20,7	2,8		10,6	1,4	46,5		7,1	2,8	6,1	1,9		
Informatikai, F		23,3		4,9	12,3	6,3	19,0	1,4	7,6	14,0	6,1	2,6	1,9	0,5
Műszaki, E		42,6	6,4	8,1	7,7	2,0	6,4	3,2	13,6	3,7	3,2		1,5	1,8
Műszaki, F		36,1	11,8	8,5	10,2	2,2	5,2	0,4	12,4	6,6	3,7		0,3	2,8
Művészeti, E		9,8	5,0				11,8				21,9		51,5	
Művészeti, F		9,2					3,4				74,2		13,2	
Egészségügyi, E		4,1		13,3		1,1		1,4	0,6		3,6	75,9		
Egészségügyi, F		1,6		2,6		2,9				7,6	2,5	80,8	2,0	
Jogi és igazg., E		2,7			1,9	4,1			48,2	40,6	2,0		0,5	
Jogi és igazg., F		9,8		2,4	2,4	7,3			14,6	58,5	4,9			
Közgazdasági, E		16,0	2,2	11,9	5,6	19,7	5,0	1,7	25,5	8,3	2,5		1,7	
Közgazdasági, F	1,3	16,8	1,6	26,5	12,6	13,4	2,7	0,3	14,2	4,9	1,5	0,4	2,8	0,9
Szociális, F		3,6		7,2	2,3	2,8			2,2	18,9	6,9	53,3	2,8	
Term.tudomány, E		8,4		1,4	3,2	0,9	4,7	12,6	3,5	9,6	50,1	4,2	0,6	0,9
Term.tudomány, F		8,5		6,1	2,0	3,3	3,7			6,0	66,4	0,8	1,2	2,0
Együtt	2,2	16,0	2,5	9,5	5,7	5,0	4,2	1,3	9,5	8,0	24,8	7,2	3,2	1,0

1 Mezőgazdaság, 2 Ipar, 3 Építőipar, 4 Kereskedelem, 5 Szállítás, posta, távközlés, 6 Bank, biztosítás pénzügy, 7 Számítástechnika, 8 Kutatás-fejlesztés, 9 Gazdasági tevékenységet segítő szolgált., 10 Közigazgatás, érdekképviselet, 11 Oktatás, 12 Egészségügyi, szociális ellátás, 13 Szórakoztatás, kultúra, sport, 14 Egyéb

Forrás: Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben... (2001).

A pedagógusképzés végzettjei közül a művészeti főiskolai végzettségűek elhelyezkedése meglepően magas szintbeli inkongruenciát mutat (ha azt a megkérdezettek véleménye szerint az általuk betöltött munkakör által igényelt képzettségi szinttel mérjük), és ez viszonylag magas (10 százalékos körüli) a testkulturális főiskolát és a természettudományi főiskolát végzettek esetében is. Lényegében majd mindegyik pedagógus végzettség esetében a kétharmadot meghaladja azoknak az aránya, akik felsőfokú végzettséget igénylő munkakörben dolgoznak, s ez



átlag feletti. Tegyük hozzá, hogy ez nem meglepő, ha figyelembe vesszük, hogy – mint korábban láttuk – magas az oktatási ágazatban elhelyezkedettek aránya, ahol pedig a munkakörök egyértelmű, pedagógus munkakör esetében felsőfokú, formális iskolai végzettséghez kötöttek. (Ez sok ágazat – például a kereskedelem vagy az ipar – esetében nem feltétlenül ennyire egyértelmű.)

A kereseteket illetően az adatok a – sajnálatosan – közismert tendenciát mutatják, azaz a pedagógusképzés végzettjei (különösen a főiskolát végzettek) a kereseti rangsor alján helyezkednek el<sup>4</sup> (lásd 7. táblázatot).

7. táblázat: Pályakezdők átlagkeresete szakcsoportonként és szintenként 2000 (ezer forint/hó)

Rangsor	Szakcsoport, szint	Átlag	Alsó határ	Felső határ	Elemszám
1.	Közgazdasági, egyetemi	117	105	130	229
2.	Informatikai, egyetemi	115	92	139	48
3.	Informatikai, főiskolai	86	77	95	223
4.	Közgazdasági, főiskolai	85	81	90	461
5.	Műszaki, egyetemi	83	77	89	275
6.	Műszaki, főiskolai	70	67	73	467
7.	Agrár, egyetemi	66	61	71	173
8.	Jogi és szociális igazgatási, egyetemi	61	56	66	143
9.	Idegen nyelvi szakcsoport, egyetemi	59	54	65	152
10.	Idegen nyelvi szakcsoport, főiskolai	58	51	65	121
11.	Bölcsész, egyetemi	58	54	62	272
12.	Egészségügyi, egyetemi	58	51	64	172
13.	Természettudomány, egyetemi	56	50	62	172
14.	Művészeti, egyetemi	55	39	72	49
15.	Agrár, főiskolai	55	51	60	195
16.	Jogi és szociális igazgatási, főiskolai	54	48	60	44
17.	Szociális, főiskolai	47	40	53	60
18.	Bölcsész, főiskolai	46	41	51	178
19.	Természettudomány, főiskolai	43	39	48	92
20.	Tanító és óvodapedagógus	40	38	42	509
21.	Egészségügyi, főiskolai	40	35	44	90
22.	Művészeti, főiskolai	39	31	47	31
23.	Testkulturális, főiskolai	38	30	47	20
	Együtt	65	64	67	4218

Forrás: Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben... (2001).

Összességében azzal foglalhatjuk össze az eddig elmondottakat, hogy a pedagógusképzés esetében mind a jelentkezések, mind az elhelyezkedések esetében is jól kitapintható a túlképzés hatása. A pedagógusképzésbe történő jelentkezések számának visszaesése, majd stagnálása nyilvánvalóan azzal van összefüggésben, hogy a pedagóguspálya befogadóképessége – az ismert demográfiai folyamatok miatt – szűkül, ráadásul a kereseti kilátások is csak ideig-óráig versenyképesek. (A

<sup>4</sup> Az egyes pedagógus kategóriák végzettjeinek keresetei intézményenként is viszonylag jelentős szórást mutat – valószínűleg részint a területi munkaerőpiac sajátosságai, részint az intézmény reputációja miatt.



jelentősebb béremeléseket, hosszú „elhanyagolási” időszakok követik.) Az ágazati elhelyezkedési mintákból úgy tűnik, hogy a pedagógusképzés egyes típusai nem igazán konvertálhatóak – különösen igaz ez valószínűleg az óvó- és tanítóképzés, valamint a természettudományi főiskolai végzettségek esetében.

## A pedagógusképzés finanszírozása

A pedagógusképzés finanszírozása nem képez külön alrendszert a felsőoktatás finanszírozásán belül. A működés fő forrását az államtól származó normatív (képzési, létesítmény-fenntartási) támogatás adja. Jelen tanulmányunkban nem térünk ki a normatív finanszírozás hazai történetére, s a finanszírozás változásainak részletes bemutatására,<sup>5</sup> itt csak a pedagógusképzés területét érintjük.

Az 1996-ban bevezetett normatív finanszírozás első változatában – amely még csak a képzési előirányzatról és a képzési normatívákról szólt – 12 normatívát és 2 kiegészítő normatívát<sup>6</sup> tartalmazott (lásd 8. táblázatot).

8. táblázat: Az 1996-ban bevezetett normatívák

	eFt/fő
<b>Főiskolai normatívák</b>	
FS1 – Főiskolai bölcsész tanári, gazdasági (és államigazgatási) főiskolai szakcsoport	110
FS2 – Óvó-, tanítóképzési főiskolai szakcsoport	120
FS3 – Műszaki és természettudományi főiskolai szakcsoport	160
FS4 – Agrár főiskolai szakcsoport	190
FS5 – Egészségügyi főiskolai szakcsoport	200
FS6 – Művész tanárképzési főiskolai szakcsoport	210
PED – a bölcsész- és a természettudományi tanári szakok, a zene-, az ipar- és a képzőművész szakok melletti tanári szakok	30
NEMZ – Nemzetiségi pedagógusképzés főiskolai kiegészítő normatívája	20
<b>Egyetemi normatívák</b>	
EM1 – Jogász képzési egyetemi szakcsoport	110
EM2 – Közgazdász, bölcsész és szociológus képzési egyetemi szakcsoport	190
EM3 – Művészeti képzési szakcsoport	390
EM4 – Természettudományi, műszaki és testnevelési egyetemi szakcsoport	300
EM5 – Agrárképzési egyetemi szakcsoport	390
EM6 – Orvos és állatorvos képzési egyetemi szakcsoport	510
PED – a bölcsész- és a természettudományi tanári szakok, a gazdasági tanári szakok, a műszaki és az agrár mérnök-tanári és okl. mérnök-tanári szakok, a zene-, az ipar- és a képzőművész szakok melletti tanári szakok	30
NEMZ – Nemzetiségi pedagógusképzés főiskolai kiegészítő normatívája	20

Ebben a koncepcióban a pedagógusképzés – pontosabban a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók alapján a felsőoktatási intézmény – kiegészítő normatívát ka-

<sup>5</sup> Az érdeklődő olvasó ezt több kiadványban megtalálhatja (lásd pl. *Polónyi 2002a; Polónyi 2002b*).

<sup>6</sup> Gyakorlatilag csak 11+2 normatívát vezetett be, ugyanis az első főiskolai normatívába végül is nem került besorolásra egy szak sem, az eredetileg ide sorolt gazdasági főiskolai képzéseket egyel magasabba sorolták.

pott. Fontos hozzátenni, hogy 1997-ben a gyakorló iskolák finanszírozásának normatívái megegyeztek az önkormányzati intézményekével, tehát a gyakorló iskolák nem kaptak külön finanszírozást. 1998-ban jelent meg először a minisztérium költségvetésében a gyakorló iskolák külön támogatását célzó előirányzat, s azt követően 1999-től kapnak a gyakorló iskolák kétszeres normatívát.<sup>7</sup> Ezzel egy időben megszűnt a pedagógus képzés kiegészítő normatívája. Az 1998-as módosítás után hét (képzési és létesítmény-fenntartási együttes) normatívát vezettek be.<sup>8</sup> Mind a főiskolai tanárképzés, mind az óvo- és tanítóképzés erősen nyomott normatívákat kapott. Ebben az játszott alapvető szerepet, hogy a normatívák döntően a korábban kialakult intézményfinanszírozási kondíciókat tükrözték, s a tanárképző főiskolák, valamint az óvo- és tanítóképzők korábbi költségvetési ellátottsága igen mostoha volt. Az 1998-as normatívák ezt sajnálatosan visszatükrözték.

A finanszírozási szakcsoportok számának csökkentését, és a főiskolai valamint egyetemi képzések normatíváinak közelítését célzó oktatáspolitikai törekvéseknek<sup>9</sup> megfelelően, 1999-ben a szakcsoportok számát ötre csökkentették.<sup>10</sup> A normatívák összevonása javított az óvo- és tanítóképzők, valamint részben a tanárképzés helyzetén is.

A normatívák kialakítása során azonban még ekkor sem sikerült túllépni azon, hogy az orvos, egészségügyi és agrár képzési normatívák magasabb összegeket adtak, még abban az esetben is ha gyakorlatilag azonos képzésekről volt szó (pl. mérnöki, gazdasági képzések, vagy szervező képzések esetében). Ez abból adódott, hogy a korábban a szakminisztériumokhoz tartozó agrár- és egészségügyi felsőoktatás most egy minisztériumi irányítás alá került a többi felsőoktatási ággal, s ennek nyomán kiderült, hogy az addig más tárcákhoz tartozó felsőoktatás

7 Lásd: Az 1998. évi – a Magyar Köztársaság 1999. évi költségvetéséről szóló – XC. Törvény 14. § (2)

8 Az 1998-as normatívák

Finanszírozási csoport		(eFt/év/fő)
I	Orvos és művész képzés	805
II	Agrár egyetemi, agrár főiskolai, és egészségügyi főiskolai képzések	530
III	Ttk egyetemi képzések, műszaki egyetemi és szociális munkás képzések	385
IV	Btk egyetemi képzések	290
V	Jogi, közgazdasági egyetemi, ttk főiskolai és műszaki főiskolai képzések	205
VI	Btk főiskolai és gazdasági főiskolai képzések	155
VII	Óvo és tanító képzések	135

9 A Világbankkal – egy újabb felsőoktatás-fejlesztési célú hitel tárgyában – folytatott tárgyalás tette szükségessé a normatívák számának csökkentését. Ezen tárgyalások során készített elemzések és szakértői anyagok egy összevont és egyszerűsített normatív finanszírozás szükségességét fogalmazták meg. Azaz részint a képzést és létesítmény-fenntartást együtt finanszírozó, részint kevesebb, összevontabb szakcsoportokkal dolgozó modell kidolgozása került előtérbe.

10 Az 1999-es normatívák:

Szakcsoport	eFt/év
1 Művész, orvos	951
2 Természettudományi egyetemi, agrár egyetemi, egészségügyi főiskolai, művész tanár	648
3 Műszaki egyetemi, természettudományi főiskolai, agrár főiskolai	481
4 Jogász, bölcsész egyetemi, közgazdász egyetemi, műszaki főiskolai,	306
5 Gazdasági főiskolai, bölcsész főiskolai, tanító, óvo,	221



korábban jelentősen jobb kondíciókat, magasabb szintű állami támogatást élvezett. Az oktatást irányító minisztérium nem merete a különbségeket felszámolni – mivel nem tudta magasabb szinten nivellálni a támogatásokat. Hozzá kell tenni, hogy a lobbik (nem ritkán elvtelen) érdekérvényesítése és az oktatást irányító minisztérium oktatáspolitikai üressége, s gyengesége miatt ezek a különbségek a 2000-es évek elején is megvoltak (sőt egyes esetekben még növekedtek is). Ennek a következménye az, hogy a 2000-ben bevezetett normatívák száma ugyan már csak 4 volt,<sup>11</sup> azonban a normatívák számának csökkenésével egy időben két kiegészítő finanszírozást is beépítettek a normatív rendszerbe. Az egyik a teljes munkaidőben foglalkoztatott minősített oktatók és az államilag finanszírozott képzésben részt vevő doktoranduszok létszáma alapján folyósított támogatás. A másik pedig a gyakorlati képzés normatívái: az agrár képzésre és az egészségügyi képzésekre, valamint a főiskolai szintű tanárképzésre, a főiskolai szintű szociális képzésre, és a tanítóképzésre. Tegyük hozzá, hogy a pedagógusképzés esetében ez a kiegészítő normatíva töredéke az agrár és egészségügynek. Ezek a gyakorlati képzési normatívák lényegében a szabályozó alku, s ezzel a normatív finanszírozás eróziója felé tett határozott lépés jelei. Az egészségügyi és az agrár gyakorlati normatívák nyilvánvalóan a már korábban említett előnyök elvtelen megtartását célozták, s miután ezeket a minisztérium nem tudta eliminálni, néhány hasonló normatívát a „saját” képzésnél is beépített (a pedagógus és a szociális képzés esetében), bár jelentősen kisebb összegben.

A 2000-ben bevezetett és jelenleg (2004-ben) is érvényes normatíva-rendszer tehát visszahozta a pedagógusképzés kiegészítő normatíváját, jóllehet ez a kiegészítő normatíva az alapszabvány mindössze 9–13 százalékát teszi ki, miközben pl. az agrár képzés esetében a gyakorlati kiegészítő normatíva 18–33 százalékra rúg.

Az egyes szakcsoportok normatívái közül a főiskolai bölcsész- és természettudományi képzés (tehát lényegében a főiskolai tanárképzés) normatívái növekedtek legjobban, viszont az egyetemi természettudományi és bölcsész képzés normatívái a legalacsonyabb növekedési üteműek között vannak, s az óvó- és tanítóképzés normatívái is ide esnek közelebb (lásd 9. táblázat).

Az orvosképzés normatívájához viszonyítva, a pedagógusképzés normatívái közül az egyetemi természettudományi és bölcsészképzések normatívái csökkentek, a tanárképző főiskolai normatívák viszont növekedtek, kivéve az óvó és tanítóképzés normatíváit, amelyek kismértékben csökkentek. Ezek a folyamatok a főiskolai és az egyetemi normatívák közelítéséből adódnak. Egyedül az óvó- és tanítóképzést nem nyert ezen a folyamaton (lásd 10. táblázat).

<sup>11</sup> A 2000-es normatívák

Szakcsoport	eFt/év
1 Művész, orvos	992
2 Természettudományi egyetemi, agrár egyetemi, egészségügyi főiskolai, művész tanár, műszaki egyetemi, ttk főiskolai	488
3 Jogász, bölcsész egyetemi II, közgazdász egyetemi, műszaki főiskolai, agrár főiskolai, bölcsész főiskolai	338
4 Bölcsész egyetemi I, gazdasági főiskolai, tanító, óvó,	234

9. táblázat: A különböző szakcsoportok normatíváinak változása (százalék, 1996 = 100)

Szakcsoportok	1996	1998	1999	2000
Bölcsész főiskolai	100	141	278	348
Természettudományi főiskolai	100	128	301	333
Jogi egyetemi	100	186	278	307
Egészségügyi főiskolai	100	265	324	293
Művészeti egyetemi	100	206	244	254
Agrár főiskolai	100	279	253	245
Művészeti főiskolai	100	252	309	232
Egészségügyi egyetemi	100	158	186	214
Állig főiskolai	100	141	201	213
Közgazdasági főiskolai	100	141	201	213
Óvó-, tanító	100	113	184	212
Műszaki főiskolai	100	128	191	211
Bölcsész egyetemi	100	153	161	178
Közgazdasági egyetemi	100	108	161	178
Műszaki egyetemi	100	128	160	163
Természettudományi egyetemi	100	128	160	163
Agrár egyetemi	100	136	166	158

Megjegyzés: A 2000-es normatíva a gyakorlati képzési normákkal együtt számítva.

Forrás: Saját számítás.

10. táblázat: A különböző szakcsoportok normatíváinak aránya, illetve annak változása az orvosképzési normatívához (százalék)

Szakcsoportok	1996	1998	1999	2000
Egészségügyi egyetemi	100	100	100	100
Művészeti egyetemi	76	100	100	91
Agrár egyetemi	76	66	68	56
Műszaki egyetemi	59	48	51	45
Természettudományi egyetemi	59	48	51	45
Bölcsész egyetemi	37	36	32	31
Közgazdasági egyetemi	37	25	32	31
Jogi egyetemi	22	25	32	31
Egészségügyi főiskolai	39	66	68	54
Művészeti főiskolai	41	66	68	45
Agrár főiskolai	37	66	51	43
Műszaki főiskolai	31	25	32	31
Természettudományi főiskolai	31	25	51	49
Bölcsész főiskolai	22	19	32	35
Közgazdasági főiskolai	22	19	23	21
Állig főiskolai	22	19	23	21
Óvó-, tanító	24	17	23	23

Megjegyzés: A 2000-es normatíva a gyakorlati képzési normákkal együtt számítva.

Forrás: Saját számítás.



Összességében a normatív finanszírozás eddigi tapasztalatai a pedagógusképzés szempontjából ellentmondásosak. Az egyes szakcsoportok normatíváinak arányai lényegében bebetonozták a korábban kialakult kondicionális arányokat, ami a pedagógusképzés normatíváinak alacsony szintjének, s az intézményi költségvetések szűkösségének továbbélését eredményezte. Ugyanakkor a normatívák számának csökkentése pozitívan hatott a főiskolai pedagógusképzés támogatási szintjére. Ez a folyamat azonban megtorpant, mivel a szabályozó alku nyomán az agrár- és egészségügyi lobbik által kieroszakolt gyakorlati képzési normatíva a pedagógusképzés területén csak a főiskolai szakoknak jelentett többletforrást, s azoknak is csak jelentéktelen összeget. A hazai felsőoktatás normatív finanszírozásának történelme során, a normatív finanszírozásoktól elvárt egyik legfontosabb előnyt nem tudta beváltani: a kiszámíthatóságot. A kapkodó oktatáspolitikai miatt nem egyszerűen csak a normatívák változtak kiszámíthatatlanul, hanem a rendszer elvei is.

Fontos kitérni egy, a normatív finanszírozással kapcsolatban gyakran hangoztatott kritikára is, nevezetesen arra, hogy az minőségromlást eredményez. Vagy keményebben fogalmazva: a hazai felsőoktatás minőségének leromlásában a normatív finanszírozás játszott meghatározó szerepet. Ez a kritika azonban nem helytálló. Nem a normatív finanszírozás okozza a minőség leromlását, hanem a túlhajtott létszámnövekedés, és a belső követelmények hiánya. A normatív finanszírozás kétségtelenül a létszám növelésének irányába hat,<sup>12</sup> azonban a tényleges beiskolázási keretszámokat a minisztérium határozza meg. (Tegyük hozzá, hogy a tandíjra épülő finanszírozás is ugyanígy motivál, a tandíjas képzésnél mégsem szokták a minőségromlást a tandíjrendszernek tulajdonítani.) Másról van szó. Nevezetesen arról, hogy a hazai felsőoktatásban hiányzik, vagy legalább is igen gyenge a belső szelekció. Pontosabban: a belső szelekció ugyanolyan gyenge, mint a tömegképzést megelőző időszakban volt. Tehát a tömegesedéssel nem alakultak ki az új helyzetnek megfelelő módszerek.

Érdeemes némi kitekintést tenni a normatív finanszírozás rövid távú továbbfejlesztési elképzeléseire is. A felsőoktatás finanszírozásának ismert – rövid távon tervezett – továbbfejlesztési elképzelései egyszerre több irányú elmozdulást látszanak mutatni:

- külön válik a képzési és létesítmény-fenntartási finanszírozás, azaz összevont normatívák helyett külön lesznek a képzési normatívák, amelyek az eddigi normatívákhoz hasonlóan a hallgatólétszám alapján, s külön a létesítmény-fenntartási normatívák, amelyek a létesítmény egyes jellemzői alapján nyújtanak támogatást;
- a képzési normatívák szakcsoportok szerinti száma csökken, viszont a szintek szerint is lesznek normatívák (tehát külön BSc, és MSc szintekre);

12 Fontos megemlíteni, hogy a normatív finanszírozásnak ki lehet olyan rendszerét alakítani, amely a létszámnövekedést igyekszik a belső szelekcióval együtt ösztönözni. Ilyen módszer lehet a diktált lemorzsolódási arány, vagy a beiskolázott és a kibocsátott létszám valamilyen kombinációjának finanszírozása. (A normatív finanszírozás bevezetése során voltak ilyen javaslatok, azonban a felsőoktatási lobbik elutasították ezeket.)

- megjelenik egy harmadik normatíva is, amely a kutatás, vagy a minőség (vagy mindkettő) alapján nyújt – mérhető jellemzőkre (minősítettek száma, K+F tevékenység egyes jellemzői, esetleg a végzettek munkapiaci helyzete stb.) alapozott – támogatást.

Ezek a változások az egyetemi szintű pedagógusképzés helyzetét valószínűleg valamelyest javítják, viszont a főiskolai szintű képzését inkább rontják, ugyanis ezen intézményeknek a várható minőségi mutatók szerinti helyzete alighanem kedvezőtlen lesz. Mind a minőséggel összefüggő, mind a kutatási normatívában meghatározó elem például a minősített oktatók száma. Ha megvizsgáljuk a tudományos minősítéssel rendelkező oktatók arányát az összesen belül, jól látható, hogy az egyetemi karok igen jelentős előnnyel bírnak, ami ugyanilyen finanszírozási előnyt is jelent (lásd 11. táblázat).

11. táblázat: A tudományos minősítettek aránya az összes oktató között a pedagógusképzés különböző területein

Pedagógusképzés	Tudományos minősítettek aránya az összes oktató között (%)	Egy minősített oktatóra jutó államilag finanszírozott egyenértékű hallgató
Egyetemi természettudományi karok	70,0	14,4
Egyetemi bölcsész és testnevelési karok	51,0	20,9
Tanárképzés	24,0	123,4
Óvó és tanítóképzés	12,0	139,9

## Befejezés helyett

A pedagógusképzés a normatív finanszírozás bevezetésének sok tekintetben vesztese volt. Ez annak a következménye, hogy a hazai oktatáspolitikából mindeddig hiányoztak a prioritások, a stratégiai elképzelések, helyettük a különböző lobbik érdekérvényesítése dominált.

Pedig a pedagógusképzés pedig mintegy multiplikátorként működik. A hazai oktatás minősége ugyanis meghatározóan a pedagógusok munkájától függ. Ennek egyik eleme az anyagi megbecsülés, amely időről-időre előtérbe kerül. A másik meghatározó elem, a pedagógusképzés ugyanakkor sokkal kevésbé van szem előtt. Pedig legalább akkora – ha nem nagyobb – szerepe van az oktatás minőségének alakulásában, mint a pedagógusok bérezésének. És a pedagógusképzés egyik alapvető feltétele a finanszírozás.

POLÓNYI ISTVÁN

## IRODALOM

- A magyar felsőoktatás modernizációját, az Európai Felsőoktatási Térséghez történő csatlakozását célzó fejlesztés koncepciója. Vitaanyag. (3. Változat.) Oktatási Minisztérium. 2003. október 14.
- A Pécsi Tudományegyetemre jelentkezők vonzáskörzet szerinti elemzése (2003) ([http://www.ofi.hu/index.ofi?mfa\\_id=14&hir\\_id=2467](http://www.ofi.hu/index.ofi?mfa_id=14&hir_id=2467) – letöltés 2003 szeptember 20.)



- Education at a Glance. 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2003. Paris, OECD.
- Education Policy Analysis. 1997, 1998, 1999, 2000. Paris, OECD.
- GALASI PÉTER (2001) A fiatalok munkaerő-piaci helyzete és kereseti viszonyai. In: FÁBRI GYÖRGY (ed) *Mit kínál a magyar felsőoktatás?* Felvételi tájékoztató. Budapest, Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda.
- Honnan jelentkeznek Debrecenbe? A Debreceni Egyetem vonzáskörzete (2003) ([http://www.ofi.hu/index.ofi?fma\\_id=14&hir\\_id=2586](http://www.ofi.hu/index.ofi?fma_id=14&hir_id=2586) – letöltés 2003. szeptember 20.)
- Honnan jelentkeztek a felvételizők? A nagyobb felsőoktatási intézmények vonzáskörzetei 2003-ban (2003) ([http://www.ofi.hu/index.ofi?fma\\_id=14&hir\\_id=2704](http://www.ofi.hu/index.ofi?fma_id=14&hir_id=2704) – letöltés 2003. szeptember 20.)
- Honnan jelentkeztek Szegedre? A Szegedi Tudományegyetem vonzáskörzete (2003) ([http://www.ofi.hu/index.ofi?fma\\_id=14&hir\\_id=2475](http://www.ofi.hu/index.ofi?fma_id=14&hir_id=2475) – letöltés 2003. szeptember 20.)
- HRUBOS ILDIKÓ & POLÓNYI ISTVÁN (eds) (2000) Tömegképzés felsőfokon. *Educatio*, No. 1.
- HRUBOS ILDIKÓ (2000) Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, No. 1.
- Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett nappali tagozatos fiatal diplomások munkaerő-piaci életpálya-vizsgálatának eredményeiről Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék FIDEV Kutatócsoport Budapest 2001 szeptember (<http://www.om.hu/cikk.ivy?artid=2622147b-fe6f-4515-8c9d-15dcece544a9&colid=0e162051-4569-4e00-b3fa-ad0af9790df3> – letöltés 2003. szeptember.)
- Kik jelentkeznek az ELTE-re? Az Eötvös Loránd Tudományegyetem vonzáskörzete (2003) [http://www.ofi.hu/index.ofi?fma\\_id=14&hir\\_id=2518](http://www.ofi.hu/index.ofi?fma_id=14&hir_id=2518) – letöltés 2003. szeptember 20.)
- Kik választják Miskolcot? (2002. október 22.) A Miskolci Egyetem vonzáskörzete ([http://www.ofi.hu/index.ofi?fma\\_id=69&hir\\_id=1398](http://www.ofi.hu/index.ofi?fma_id=69&hir_id=1398) – letöltés 2003. szept.)
- LADÁNYI ANDOR (1992) *A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái. Összehasonlító statisztikai elemzés.* Budapest, Felsőoktatási Koordinációs Iroda.
- LADÁNYI ANDOR (1999) *A magyar felsőoktatás a 20. században.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- NEUWIRTH GÁBOR (2002) A jelentkezők és felvettek száma, jelentkezési arányok és ponthátarok a felsőoktatásban, 1986–2002. Kézirat. Oktatási évkönyv 2002, 2003. Oktatási Minisztérium
- POLÓNYI ISTVÁN (2000) Egyre többet egyre kevesebbé? – Avagy a tömegesedő felsőoktatás finanszírozása. *Educatio*.
- POLÓNYI ISTVÁN & TIMÁRJÁNOS (2001) *Tudásgyár vagy papírgyár.* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- POLÓNYI ISTVÁN (2002a): Az oktatás gazdaságtana Osiris Kiadó Budapest.
- POLÓNYI ISTVÁN (2002b) A normatív finanszírozás bevezetésének (probléma)története a hazai felsőoktatásban In: BOJDA BEA (ed) *Intézményi kutatások a felsőoktatásban.* Acta Paedagogica Debrecina. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék.
- POLÓNYI ISTVÁN (2002c) Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés társadalmi, gazdasági integrációját meghatározó tényezők (17–39 p.) In: HRUBOS ILDIKÓ (ed) *Az ismeretlen szakképzés.* Budapest, Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Statisztikai tájékoztató, Művelődési évkönyv, 1995, 1998. I. Oktatás. Budapest, Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- TARISKA ANDREA (2001) Számok a felvételizők-ről. Pálya.hu – 2001. február 1. <http://www.palya.hu/felso/szam/felm98.cfm> (letöltés 2003. október.)



## A PEDAGÓGUSSÁ VÁLÁS FOLYAMATA<sup>1</sup>

**A** PEDAGÓGUSSÁ VÁLÁS FOLYAMATA JÓVAL az egyetemre, főiskolába lépés előtt megkezdődik, s sok évvel annak elvégzése után teljeseedik ki. Az a gyakran elhangzó, a köznapi tapasztalatokat metaforikus tömörséggel tükröző állítás, amely szerint a pedagóguspályára születni kell, végső soron a 18 éves korra kialakuló személyiségvonások jelentőségének felismerésén alapul. A metafora annyiban azonban pontatlan, hogy az életút hatását elhanyagolja, s csupán az öröklött tulajdonságok jelentőségét emeli ki.

A pedagógusképzéssel foglalkozó szakirodalom előszeretettel hivatkozik az iskolában eltöltött több ezer óra élményeinek jelentőségére (*Falus, 2002a*). S való igaz, nincs egyetlen szakma sem, amelyre vonatkozóan a pályaválasztást megelőző időszakban ennyi benyomás érhetné a tanulót. Naponta tucatnyi pedagógiai hatás következményeit van szerencséje minden éles szemű tanulóknak saját bőrén vagy társait megfigyelve, érzékelnie, elemeznie. Ezek az élmények jelentős szerepet játszanak a képző intézménybe belépő tanuló „értékelő rendszerének” kialakulásában. A későbbiekben látni fogjuk, hogy a hallgató belépő értékelő rendszerének, vagy ahogyan gyakorta kissé leegyszerűsítve megfogalmazzák nézetrendszerének jelentős, domináns szerepe van a későbbi ismeretszerzésben, a gyakorlati készségek, kompetenciák kialakulásában.

Amennyiben „csupán” az iskolai tapasztalatok – egyébként igencsak jelentős nézetformáló szerepére – lennének csak tekintettel, a pedagógusszemélyiség kialakulásának egy másik, igen jelentős tényezőjéről megfeledeznénk. Gondoljunk csak arra, hogy a pedagógus olyan személyiségvonásai és alapvető képességei, mint az empátia, a tolerancia, a konfliktusok kezelése, a másik ember tisztelete, a hitelenség, a hatékony kommunikáció, jelentős mértékben az iskolai falain kívül, a családi, rokoni, baráti környezetben, annak hatására alakulnak. A hatékony pedagógusnak ezek a személyiségjellemzői jelentős szerepet játszanak a mindennapi tevékenységben, a pedagógiai munka eredményességében. Tekintettel arra, hogy e vonások formálásában a pedagógusképző intézményeknek – mind az életkori sajátosságok, mind pedig az időbeli keretek miatt – igen korlátozottak a lehetőségei, el kell fogadnunk, hogy ha nem is veleszületett, de a képzés kezdetére jelentős mértékben kialakult tulajdonságokról van szó.

<sup>1</sup> A tanulmány az OTKA T 37605 számú, „A pedagógiai tudás, nézetek és tevékenység kölcsönhatása, kialakulásuk folyamata” című kutatás keretében készült.



Az elmondottakból két következtetés is levonható. Az egyik az, hogy amennyiben módunk van rá, érdemes a fenti tulajdonságok meglétét figyelembe venni a pedagógusjelöltek kiválasztásánál, a pedagógiai pályaalakultság megítélésénél. E tekintetben a lehetőségeinket egyfelől a diagnosztizálás nehézségei, másfelől, pedig a meritési bázis szűkössége korlátozza. A kétfázisú tanárképzés – amelynek alapszakaszában elegendő idő áll rendelkezésre a tanárképzési mester szakasz megkezdése előtt a hallgató pedagógiai tevékenységének megfigyelésére (illetve a hallgató megmérettetheti magát pedagógiai jellegű munkában) – új lehetőségeket nyit a pedagógusi pályaalakultság szempontjának mérlegelésében.

A másik következtetés pedig az, hogy a pedagógusképzés folyamata, azaz a pedagógussá válásnak az a célszerű, szervezett segítése, amely a képző intézmények keretein belül valósul meg, nem hagyhatja figyelmen kívül a személyiség aktuális állapotát, a „hozott” értékek, nézetek, képességek színvonalát. A pedagógusképzés gyakorlata, mintha sosem hallott volna a differenciálásról, az egyéni képességek figyelembe vételéről, egységes kínálatot nyújt minden hallgatója számára, nem veszi tekintetbe a meglévő tudást, nem épít rá.

Az eddigiekben arra hívtuk fel a figyelmet, hogy nagy hibát követ el az a pedagógusképzés, amelyik magát a pedagógussá válás folyamatának kezdő pontjaként képzeli el. Legalább ekkora hiba az, ha a képzés befejezését a pedagógussá válás folyamatának végpontjaként értékeli. Ma már világszerte úgy gondolkodnak a pedagógusképzésről, mint amelyik szervesen folytatódik a gyakornoki szakaszban, majd a pedagóguspályát végigkísérő továbbképzési rendszerben.

Hazánkban a pedagógus szakvizsga bevezetésekor elszalasztottuk azt a lehetőséget, hogy az a gyakornoki szakasz lezárásaként szolgáljon. Ma örömmel tapasztalhatjuk, hogy különböző minisztériumi reformmunkálatok során az oktatásügyi vezetés nyitottnak mutatkozik egy (a későbbiekben felvázolt) gyakornoki szakasz feltételeinek a megteremtésére, megtéve az első lépést az európai tendenciák követésének irányába.

Az elmondottakra tekintettel a jelen tanulmányban az alábbi kérdések kerülnek megvitatásra:

- a pedagógusképzésbe belépő hallgatók előzetesen kialakult nézetei, azok feltárása;
- a pedagógiai felkészültség megszerzésének folyamata, a belépéstől a képesítővizsgáig vezető út;
- a pedagógusképzés kimeneti követelményei (kompetenciák és sztemderdek);
- a pedagógussá válás további lépései, a szakmai fejlődés szakaszai (a pályakezdő profil és a szakmai fejlesztési profil).

## A belépő hallgatók pedagógiai nézeteinek, értékelő rendszerének feltárása

Mint a bevezetőben említettük, a pedagógusé egy olyan speciális szakma, amelyre vonatkozóan a középiskolát végzett tanuló számtalan tapasztalattal rendelke-

zik, amelyek alapján az oktatásra általában, s annak egyes részleteire vonatkozóan konkrétan nézetei alakulnak ki, esetenként egy sajátos filozófiát is képviselve. Emellett, a sok-sok megfigyelés és, esetenként, gyakorlati tevékenység alapján képes bizonyos oktatási-nevelési tevékenységeket elvégezni. A belépő hallgató tehát a pszichikus képződményeknek egy sajátos konglomerátumával rendelkezik, amelynek eltérő kialakultsági szintje, tartalma, alkalmazhatósága lehet. A pszichikus képződményeknek ez a rendszere segítheti, vagy gátolhatja a pedagógussá válás folyamatát a képző intézmény keretei között. Mindenképpen szükség van arra, hogy ezt a hozott tudás és nézetrendszert megismerjük, a hallgató számára is nyilvánvalóvá tegyük; amennyiben erre alkalmas, építsünk rá, ha nem, megfelelő tapasztalatok segítségével törekedjünk átalakítására, megváltoztatására.

A belépő hallgató értékelő rendszerét gyakorta szokták nézetrendszernek is nevezni. Nem ok nélkül, hiszen az értékelő rendszerben a nézeteknek jelentős szerepük van, de mellettük helyt kap a pedagógusjelölt gyakorlati tudása is. Az értékelő rendszer alapvetően a korábbi tapasztalatok alapján, a tanuló állandóan formálódó személyiségének szűrőjén keresztül, a szerepelvárások figyelembevételével alakul ki. Az így kialakult értékelő rendszer lényeges hatást gyakorol arra, hogy a tanárjelölt a képzés során rendelkezésére bocsátott elméleti ismeretekből és gyakorlati tapasztalatokból mit épít be saját tudásába, s hogyan fogja a gyakorlati tevékenységeket végrehajtani. Annak érdekében, hogy az értékelő rendszer, s azon belül a nézetek a képzés során elősegítsék a pedagógussá válás folyamatát, mind általánosságban, mind pedig az egyes hallgatókra vonatkozóan meg kell ismernünk e bonyolult rendszer sajátosságait, működési mechanizmusát.

Az értékelő rendszer két komponense, a nézetek és a gyakorlati pedagógiai tudás a tanárjelöltet érő tapasztalatokkal, gyakorlati tevékenységgel és a rendelkezésére bocsátott elméleti ismeretekkel kölcsönhatásban van. Az értékelő rendszer folytonosan változik az azt érő gyakorlati tapasztalatok és újonnan szerzett elméleti ismeretek hatására. Ez a változás nem minden esetben következik be, jóllehet e változtatások előmozdítása a pedagógusképzés lényegét alkotja. A változtatás nehézsége legfőképpen abból fakad, hogy a belépő hallgató nézetrendszere hosszú évek tapasztalatai nyomán épült ki és szilárdult meg. Ehhez a kiépülési folyamathoz képest a pedagógusképzés viszonylag rövid ideig tart, s kevés benne a mélyen gyökerező nézetek változtatására alkalmas, intenzív, elméleti ismeretekkel támogatott gyakorlati tevékenység. A kutatási eredmények szerint a gyakorló pedagógusok nézeteinek alakítása a pedagógus-továbbképzés keretei között sokkal eredményesebbnek bizonyul, mint az alapképzés során. Ennek a jelenségnek minden bizonnyal az az oka, hogy a továbbképzésben sokkal több lehetőség van a tapasztalati tanulás megszerzésére, rendszeresen és közvetlenül kapcsolódhatunk a pedagógus saját gyakorlati probléma-megoldásaihoz (*Richardson, 1996*).

Az értékelő rendszer módosítását az a tény is nehezíti, hogy az eleve szűrőként szolgál, vagyis a tanárjelölt a gyakorlati tapasztalatokat is ezen a szűrőn keresztül értékeli, értelmezi: azt látja meg bennük, ami illeszkedik nézetrendszeréhez. S ugyanígy szelektálja a kutatási eredményeket és a mások tapasztalatait leíró



elméleti, szakirodalmi ismereteket is (*Zeichner és Liston, 1996*). A nézetek megváltoztatását tovább nehezíti a nézetek nem tudatos, gyakorta képileg megjelenő, érzelmektől átszőtt jellege. *Wubbels (1992)* a nézetek alakíthatóságának egyik gátját abban látja, hogy azok a jobb agyféltekében helyezkednek el, míg az elméleti ismeretek a bal agyféltekében, azaz, hiába bombázzuk a bal agyféltekét újabb és újabb ismeretekkel, a nézeteket tartalmazó jobb agyféltekéhez nem jutunk el. E sajátosságuk következtében a kialakult nézetek gyakorta a tanárjelölt számára nem tudatosulnak, nem fogalmazódnak meg. A nélkül hatnak szűrőként, hogy ezzel a nézet hordozója tisztában lenne. (A nézetek sajátosságairól, tartalmáról, alakíthatóságáról részletesebben ír: *Dudás, 2005; Calderhead, 1996; Falus, 2001a, 2001b; Nabalka, 2002, 2003; Richardson, 1996; Winitzky és Kauchak, 1997.*) *Vagyis a nézetek megváltoztatásának első lépése: feltárásuk és tudatosításuk a tanárjelöltek számára.*

A nézetek feltárásának számos módszerét (interjúk, kérdőívek, szereprepertoár-rács, támogatott felidézés, fogalomtérkép, metafora-elemzés stb.) dolgozták ki a pedagóguskutatások keretében (*Dudás 2005, E. Szabó, 1996; Richardson, 1996; Szívák, 1999, 2004*). A hazai pedagógusképzés gyakorlatában ezeket a módszereket, kiegészítve a szövegértelmezés módszerével, egy speciális tantárgy keretében alkalmazza *Dudás Margit (2005)*, aki alapvető feladatának nem azt tekinti, hogy a tanárképzők ismerjék meg hallgatóik nézeteit, hanem azt, hogy a hallgatók maguk legyenek képesek e nézetek feltárására, tudatosítására, majd ezek alapján módosítására. Tapasztalatai szerint, a saját nézeteikre ily módon „érzékenyített” hallgatók nyitottabbá válnak a pedagógusképzés nyújtotta tapasztalatok befogadására.

## A pedagógussá válás folyamatának segítése a képzés keretei között

A pedagógussá válás folyamatában a tanárjelölt nézeteinek, tudásának, képességeinek gyakorlati készségeinek, elkötelezettségének, attitűdjeinek a fejlesztésére van szükség ahhoz, hogy eredményesen elláthassa majd feladatát.

A hagyományosnak tekinthető tanárképzés keretei között – s ez ma még tipikusnak tűnik hazánkban is, Európa más országaiiban is – a képzésnek egy, alapvetően az elméleti tárgyak rendszerét követő felépítése alakult ki. A különböző pszichológiai, pedagógiai tárgyak, majd a tantárgy-pedagógiák és az iskolai gyakorlat alkotja a képzés gerincét. A tárgyak egy részéhez, részben indukciós célzattal, az egyes témákat megelőzően, de nagyobbérszt az elméleti ismeretek alkalmazásának céljából, az egyes anyagrészeket, tantárgyakat követően, különféle gyakorlatok társulnak. Ennek a képzésnek alapvető fogyatéka, hogy nem törekszik tudatosan a tanár meglévő nézetrendszerének, gyakorlati tudásának szerves továbbépítésére, hanem, mintegy attól függetlenül közvetíti az elméleti tárgyak rendszerét, s illusztrálja azt többé vagy kevésbé követendő gyakorlati példákkal, s teszi lehetővé a hallgató számára ismereteinek alkalmazását. A gyakorlat körülményei bizonyos esetekben kedvező feltételeket teremtenek az ismeretek alkalmazásához, de nem ritkán ellentmondanak az elméletben elsajátítottaknak. A hallgató választásra kényszerül: az iskolai közeg elvárásainak tegyen-e eleget, vagy az el-

méletben hallott korszerű elképzeléseket valósítsa meg. Lássuk világosan: az esetek nagy részében a hallgató belépő nézetei és a gyakorlat feltételei összhangban vannak egymással. Így, ha a képzés során sikerült is valamilyen változást előidézni, új gondolatokat beépíteni értékelő rendszerébe, ez gyengének bizonyul a belépő nézetek és a tevékenységének reális közegét képező hagyományos gyakorlat szorításában. A pedagógusképzésben elvileg egy demokratikusabb tanítási stílus kialakítására, az aktív tanulás, a tudás konstruálás feltételeinek megteremtésére, a kreativitás fejlesztésére, az együttműködő, kooperatív tevékenység irányítására készítik fel a hallgatókat. Ez a felkészültség ütközik bele sok esetben a tekintélyen alapuló, a tudásátadás-befogadás, a rivalizálás, egyéni tevékenység, egyéni értékelés logikáján alapuló iskolai gyakorlatba, pedagógusi szemléletmódba. Ez a sok szempontból differenciálatlan, elnagyolt diagnózis nem vonja kétségbe, hogy sok esetben ennek éppen a fordítottja érvényesül: kiemelkedő, követendő tanári gyakorlat húzóerőt jelenthet a kezdő pedagógus számára. A korszerű szemléleten alapuló tevékenység kudarcához hozzájárul tevékenységének kialakulatlansága is. A hagyományos tanítás elemei kollégáinál rutinszerűvé váltak, míg az ő korszerű szemlélete nem testesül meg készségek, képességek formájában.

Mindeddig egy olyan, sok szempontból optimális helyzetet feltételeztünk, amelyben a képzés korszerű szemléletet közvetített, s a hallgató nyitott és képes volt arra, hogy ezeket az új ismereteket saját, meglévő tudásrendszerébe beépítse. Többnyire ez is hiú ábránd. A hallgatók ritkán állnak olyan gyakorlati helyzetekkel szemben az elméleti tárgyak tanulása előtt vagy azzal párhuzamosan, amelyek felkeltenék érdeklődésüket az elméleti tárgyak tanulása iránt, úgy éreznék, gondjaik, nehézségeik megoldásában ezek az elméleti ismeretek segítségükre lesznek. Korábbi gyakorlati tapasztalataik nem teszik az értékelő rendszerüket nyitottá az új elméleti ismeretek iránt, nem képesek az előadások, szemináriumok, a szakirodalom tudásanyagának segítségével saját személyes tudásukat megkonstruálni, alakítani, fejleszteni. Az új elméleti ismeretek nem konfrontálódnak korábbi nézeteikkel, többnyire azokat érintetlenül hagyva, memóriájukban rövid időre, a vizsgák és a szigorlatok idejére raktározódnak el. (Természetesen, ebben az áldatlan helyzetben nem csak a motiváció hiánya játszik szerepet, hanem az elméleti tárgyak gyakorlatorientáltságának, gyakorlati hasznosságának esetenkénti hiánya is.)

Vajon milyen az a pedagógusképzési rendszer, amelyben eredményesen tudunk hozzájárulni a pedagógussá válás folyamatához, amelyben kedvező feltételeket teremtünk ahhoz, hogy a tanárjelölt nézetrendszere átalakuljon, képességei, attitűdjei formálódjanak, gazdag készségrepertoár birtokában kezdhesse munkáját? A tanítással és a tanárképzéssel kapcsolatos kutatások alapján kirajzolódó kép szerint az eredményes tanárképzési programokban:

- a tanárjelölteket aktív tanulóknak kell tekinteni, akik megkonstruálják saját tudásukat,
- a tanárjelölteket képessé kell tenni arra, hogy szakemberként képesek legyenek saját tanulásuk önszabályozására,



- a tanárképzésnek iskolai környezetben kell megvalósulnia,
- a tanárképzőknek úgy kell bánniuk a tanárjelöltekkel, ahogyan elvárják, hogy ők bánjanak tanítványaikkal (*Putman és Borko, 1997, 1225.*).

A fenti elveket alátámasztják a kognitív pszichológiának és pedagógiának a tudás és nézetek konstruált természetéről, a megismerés társas, szituatív és osztott természetéről vallott megállapításai. Az ezekből levonható következtetések alapján azt mondhatjuk, hogy a korszerű tanárképzés:

1. Céljának tekinti a tanárjelöltek, tanárok meglévő nézeteinek megváltoztatását.
2. Ennek érdekében feltárja, nyilvánvalóvá teszi a tanárjelöltek rejtett, nem megfogalmazott nézeteit, tudását.
3. Olyan elméleti megállapításokat, tényeket, gyakorlati példákat, nézeteket tesz hozzáférhetővé, amelyek alapján a tanár felismeri saját gyakorlatának, nézeteinek hiányosságait.
4. Csoportos megbeszélések, reflexiók segítségével módot ad a fenti felismerések megfogalmazására, az eltérő nézetek ütköztetésére, s mindezek segítségével saját nézeteik módosítására.
5. Lehetőséget teremt a stratégiák, módszerek, eljárások gazdag választékának tapasztalati tanulás keretében történő felfedezésére, megismerésére, elsajátítására (*Putman és Borko, 1997 nyomán, Falus 2001a*).

Amennyiben a tanárjelöltet olyan aktív ismeretkonstruálónak tekintjük, aki korábbi tudásából és nézeteiből kiindulva teremt meg új tudását és gyakorlatát, akkor jelentősen korlátoznánk az innováció, a tanítás korszerűsítésének a lehetőségeit. Gyakorta szükségessé válik a meglévő nézetek módosítása, az úgynevezett konceptuális váltás előidézése. Ennek érdekében van szükség a *harmadik* pontban említett feladatok megvalósítására. Azt is tudnunk kell azonban, hogy a konceptuális váltás nem egyik pillanatról a másikra megvalósuló folyamat. Winitzky és Kauchak ezt úgy fogalmazza meg, hogy a konceptuális váltás nem revolúciós, hanem evolúciós folyamat.

A nézeteinek ellentmondó tapasztalatokra a tanuló – ideértve a szakmáját elsajátító, azt gyakorló pedagógusokat is – hétféleképpen válaszolhat:

1. Figyelmen kívül hagyja a nem illeszkedő adatokat.
2. Elveti a nem illeszkedő adatokat.
3. A kiinduló nézeteire nem vonatkozóan tekinti a nem illeszkedő adatokat.
4. Nem foglal állást a az új adatokkal kapcsolatban, de nézeteit nem módosítja.
5. Átértelmezi a nem illeszkedő adatokat, hogy azok ne mondjanak ellent kiinduló nézeteinek.
6. A kiinduló nézetein kisebb változtatásokat hajt végre a lényeg érintetlenül hagyása mellett.
7. Lényegi konceptuális váltás, amikor az alapfogalmak, elvek, nézetek helyére új lép (*Winitzky és Kauchak, 1997, 72.*).

Annak érdekében, hogy ez az evolúció végbemenjen, a képzés során olyan bizonyított tudást kell nyújtani a hallgató számára, amelyet meggyőzőnek, alkalmazhatónak ítéel. Tévedés volna azt hinnünk, hogy ez a tudás csak iskolai kör-

nyezetben, valós helyzetben sajátítható el. Az elméleti képzés is segítheti a konceptuális váltást, az alkalmazható tudás-bázis kiépülését. Az esetek elemzéséből, valós gyakorlatból megszerezhető tudás mellett a tanítani tudásnak is megvan a maga, a gyakorlatot közvetlenül is segítő elméleti, tudományosan igazolt alapjai. A pedagógiai tudás egy jelentős része valóban szituatív, kontextusfüggő, a gyakorlatban, reflexiók sorozatában alakul ki. Ezt a valós tényt túlhangsúlyozva gyakorta megkérdőjelezzük a pedagógia tudományának létjogosultságát, a gyakorlatot is segítő ismeretrendszer meglétét. *Berliner (2000)* ezeknek a kételyeknek az eloszlatása érdekében sorra veszi a gyakorlatban hasznosítható pedagógusképzési tartalmakat.

A *kutatási eredmények* azok a tudományos közösség által igazolt adatok, amelyek nem alkotnak egységes rendszert, elméletet, nem képeznek alapelveket, de bizonyítottan eredményes tanuláshoz vezetnek. A tananyag előzetes strukturálására, a visszacsatolás biztosítására, a gondolkodtató kérdések megfogalmazására, az előadás során a lényeg kiemelésére, az összegzésre vonatkozóan rendelkezünk kutatási eredményekkel. A *fogalmak* a pedagógiai kutatásban használt gondolatok és terminusok, amelyek segítségével az iskola, a tanítás különböző aspektusait azonosíthatjuk, elnevezhetjük, s ezáltal rendezhetjük, és értelmezhetjük ezeket a jelenségeket, a tanulás világa pedig előre láthatóvá, ellenőrizhetővé válik. Ilyen fogalmak például a tanulásra fordított idő, a legközelebbi fejlődési zóna, asszimiláció és akkommodáció, autentikus értékelés, konstruktív tanulás stb. Az *elvek*, a hatékony tanulás elvei a fogalmak között fennálló összefüggéseket fejezik ki. Például: „A tanár minden segítséget megad ahhoz, hogy a tanuló képes legyen produktívan részt venni a tanulási tevékenységekben.” „Megfelelő feltételeket kell teremteni ahhoz, hogy a tanuló gyakorolhassa és alkalmazhassa a tanultakat, valamint, hogy fejlesztő visszacsatolásban részesüljön.” stb. *Technológián* az oktatás átgondolt rendszerét értjük, mint amilyen például a kooperatív tanulás, a projektoktatás. Az *elméletek* az iskolai tanulásra vonatkozó átfogó modellek, mint például, Caroll modellje, a konstruktivista tanulásfelfogás, vagy Vigotszkij elmélete a tudás társas felfogásáról.

Az elmondottak természetesen nem jelentik azt, hogy mindenféle elmélet hat a hallgató nézeteire, hozzájárul tanárrá válásához. Ennek érdekében valóban igazolt, a gyakorlatra ható ismereteket kell rendelkezésre bocsátani, s nyilvánvalóvá kell tenni ezen elméleti ismeretek gyakorlati hasznosságát. A képzésen belül minél gyakrabban biztosítani kell a közvetlen kapcsolatokat az elméleti ismeretszerzés a gyakorlati feladatmegoldás között, úgy hogy azok szervesen illeszkedjenek egymáshoz. A kutatási eredmények illusztrálása, a mikrotanítás és az ahhoz kötődő megbeszélések, az iskolai gyakorlatok és azok megbeszélése, a tanítási gyakorlat rendszeres megfigyelése és a tapasztalatok vezetőtanárral történő elemzése, a gyakorlathoz kapcsolódó elemző kurzusok, a kutatási jellegű feladatok jelenthetik a hatékony megoldást. (Pedagógusképzésünk fura paradoxona, hogy a korszerű pedagógusképzés gyakorlatát leginkább megvalósító képzési forma, a hároméves nyelvtanári képzés éppen most éli végnapjait.)



A *negyedik* pontban a csoportos megbeszélések, a hallgatótársakkal, tutori, mentori segítséggel folyó megbeszélések jelentőségére hívtuk fel a figyelmet. A megismerés társas természetéből az következik, hogy a közös problémamegoldások, az együttes tevékenység és annak elemzése során számos lehetőség kínálkozik a gondolatok cseréjére, az eltérő, a korábbi tapasztalatok különbözősége folytán eltérő nézetek szembeállítására, ütköztetésére, s végül a valóságos feladatok megoldásához jobban alkalmazható, adaptívabb nézetek, tudás megkonstruálására.

Végezetül, az *ötödik* pontban, a gyakorlati tevékenységben jól működő gazdag stratégiai és módszerbeli készleget felismerésére és elsajátítására hívtuk fel a figyelmet. A jelenlegi pedagógusképzési gyakorlat is kísérletet tesz ennek a feladatnak a megvalósítására. Az eredményességnek ezen a területen alapvető feltétele az elméleti és a gyakorlati, az egyetemen és az iskolában folyó képzés elvi, szemléleti és gyakorlati összhangja. A korábbiakban már jeleztük, hogy legyen az egyetemi képzés bármennyire is korszerű és bármennyire is gyakorlatias, amennyiben az iskolai terep ezzel nincs összhangban, sőt ellentmond neki, a hosszú távú eredmény kétséges marad. Az egyetemek, és gyakorlóléhelyeik szemléleti egységekre van szükség. Ennek érdekében újfajta, az egyenlőségen alapuló partnerkapcsolatokat kell kialakítani az egyetemek és a gyakorlóléhelyül szolgáló iskolák minél szélesebb köre között. A *szakmai fejlesztő iskoláknak* ez a hálózata nem csupán az alapképzésben résztvevő hallgatók számára nyújtana elméleti ismereteikkel összhangban álló gyakorló terepet, hanem az iskolafejlesztésnek, a reformelképzelések kimunkálásának, kipróbálásának, az új kutatási eredmények implementációjának és elterjesztésének, a pedagógiai kutatóbázis kiszélesítésének, az alap- és továbbképzés összekapcsolásának is színtere lehetne (Kotschy, 2003).

## A pedagógusképzés kimeneti követelményei (kompetenciák és sztenderdek)

A pedagógusképzés befejezése, a képesítővizsga letétele a pedagógussá válás folyamatának nem végpontja, de egyik kiemelkedő mérföldköve. Ezen a ponton el kell döntenünk, hogy az egyetemet elhagyó személy képes-e a magyarországi (s előbb-utóbb) az európai iskolák keretei között eredményes oktató-nevelő munkát kifejteni. Ennek elbírálására szolgál a képesítővizsga. De vajon a jelenlegi vizsga és a képesítési követelmények megfelelnek-e ezeknek a kívánalmaknak. Tudnunk kell, hogy a hazai tanárképzést mindössze nyolc éve szabályozzák képesítési követelmények, s mindössze néhány éve tesznek egységes képesítővizsgát az ország főiskoláin, illetve egyetemeken végző hallgatók. A jelenleg érvényben lévő képesítési követelmények lényeges előrelépést jelentettek a megelőző időszakhoz képest (Falus, 1997, 2004). Mára azonban világossá vált, hogy a képesítési követelményeknek több funkciót kell betölteniük:

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, válják világossá, hogy melyik tantárgy milyen módon járul hozzá a kompetenciák kialakulásához.
5. A követelmények legyenek hatással a képzés szemléletmódjára, folyamatára, módszereire, mintegy implikálják azt (*Falus, 2004, Darling-Hammond, 2001*).
6. Álljon rendelkezésre olyan mérési metodika, amelynek segítségével a követelmények teljesülése, s annak színvonala megállapítható.

Tanulmányunk elején világossá tettük, hogy a pedagógussá válás folyamatában a pszichikus képződmények összetett rendszerére kell befolyást gyakorolnunk. Nyilvánvaló, hogy a képesítési követelményekkel is ezeknek a pszichikus képződményeknek az alakulását, kívánatos szintjét kell megállapítanunk. Korthagen, egy, nemrégiben megjelent cikkében, felvázolja a szóba jöhető szinteket, s ezek kapcsolódásait (lásd *1. ábra*).

1. ábra: A pszichikus képződmények „hagyma” modellje



Forrás: Korthagen, 2004, 80.

Kérdéses, hogy melyik az a szint, amelyik kellően konkrét ahhoz, hogy kijelölje egy képzés tartalmát, szemléletmódját, s mégsem túlságosan szétaprózott ahhoz, hogy szem előtt tévesszük a teljes személyiséget. E kettős megfontolás alapján 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.

Ugy gondoljuk, hogy a kompetenciák, illetve ezek mérhető változatai, a szten-derdek, alkalmasak a fentiekben megfogalmazott kívánalmak teljesítésére. A kompetenciák képesek felölelni a szaktárgyi, a szaktárgyi-pedagógiai és a pedagógiai mesterségbeli tudás és nézetek egészét, segítségükkel eldönthető a képesítés szintje, kiderülnek a jelölt erős és gyenge pontjai. Az általános pedagógusi kompetenciákból kibonthatók a konkrét szaktanári kompetenciák, s továbbmenve kideríthetjük, hogy milyen kurzusok, illetve milyen képzési feladatok juttathatják el a jelöltet a kompetenciák/sztenderdek teljesítéséhez. A kompetenciák sajátos, korszerű pedagógusképzési szemléletmódot is feltételeznek.

De mik is tulajdonképpen a kompetenciák, illetve sztenderdek, amelyektől a képesítési követelményekkel szemben támasztott sokféle szempont megvalósítást várjuk. A pedagógus- és a pedagógusképzés kutatásoknak két iránya volt nyomon követhető. Az egyikben a hallgatók elméleti ismereteinek a mérése, illetve a gyakorló tanításokon nyújtott teljesítmény megítélése alapján kívánták meghatározni, hogy valaki a pedagógusi pályára bocsátható-e vagy sem. (Ez lényegében megegyezik a jelenlegi hazai gyakorlattal.) Alapvető hibája, hogy a vizsgán az elméleti kérdésekre adott válaszok milyensége gyenge előrejelzője a pályalkalmasságnak, a gyakorló tanítások megítélése pedig meglehetősen szubjektív, s ugyancsak kevésbé megbízható mérce.

A másik irányt a hetvenes évek Amerikájában elterjedt úgynevezett készség, illetve kompetencia alapú tanárképzése jelentette. Az alapvetően behaviorista indíttatású irányzatnak a képviselői azt feltételezték, hogy több száz elemi készség meglétének ellenőrzése megfelelő alapot szolgáltat a képesítés odaítéléséhez. A kilencvenes évek kompetenciái, eltérően a hetvenes években kidolgozottaktól, jóval átfogóbbak, s magukba ötvözik azt is, hogy a tanároknak mit kell tudniuk, mire kell képesnek lenniük, vagyis ismereteket, diszpozíciókat, a tényleges tevékenység előfeltételeit jelentik. A sztenderdek a kompetenciák mérhető formái, segítségükkel tényleges, autentikus tanítási helyzetekben kívánják megragadni tanárjelöltek, tanárok gyakorlatra ható tudását, döntéseit, gondolkodását (*Darling-Hammond, 2001; Falus, 2001, INTASC, 1992*). Vagyis a sztenderdek a maguk komplexitásában írják le, illetve mérik a tevékenységben realizálódó képességeket és a mögöttük meghúzódó döntéseket, valamint az ezek meghozatalához szükséges, a tanulásra, tanításra, tanulókra, tantárgyra vonatkozó ismereteket.

A komplex sztenderdek kidolgozása az Egyesült Államokban a nyolcvanas években kezdődött el, s a kilencvenes években Európában is követésre talált. Az Egyesült Államokban azonos elvek alapján két szervezet kezdte meg a munkát. A National Board for Professional Teaching Standards a képző intézményekben végző hallgatóktól elvárt sztenderdeket, míg az Inter State New Teacher Support and Assessment Consortium (INTASC) a kezdő tanári szakasz végére teljesíten-

dő sztenderdeket dolgozta ki. Ezek a sztenderdek hierarchikus rendben épülnek fel. Az alapvető, általános sztenderdek a gyakorlati felkészültség kialakításának és mérésének általános csomópontjait ragadják meg. Amelyeket egyrészt a tantárgyak sajátosságaihoz szükséges adaptálni, másfelől, a tervezést közvetlenül segítő elemekre, majd tovább a mérés kritériumaiként szolgáló indikátorokra lehet bontani.

A fentieket jól illusztrálja az INTASC (1992) által kidolgozott, 10 sztenderdből álló rendszer.

1. A tantárgy ismerete.
2. Az emberi fejlődés és tanulás ismerete.
3. Az oktatás adaptálása az egyéni szükségletekhez.
4. Többféle oktatási stratégia alkalmazása.
5. Motivációs és tanulásszervezési készségek.
6. Kommunikációs készségek.
7. Tervezési készségek.
8. A tanulás értékelése.
9. Szakmai elkötelezettség és felelősség.
10. Együttműködés.

Minden sztenderd meghatározásában benne foglaltatik a tudásnak, a diszpozícióknak, és tevékenységeknek egy olyan köre, amely kutatási eredmények és a gyakorlati tapasztalatok szerint az eredményes munkának az adott területen lényeges előfeltétele. Példaként vizsgáljuk meg az 5. sztenderdet, amelynek meghatározása szerint: „A tanár *tisztában van* az egyéni és a csoportos motiváció jelentőségével, és képes olyan tanulási környezet megteremtésére, amely kedvez a pozitív társas interakciónak, a tanulásban való aktív részvételnek és az önszabályzó motiválásnak.”

Már ebből a rövid meghatározásból is látható, hogy a sztenderdek egyfajta pedagógiai szemléletet is képviselnek, s implicite magukban foglalják a szükséges ismeretek, diszpozíciók, tevékenységek széles körét. Az 5. sztenderd feltételezi, hogy a tanár *tisztában van* az emberi tevékenységre és motivációra vonatkozóan a pszichológia, a szociológia, az antropológia, a pedagógia által feltárt alapvető törvényszerűségekkel, az egyén és csoport kölcsönhatásával, az egyéni és csoportmunka szervezésének stratégiáival; a hatékony és kooperatív munka segítségének módozataival; az osztálymunka szervezésének azokkal az elveivel, amelyek a pozitív kapcsolatokat, az együttműködést, a céltudatos tanulást segítik elő; felismeri azokat a tényezőket, amelyek elősegítik, illetve korlátozzák a belső motivációt, az önszabályzó motiváció kialakulását.

A *diszpozíciókat* illetően: a tanár felelősséget vállal az osztályban és az iskola egészében a megfelelő légkör kialakításáért; elkötelezett a demokratikus értékek érvényesítésében, értékeli a tanulók kölcsönös segítségnyújtását a tanulás területén; felismeri az intrinsic motiváció jelentőségét az élethosszig tartó tanulásban; elkötelezett abban, hogy különböző motivációs stratégiák segítségével folyamatosan fejlessze minden tanuló képességeit.



A *tevékenységek* területén többek között: a tanár olyan jól működő tanulóközösséget hoz létre, amelyben a tanulók felelősséget éreznek önmagukért és egymásért, részt vesznek a döntések meghozatalában, egyénileg és közösen is részt vesznek a célszerű tanulási tevékenységben; előkészíti és megszervezi a tanulók egyéni és csoportos munkáját, amely mindenki számára teljes értékű és változatos részvételt tesz lehetővé stb. (*INTASC, 1992*).

Annak érdekében, hogy a felsorolt tudást, diszpozíciókat és tevékenységeket magába ötvöző sztenderd meglétét értékelni lehessen célszerű a sztenderdeket *elemeikre* bontani. Ilyenek lehetnek például: a viselkedési normák megteremtése és elfogadtatása, a demokratikus, csoportos döntéshozatal tanítása, fegyelmezési problémák megelőzése, hatékony gazdálkodás a tanulási idővel, pozitív verbális irányítás. Az egyes elemeken belül meghatározhatók a közvetlenül megfigyelhető *indikátorok*. A pozitív verbális irányítás esetében például: a tanár megbeszéli elvárásait a gyerekekkel, az egyéni fejlődést értékeli, nem összehasonlításra törekszik, az együttműködést, nem a versengést támogatja, helytelen viselkedés esetén azt mondja meg, hogy mit tegyenek, s nem azt, hogy mit ne (*Campbell és mtsai, 2000, 20–21., Falus – Kimmel, 2003, 60–63.*).

Az előzőekkel azt szerettük volna illusztrálni, hogy a sztenderdek a hallgatók, illetve kezdő tanárok felkészültségének megítélésére alkalmas kritériumok. Elfogadásuk esetén lehetőség van az intézmények eredményességének megítélésére, munkájuk szabályozására, anélkül, hogy a tanítandó kurzusokat, s azok tartalmát meghatároznák. Vagyis, a jelenleginél sokkalta nagyobb szabadsággal élve, a képző intézmények változatos utakon juttathatnák el hallgatóikat a tanári pályára. A sztenderdek segítséget nyújthatnának a tantárgyak célszerű struktúrájának kialakításába.

A hallgatók számára megnyílik a lehetőség arra, hogy saját felkészültségüket folyamatosan megítélhessék egy adott cél vonatkozásában, illetve a végzőskor világgossá váljanak gyenge és még változtatásra szoruló kompetenciáik.

A kompetenciákra/sztenderdekre épülő tanárképzés nemcsak a képzés, hanem az *értékelés* terén is új módszereket igényel. A fenti kompetencia megítélése nem lehetséges egy záróvizsga keretein belül, hanem a hallgató tevékenységének hosszú időn keresztül történő megfigyelését, értékelését, a hallgató reflexióinak ismeretét igényli. A kompetenciák értékelésnek új módjai az autentikus problémahelyzetek, osztálytermi szituációk elemzése, tananyagrészekhez tankönyvek, taneszközök, oktatási stratégiák kiválasztása, a portfólió (*Campbell és mtsai, 2000; Falus–Kimmel, 2003.*) stb. A portfólióban a hallgató rendszeresen összegyűjti a tanulmányai során a sztenderdek elérése érdekében végrehajtott tevékenységeinek dokumentumait. Óravázlatokat, megfigyelések jegyzőkönyveit, videofelvételeket, az általa tanított gyerekek produktumait, szakkikkekről készült jegyzeteit, szemináriumi előadásait stb., s mindezekre vonatkozó reflexióit arról, hogy mennyiben járultak hozzá sztenderdekhez, hogyan ítéli meg kompetenciáinak fejlettségét, a további feladatokat. A portfóliók nemcsak a kimeneti értékelésnek, hanem a formatív értékelésnek is hatékony eszközei (*Quatroche, Duarte és Huffman–Joley, 2002*).

## A pedagógussá válás további lépései, a szakmai fejlődés szakaszai (a pályakezdő profil és a szakmai fejlesztési profil)

A pedagógussá válás folyamata a képesítővizsgálával nem ér véget. Az értelmiségi pályák jelentős részében a diploma megszerzését *gyakornoki időszak*, majd szakvizsga követi, s csak ezután tekintik teljes értékű szakembernek a fiatal diplomást. Hazánkban – sok európai és amerikai országtól eltérően – a diplomás kezdő pedagógust egyenértékűnek tekintik évtizedes tapasztalatokkal rendelkező kollégájával.<sup>2</sup> Ugyanolyan (esetenként még nehezebb) feladatokat kap, óraszámja ugyanolyan, személyre szóló segítséget, az igényeinek megfelelő továbbképzést ritkán bocsátanak a rendelkezésére, jóllehet kompetenciái nem teljesen kialakultak, teljesen új, szokatlan környezetbe került, elszakadt addigi kollégáitól. Ennek a feszültségektől terhes környezetnek a hatására alakul ki a kezdő pedagógusokat jellemző úgynevezett valóság sokk (*Szivák, 1999, Szivák, 2004*), amely sok pedagógust elriaszt a pályától, mások traumával terheltten folytatják munkájukat.

A *kezdő szakasz*nak, a *gyakornoki időszak*nak sajátos szerepe van a pedagógussá válás folyamatában. Ekkor nyílik lehetőség az egyetemen szerzett propozicionális és procedurális tudásnak, valamint a mindennapi gyakorlatból származó eseti és gyakorlati tudásnak az összeötvözésére, híd verésére az egyetemi képzés és az iskolai gyakorlat közé. Európában sok helyütt, s az Egyesült Államokban több száz pedagógusképzési programjához illeszkedően is, jól képzett mentorok segítik a kezdő tanárt ebben az embert próbáló feladatban (*Bleach, 1999; Berliner, 2000, 365.; Falus, 2005; Tickle, 2000; TTA 1998, Into 2003.*). A kezdő tanár munkáját segítő mentor szerepével, kiválasztásával és képzésével részletesen foglalkozik Edgar Krull magyarul is megjelent tanulmánya (*Krull, 2004*). Emellett a kezdő viszonylag könnyebb feladatokat kap, órakedvezményben részesül, megfigyelheti jó tanárok óráit, más iskolák tevékenységét, kapcsolatban áll más kezdő tanárokkal, a szükségleteinek megfelelő továbbképzésben részesül. Több országban, elsősorban az angolszász országokban, a kezdő, gyakornoki szakasz lezárásaként szakvizsgát tesznek, amely a véglegesítésnek előfeltétele.

Érdeemes egy európai ország, Angliai *bevezető képzési rendszerét* kissé részletesebben szemügyre venni. Az egyetemektől független szervezetként létrehozott Tanárképzési Ügynökség (Teacher Training Agency, TTA) nagy gondot fordít a frissen végzett tanárok, a pályakezdők minősítésére és a kezdő, bevezető, gyakornoki szakasz megszervezésére. 1998-ban foglalmazták meg a végzett tanár sztenderdjeit (*TTA, 1998*), egy évvel később pedig kidolgozták a kezdő szakasz szervezetét, működési mechanizmusát, sztenderdjeit (*Guidance, 2001*) és a kezdő tanár munkájának megtervezését segítő úgynevezett *pályakezdő profilt* (*Career Entry Profile, 1999*). Az első két év tapasztalatait empirikus vizsgálat segítségével feltárták, elemezték (*Totterdel és mtsai, 2002*), majd javaslatot tettek előbb az alapképzési sztenderdek (*2002*), majd a kezdő tanári sztenderdek valamint a *pályakezdő és a szakmai fejlesztési profil* új változatának kidolgozására (*FitzPatrick és Soulsby, 2002*).

<sup>2</sup> Lásd erről még Nagy Mária tanulmányát a számban [a Szerk. megjegyzése].



A kezdő szakasz jelenlegi rendszerében a pályakezdő egy részletes útmutatót kap, amely közli vele az elérendő sztenderdeket, lehetőségeit (tutor igénybevétele, 10 százalék – Skóciában 30 százalék – órakedvezmény, az egyéni szükségleteihez igazodó egyéni és közös szakmai fejlesztési program, óráinak megfigyelése, elemzése, mások óráinak megfigyelése, értékelő megbeszélések, munkájának írásos értékelése, személyes segítő a pedagógiai intézetből), kötelezettségeit (aktív közreműködés a célok elérésében) (Into, 2003; *Teacher Induction*, 2004). A pályakezdő sztenderdjei olyan tanári kompetenciákat foglalnak magukban, amelyek a végző tanárjelölt sztenderdjeire épülnek, de kialakításuk főként az iskolai munka keretében lehetséges: keresi és felhasználja a lehetőségeket a kollégákkal történő együttműködésre, minden lehetőséget kihasznál szakmai fejlődése érdekében, megtervezi a különleges bánásmódot igénylő gyerekekkel történő foglalkozás módjait, megfelelő kapcsolatot alakít ki a szülőkkel, jól dolgozik csapatban, megfelelő fegyelmet biztosít a tanuláshoz).

A *kezdő és szakmai fejlesztő profil* egy olyan javaslatokból, értékelőlapokból és űrlapokból álló füzet, amely segítséget nyújt a pályakezdőnek, tutorának, az iskolának ahhoz, hogy a pályakezdő a legmegfelelőbb támogatásban részesüljön szakmai fejlődéséhez, az iskola pedig a legjobban kamatoztathassa a pályakezdő szakmai felkészültségét. A profilt még a képző intézmény bocsátja ki, feltüntetve rajta a pályakezdő felkészültségét a sztenderdekhez viszonyítva, majd ezekből és a pályakezdő sztenderdekből kiindulva a tutor és a pályakezdő együttesen megtervezik a pályakezdő szakasz céljait és az ezekhez eljuttató cselekvési tervet. Minden egyes cél tekintetében meghatározzák a teljesítés kritériumát, a szükséges tevékenységet, ennek feltételeit, a teljesítés időpontját, majd beírják az értékelést, a teljesítést. A kezdő szakaszban hat ellenőrzési pont van, amikor áttekintik mindegyik elérésére vonatkozóan a megtett lépéseket, az elért eredményeket, a szükséges további teendőket. Külön űrlapok szolgálnak a saját tevékenység értékelésre, a mások megfigyeléséből származó tapasztalatok rögzítésére, a tutorral folytatott megbeszélések rögzítésére.

A pályakezdő profil a bevezető szakasz szabályozásának, a reflektív, az önmagát állandóan fejleszteni kívánó tanári szemlélet kialakításának kiváló eszköze. Segítségével kapcsolatot lehet teremteni a pedagógussá válás alapképzésben elért eredményei és továbbképzés közé. A kezdő pedagógus fejlődésének tudatos irányítójává válik. A pályakezdés segítése előmozdítja az alapvető kompetenciák kialakulását, az önfejlesztő tanári magatartást, megteremti a sikeres pályakezdés feltételeit. Felgyorsíthatja azt a folyamatot, amely a pályakezdőt a tapasztalt tanárral azonos színvonalú munkára teszi alkalmassá. Berliner korábban 5 évben határozta meg ezt az időt (Baron és mtsai 1996, 1131–1132.), Omar Lopez 6000 tetsi tanár tanulóinak teszt eredményeit tanulmányozva azt állapította meg, hogy általában a 7 éve tanító pedagógusok tanulói érik el a tapasztalt tanárok tanulóinak pontértékét (Lopez, idézi: Berliner, 2000.). A pedagógussá válás folyamata, mint ez rövid áttekintésünkben látható volt, a szervezett pedagógusképzésnél jóval korábban kezdődik, s csak sokkal később fejeződik be. Az eredményes peda-

gógusképzés épít az előzményekre, s nyitott a pályakezdés éve felé. Szervezett segítséget nyújt a kezdő pedagógusnak, aki ez által hamarosan új munkahelyének teljes értékű tagja, s ott a korszerű pedagógia terjesztője lehet.

Az elmondottakból hazai tanárképzési gyakorlatunkra vonatkozóan az alábbi következtetések fogalmazhatók meg:

1. A képzésben módot kell adni arra, hogy a tanárjelöltek megismerjék saját értékelő rendszerüket. Ennek érdekében a képzés kezdetén erre módot adó gyakorlatok beiktatására van szükség.
2. A képzésben törekedni kell a belépő nézetrendszer felhasználására, illetve – ahol ez szükséges – megváltoztatására. Ennek érdekében hozzájuk kapcsolódó, gyakorlati konzekvenciákkal járó elméleti ismereteket és rendszeresen reflektált korszerű gyakorlatot kell hozzáférhetővé tenni.
3. A képzés szerves részét alkossák a tapasztalati tanulás reflektált formái, amelyek során alakulnak a hallgatók nézetei, képességei, gazdagodik tevékenységrepertoárjuk.
4. A kimeneti követelmények a pedagógusi tevékenység ellátásához szükséges tudás, képességek, nézetek, diszpozíciók szintézisét jelentő sztenderdek formájában legyenek megadva. Ennek érdekében a jogszabályban rögzített általános sztenderdek alapján kutató-fejlesztő munka keretében ki kell dolgozni a szaktárgyi sztenderdeket.
5. A képzés egész rendszerét – a szaktárgyi, a pedagógiai, pszichológiai, tantárgypedagógiai tanegységeket és ezek tartalmát a sztenderdek elérésnek érdekében alakítsuk át.
6. Az értékelésnek a kompetenciák mérésére alkalmas új, alternatív formáit szükséges kimunkálni.
7. Az alapképzésre épüljön rá a bevezető- és a továbbképzés összehangolt rendszere.
8. Mindezek megvalósítása érdekében célszerű létrehozni a képző intézményekhez kapcsolódó szakmai fejlesztő iskolák hálózatát.

Csak reménykedhetünk abban, hogy a pedagógusképzés jelenlegi átalakítását áthatják majd a fenti gondolatok, s a képzés így betölti szerepét a pedagógussá válás folyamatának támogatásában.

FALUS IVÁN

## IRODALOM

- BARONE (et alii) (1996) A Future for Teacher Education: Developing a Strong Sense of Professionalism. In: SIKULA (et alii) (eds) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, MacMillan, 1108–1149.
- BERLINER, D. C. (2000) A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, No. 5. 349–368.
- BORKO, H. & PUTMAN, R. (1996) Learning to Teach. In: CALFEE, R. AND BERLINER, D. (eds) *Handbook of Educational Psychology*. New York, MacMillan, 673–768.
- BLEACH, K. (1999) *The Induction and Mentoring of Newly Qualified Teachers. A New Deal for Teachers*. London, David Fulton. 134.
- CAMPBELL, D. (et alii) (2000) *Portfolio and Performance Assessment in Teacher Education*. Boston, Allyn and Bacon. 325.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001) Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing,



- Certification and Assessment In: RICHARDSON, V. (ed) *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. Washington, AERA. 751–776.)
- DUDÁS MARGIT (2005) *A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei*. PhD értekezés. Budapest, ELTE.
- FALUS IVÁN (2001) Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: BÁTHORY ZOLTÁN & FALUS IVÁN (eds) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Osiris Kiadó. 213–234.
- FALUS IVÁN (2002a) A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: BÁBOSIK ISTVÁN & KÁRPÁTI ANDREA (eds) *Összehasonlító pedagógia*. Budapest, BIP. 87–106.
- FALUS IVÁN (2002b): A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, No. 6–7, 75–80.
- FALUS IVÁN & KIMMEL MAGDOLNA (2003) *A portfólió*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Budapest, Gondolat. 104.
- FALUS IVÁN (2004) A pedagógus In: FALUS IVÁN (ed) *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 79–102.
- FALUS IVÁN (2005) A pedagógusképzés vége. In: KISS ENDRE (ed) *Kiss Árpád emlékkonferencia, 2003*. Debrecen. (Megjelenés alatt.)
- FITZPATRICK, J. & SOULSBY, D. (2002) *Proposal for Revised Induction Standards*. London, TTA.
- Guidance (2002) The Induction Period for Newly Qualified Teachers. DfES 582/2001.
- Into Induction 2003. London, Teacher Training Agency, 21.
- KAUFMAN, D. (1996) Constructivist-based Experiential Learning in Teacher education. *Action in Teacher Education*, Summer. 40–50.
- KORTHAGEN, FRED A. J. (2004) In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, No. 1. 77–98.
- KOTSCHY BEÁTA (2003) Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége. *Pedagógusképzés*, No. 3–4. 109–118.
- KRULL, E. (2004) Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának támogatása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése. *Pedagógusképzés*, No. 3. 63–78.
- KYRIACOU, C. & O'CONNOR, A. (2003) Primary Newly Qualified Teachers' Experience of the Induction Year in Its First Year of Implementation in England. *Journal of In-Service Education*, No. 2. 185–200.
- Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development (1992).
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. Washington, INTASC.
- NAHALKA ISTVÁN (2002) *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- PUTMAN, R. & BORKO, H. (1997) Teacher Learning Implications of New Views Cognition. In: BIDDLE & BRUCE (eds) *International Handbook of Teachers and Teaching*. Kluwer. 1223–1296.
- QUATROCHE, D. J. & DUARTE, V. & HUFFMAN, JOLEY, G. (2002) Redefining of Assessment of Preservice Teachers. Standard-based Exit Portfolios. *The Teacher Educator*, No. 4. 268–81.
- RODEN, J. (2003) Bridging the Gap: The Role of the Science Coordinator in Improving the Induction and Professional Growth of Newly Qualified Teachers. *Journal of In-Service Education*, No. 2. 201–219.
- SZIVÁK JUDIT (1999) *A kezdő pedagógus tapasztalatszerző folyamatának vizsgálata*. PhD értekezés. Budapest, ELTE. (Kézirat.)
- SZIVÁK JUDIT (2004): A kezdő pedagógus, In: FALUS IVÁN (ed) *Didaktika*. (7. átdolgozott kiadás.) Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 490–512.
- Teacher Induction Scheme 2004/2005 (2004) [www.scotland.gov.uk/library5/education](http://www.scotland.gov.uk/library5/education) (letöltve: 2004. 02. 03.)
- TICKLE, L. (2000) *Teacher Induction: The Way Ahead*. Buckingham. Philadelphia, Open University Press. 215.
- TOTTERDELL, M. (et al) (2002) *Evaluation of the Effectiveness of the Statutory Arrangements for the Induction of Newly Qualified Teachers*. Norwich, Queens Printer.
- TTA (1998) National Standards for Qualified Teacher Status. London, Teacher Training Agency.
- TTA (1999) Career Entry Profile for Newly Qualified Teachers. London, Teacher Training Agency.
- What is the CEDP? (2003) [www.tta.gov.uk](http://www.tta.gov.uk) (letöltve: 2005. 01. 07.)
- WINITZKY, N. & KAUCHAK, D. (1997) Constructivism in Teacher Education. In: RICHARDSON, V. (ed) *Constructivist Teacher Education*. London, Falmer. 59–83.
- WUBBELS, T. (1992) Taking Account of Student Teachers' Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, No. 2. 137–149.
- ZEICHNER, K. M. – LISTON, D. P. (1996) *Reflective Teaching. An Introduction*. Mahwah, Lawrence Erlbaum.



## PÁLYAKEZDÉS, MINT A PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÖZÉPSŐ FÁZISA

**A** PEDAGÓGUS PÁLYÁT – sok más szakmához hasonlóan – ma egyre inkább úgy látjuk, mint amelyen a felkészítő képzés (alapképzés) csak egy állomás, és amelyet a pályára készülők, az arra frissen belépők, illetve a már ott dolgozók folyamatos képzése, tudásuk és képességeik folyamatos fejlesztése jellemez. A gondolat természetesen nem új, hiszen amióta a pedagógusok szisztematikus felkészítést kapnak a foglalkozásukra, nyilvánvaló, hogy a képző intézményekben megszerzett tudás a gyakorlatban állandó frissítésre, fejlesztésre szorul. Újnak tekinthető viszont az, hogy ma mindenütt keresik a módjait annak, hogy miként lehetne a hagyományosan elkülönülő alapképzési és továbbképzési rendszereket jobban összehangolni, illetve, hogy minden korábbinál nagyobb figyelem irányul a „középső szakaszra”, a pályára való belépésre, az iskolai gyakorlati munka bevezető időszakára, az abban történő fejlesztésre.

### A „középső I”

A változás egyik okát minden bizonnyal az élethosszig tartó tanulás (*lifelong learning*) eszméjének térnyerésében kereshetjük, ám a pedagógus szakmával kapcsolatos gondolkodás átalakulása is meghatározó benne. Az elmúlt néhány évtizedben ugyanis a pedagógusok szakmai tudásával kapcsolatos kutatások hatására felértékelődött a gyakorló pedagógusok tudásának, a „gyakorlatias tudás”-nak a jelentősége. A korábbi évtizedek nagy oktatási reformjainak elemzése ráirányította a figyelmet az oktatáspolitikai szintér turbulens eseményei és az osztálytermi történések viszonylagos változatlanságai közti ellentmondásra (*Broadfoot, Pollard 1996*), azaz arra, hogy a pedagógusok osztálytermi munkáját a külső változások milyen kevésbé befolyásolják. A normatív szemléletű megközelítés (amely abból indul ki, hogy a változó körülmények között milyennek is kellene lennie a pedagógusi munkának) így ma egyre inkább átadja a helyét egy olyan megközelítésnek, amely a pedagógusi munka jobb megértésére helyezi a hangsúlyt, és a megértésen (reflexión, önreflexión) alapuló fejlesztésben gondolkodik. A pedagógusképzés reformján munkálkodók körében ma egyre erőteljesebb az a szakmai meggyőződés, hogy a tanárképzésben átadott ismeretekben is meghatározóbb szerepet kell a gyakorlatias tudásnak juttatni, azaz, még az elméleti stúdiumokban is „a gyakorlat elméletére” kell fektetni a hangsúlyt (*Bikics, 2003*). Ma sok országban (elsősorban



az angolszász országokban) a pedagógusképzés reformtörekvéseiben kitüntetett figyelem övezi az iskolai gyakorlatba való belépés (a pályakezdés) időszakát, amelyet lényegében az alapképzés utolsó szakaszaként (*final on-the-job training*) fognak fel, ahol a pályakezdővel együtt maga az alapképzés is „vizsgázik”.

A nemzetközi szakirodalomban az angol elnevezés alapján „három I”-ként ismert folyamat (*initial, induction, in-service education*)<sup>1</sup> harmonikus egymásba épülése ma persze mindenütt inkább vágyálom, mint valóság. Az áttekinthetetlenül bőséges szakirodalomból véletlenszerűen elénk táruló információkban ráadásul többnyire keveredik is a kettő (a vágyott és a valóságos helyzet). Amit biztosan el lehet mondani témánkról, az az, hogy mindenütt nagy figyelem irányul a három I-re, és mindenütt nagy mozgás tapasztalható a pedagógusképzési politikák és gyakorlatok terén. Jelen tanulmányunk csupán a középső (a munkába bevezető, kezdő) fázissal foglalkozik. Röviden kitekintünk e bőséges szakirodalom néhány tanulságára, majd egy 2004-es magyarországi kutatás eredményeinek bemutatásával pillanatképet rajzolunk arról, hogy mit tud, és mit nem, a vizsgálatban megfigyelt néhány pályakezdő pedagógus a huszonegyedik század eleji magyar iskolában.

Ha a pályakezdő szakasz képzési szakaszként való felfogása viszonylag újnak tekinthető is, a pályakezdés maga örökzöld témája a pedagóguskutatásoknak (*Imre 2004*). Talán a tanárokon kívül nincs még egy szakma, amelyik olyan makacsul és nyomatékosan hangoztatná azt a tételt, hogy csak a pályán dől el – az előzetes képzéstől, a megszerzett diplomától némiképp függetlenül –, hogy valójában ki a pedagógus, és ki nem. Hogy a pályán eltöltött első év (évek) arra szolgál(nak), hogy kiderüljön, a diplomás szakember „elsüllyed, vagy megtanul úszni” (*sink or swim*) (*Lortie 1975*). A kutatások kedvenc témája „a kritikus első év(ek)”, a „valóság sokk”, amely az elméleti stúdiumok és a szinte laboratóriumi gyakorlati világ után a valóságos tanulók, kollégák, szülők és iskolai élet láttán éri a pályakezdőt. Az elemzések főként azt kutatják, hogy hogyan éli túl a kezdő tanár ezt a sokkot, azaz a pályaszocializáció kulcseseményeit elemzik. Sokan próbálják modellezni a sikeres pályakezdés meghatározó elemeit, kiterjedt adatgyűjtés és -elemzés segítségével keresik a választ arra, hogy mely tényezők (személyes adottságok, előzetes tanulás, az iskola szervezeti feltételei, a kapcsolatok milyensége, a tanulói háttér, az osztálytermi történések, a mentor-tanár felkészültsége stb.) a meghatározóak a beválásban (*Flores 2001; Heck, Wolcott 2001*). A vizsgált szakirodalom egy része pedig azt kutatja, hogy a tanárképzés megújításaként bevezetett új „kezdő szakasz” hogyan is működik a valóságban, mit tanulnak a pályakezdők a bevezető képzésben, hogyan működnek a mentorok, milyen szerepük van a pedagógusképző intézmények tutorainak a pályaszocializációban, illetve hogyan csatolhatók vissza az első évek tapasztalatai az alapképzésbe (*McAlpine, Crago 1995; McNally 2002; Tickle 2000; Carter, Francis 2001; Killeavy 2001*).<sup>2</sup>

1 Magyarul talán – s itt köszönöm meg a lektor javaslatát – beszélhetnénk „3 B”-ről: Bevezető, Betanító és Benntartó képzésről.

2 Erről lásd még Falus Iván tanulmányát számunkban.

Tanulságos az az áttekintés, amit az Európai Unió oktatási információs hálózatának, az Eurydice-nek a tanári szakma európai helyzetét leíró három kötet (pontosabban: a tanárképzéssel foglalkozó harmadik kötet) ad erről a témáról (*The Teaching profession in Europe 2002*). Bár az elemzés alapvetően az alsó középfokon tanítók (azaz a mi felső tagozatunknak megfelelő iskolafokozaton tanítók) helyzetét veszi górcső alá, a változások irányáról ebből is jó áttekintést nyerhetünk. Eszerint, 2002-ben több európai országban folyt iskolai terepen a záróvizsgára felkészítő képzés (*final 'on-the-job qualifying' phase*), amely az alapképzés részeként működik, s amelyben a hallgató a tantestület tagjaként, bár nem teljes státusú tanárként vesz részt az iskolai munkában. Hollandiában, az Egyesült Királyságban (Anglia és Észak-Írország), Cipruson és Szlovéniában, a kilencvenes években vezették be, Walesben és Észtsországnak pedig most tervezik azt. Hat országban (Németországban, Franciaországban, Luxemburgban, Portugáliában, Ausztriában és Skóciában) ez nem új fejlemény, hiszen már a hetvenes években, esetleg korábban is része volt ez a szakasz a képzésnek. A kilencvenes években azonban ezekben az országokban is jelentős változásokat építettek be ebbe a rendszerbe (például Luxemburgban). Ez a képzési periódus többnyire egy évig tart, de Németországban és Luxemburgban hosszabb, és több szakaszra tagolt.

A munkában eltöltött év alapvetően a záróvizsgára való előkészítést szolgálja, és természetesen az iskolai tantestület is részt vesz ebben a folyamatban, segítik a hallgatók felkészítését. Ez a segítség a tanári munka különböző területeire kiterjed, az adott iskola helyzetének, körülményeinek megfelelően. A felkészítésben kulcsszerepet játszik a „tutor”, a „tanácsadó”, a „koordinátor”, a „mentor”, „az orientáló tanár” (sokféle elnevezést használnak). Ezek a felkészítők általában tapasztaltabb, magasabb beosztásban dolgozó tanárok, akik többnyire erre a feladatra külön képzésben nem részesültek. Van, ahol órakedvezményt kapnak (Luxemburgban, Portugáliában és Cipruson), van, ahol fizetés-kiegészítést (Franciaországban, Ausztriában, az Egyesült Királyságban és Szlovéniában). Ha a jelölt részéről sikertelenül zárul a szakasz, többnyire meg kell ismételnie az évet, ez azonban nagyon ritkán fordul elő.

Több országban vezettek be az utóbbi években olyan rendszert, amely nem kapcsolódik ugyan az alapképzéshez, de az új, pályakezdő tanárok beilleszkedését segíti. Ez esetekben tehát már végzett, teljes státusú, kezdő tanárokról van szó. A segítség informális és formalizált is lehet. Az utóbbinál előfordulhat, hogy a speciálisan a számukra nyújtott tanácsadás mellett, az első évben kötelező továbbképzésen is részt kell venniük. Ezek a segítő rendszerek új keletűek, és még csak kevés európai országban (összesen tízben) jelentek meg. Ausztriában például, 1992-től kezdődően a *Pädagogische Institute* a különböző tartományokban sokféle kezdeményezést indított el az első év segítésére. Finnországban 2001 óta néhány városban működtetnek ilyen rendszert. Angliában is 2001 óta van kipróbálás alatt egy támogató rendszer, de ez hosszabb periódusra, az első három évre terjed ki, és a kormány pedagógus továbbképzési stratégiájának részeként működik. Tervezni viszont több országban is terveznek hasonló lépéseket. Belgium fran-



cia nyelvű részein például 2004-től lép életbe ilyen tanácsadás, Franciaországban a 2003/04-es tanévtől szándékoznak bevezetni a pályakezdőknek egy minimum három hetes képzést, amelyen értékelő szakfelügyeletet és a támogató tanárokkal közös megbeszéléseket terveznek. Wales-ben 2003 szeptemberétől egy speciális kezdő szakmai fejlesztési programot indítanak. Az Eurydice áttekintése megemlíti, hogy Magyarországon a pedagógus pálya modell részeként 2006 végéig terveznek bevezetni egy tutoriális rendszert.<sup>3</sup> Németországban, Luxemburgban és Portugáliában pedig szakmai viták folynak a kérdésről. A tanácsadásnak, segítségnek sokféle formája ismert, de többnyire a kevésbé formalizált, az egyéni szükségletekhez igazodó megoldásokat preferálják. Előfordul, hogy az értékelést is rendszerbe építik (például kreditpontokat jelent további végzettségek megszerzéséhez).

## A kutatásról

Az említettekhez hasonló, kidolgozott rendszerrel Magyarországon nem rendelkezünk, és nyilvános szakmai viták sem igen zajlanak erről a kérdésről. Ugyanakkor anekdotikus információkból lehet arról tudni, hogy több iskola, pedagógusképző intézmény is kísérletezik ilyesféle új megoldásokkal, a pályakezdők munkájának valamiféle rendszeresítő segítségével. Amikor 2003 végén, az Oktatási Minisztérium megbízásából az Országos Közoktatási Intézetben kutatást kezdtünk a fiatal pedagógusok pályakezdéséről, azt reméltük, hogy az új tanárok fogadásának sokféle gyakorlatával fogunk találkozni az iskolákban. A közoktatási rendszer irányításának jelenlegi decentralizáltsága, valamint a felsőoktatási intézményi autonómia jelenlegi mértéke mellett ugyanis, elképzelhető, hogy az egyes intézmények – átfogó rendszer hiányában is – e téren (is) próbálkoznak új megoldások kikísérletezésével. Kutatásunk alapvetően feltáró jellegű volt, a – feltehetően sokszínű – gyakorlat megismerésére irányult. A kutatás céljaként azt fogalmaztuk meg, hogy megkíséréljük minél hitelesebben feltárni azt, ahogy a pályakezdő pedagógusok (a továbbiakban: PP-k), illetve a befogadó környezetük gondolkodik „a kritikus első évről”, valamint hogy mi minden történik ez alatt az első év alatt. Azaz, minél részletesebb és szélesebb körű anyagot szerettünk volna gyűjteni a munkahelyre lépés első élményeiről. Szerettük volna azokat a „saját” fogalmakat, gondolatokat megismerni, amelyekkel a PP-k maguk reflektálnak az első, pedagógusként eltöltött napjaikra, heteikre és hónapjaikra, illetve, ahogy környezetük (kollégáik, vezetőik és a tanulók) reagálnak az ő munkájukra, személyiségükre. Igyekeztünk azt is feltárni, hogy a PP-k maguk hogyan súlyozzák ennek az időszaknak az eseményeit (az osztálytermi, a tantestületi, a felkészülési stb. kérdésekről; a pozitívumokról vagy a negatívumokról beszélnek-e többet; érintenek-e

<sup>3</sup> Az adat forrásául szolgáló információ feltehetőleg az oktatási kormányzat 2001-ben nyilvánosságra hozott Pedagógus életpálya modelljéből származik, amely az életpálya egyik szakaszaként kívánta bevezetni a mentortanár fogalmát és szerepét. Bár ez az elképzelés a kormányváltással héttérbe szorult, a pedagógusképzés jelenlegi átalakítási terveiben a feladat újra megjelenik.

maguktól egyáltalán olyan kérdéseket, mint a pedagógusképző intézményekben szerzett előzetes tudásuk, vagy az életük során rájuk hatást gyakorolt pedagógusok, a pályára kerülésük körülményei, tanulóik élethelyzete, a szülőkkel való saját kapcsolatuk stb.). Szerettük volna megtudni azt is, hogy a saját elbeszélé-sükben ez a történet mennyire „fejlődéstörténet”, azaz erősödik-e vagy esetleg éppen ellenkezőleg: gyengül-e a magabiztosságuk, a sikerérzetük, a szakmai és mesterségbeli tudásuk az első év folyamán. Képet kívántunk nyerni arról, hogy kollégáik, a gyerekek, esetleg más személyek segítségét igénybe veszik-e (netán létezik a segítségnyújtásnak valamiféle iskolai rendszere). Szerettük volna megismerni azt is, hogy mennyire reflektálnak az eseményekre, mennyire elemzik azokat, vagy csupán „elszenvedői” az első év történéseinek.

A feltáró munkát kvalitatív módszerekkel végeztük, amelyek segítségével ugyan a pályakezdés problémájának egészére vonatkozó általános megállapításokat nem tehetünk, jellegzetes tendenciákat nem vázolhatunk fel, ám az egyes megfigyelt esetek egyedi gazdagsága számos olyan gondolat, összefüggés, felismerés megfogalmazására lehetőséget ad, amelyek egy későbbi, átfogóbb kvantitatív jellegű kutatás számára hipotézisekkel, fogalmakkal és releváns témakörökkel szolgálhatnak. Kilenc munkacsoportban, kilenc helyszínen készítettünk esettanulmányt, összesen 13 pályakezdő első évről, interjúk, óramegfigyelések, dokumentumelemzések, fénykép- és videófelvételek készítésével és elemzésével. A munkacsoportokban kutatók, pedagógusképzésben dolgozó oktatók és doktori iskolák hallgatói vettek részt, akik több esetben egymást kiegészítő (szociológusi, pszichológusi, pedagógusi) kompetenciákkal rendelkeztek.<sup>4</sup> Az oktató-kutatók bevonása a munkába nagyon hasznosnak bizonyult, hiszen a különböző helyszíneken többnyire saját tanítványainkkal, illetve az intézményükből kikerülő, frissen végzett volt hallgatókkal találkoztak. Így a PP-k bevalásának kutatása egyben a saját képzési gyakorlatukkal is szembesítette őket, ami erősen növelte a kutatás iránti elkötelezettségüket, illetve hozzájárult a kutatási módszerek gazdagításához.

Az alábbiakban a kutatás néhány olyan tanulságát mutatjuk be, amelyek arra vonatkoznak, hogy mennyire felkészült a pályakezdő az iskolai munkára, hogy tanul-e valamit, s ha igen, mit és kitől tanul a kezdő szakaszban, azaz, hogy mennyire tekinthető az első év a pályatanulás egy állomásának. Bemutatunk néhány jellegzetesen eltérő iskolai gyakorlatot, amellyel a pályakezdőt kollégái fogadják. Végezetül, kitérünk az esetek néhány olyan tanulságára, amelyek az alapképzést végző intézmények, illetve a betanító képzést vállaltan, vagy csupán akaratlanul végző, a pályakezdőket fogadó iskolák, valamint a további kutatások számára megfontolandók lehetnek.

<sup>4</sup> A kutatásban közreműködtek: Bocsi Veron, Berényi Eszter, Buda Mariann, Deme Tamás, Huszár Zsuzsanna, Imre Anna, Imre Nóra, Keller Magdolna Kotschy Beáta; Merczel Sándorné, Mester Dolli, Nagy Mária, Pusztai Gabriella, Podráczky Judit, Sallai Éva, Sinka Edit, Szabóné dr. Gondos Piroška, Szebeni Rita; Windné Balogh Zsuzsa. A szervezési munkát Alpárné Zoltán Katalin végezte. Munkájukat ezúton is köszönöm.



## „Kész” tanár-e a pályakezdő?

A pályakezdő szakasz új felfogását az jellemzi, hogy a képzőintézményből kikerülő fiatal felkészültségét nem tekinti befejezettnek, hanem *úgy véli*, éppen a pályán való gyakorlati tapasztalatok megszerzése szolgál a képzés befejező szakaszaként. Kutatásunkban megkíséreltük feltárni, hogy miként gondolkodnak erről a mai magyar iskolákban.

Ezt a gondolkodást a leginkább abban véltük felfedezni, ahogyan az egyes iskolákban a pályakezdők feladatait meghatározzák. A kilenc helyszínből kettőben ez a már tapasztalt tanárokétól eltérő módon működik. Az egyikben – egy általános és középiskolaként is működő egyházi iskolában – a kutatás idején még kidolgozás alatt álló minőségirányítási program része az új belépők kiválasztásának szempontja, illetve beillesztésük stratégiája. Elfogadott program nélkül is működik azonban egyfajta rendszer, amit a kutatók így összegeztek: „Az iskola a pályakezdők előzetes szocializációjára törekszik, melynek eszközei a volt diákok és az intézményhez tartozó felsőoktatási kollégiumban élő hallgatók előbb részmunkaidős, majd teljes állású foglalkoztatása. Mivel a részmunkaidős kollegák munkáját tapasztaltabbak irányítják, ez erősen emlékeztet a gyakornokság intézményére. A pályakezdő tanárt először kevesebb órával bízzák meg, majd évről évre fokozatosan növekvő óraszámokkal. Emellett jellemző, hogy nem adnak felsőbb évfolyamokon tanuló osztályokat és igyekeznek párhuzamos osztályokat rábízni, hogy a felkészülését könnyítsék. Az első évfolyamokat sem szívesen adják oda az iskolába előzmények nélkül belépő tanárnak, hiszen ebben az esetben nem képes a tanulók beilleszkedését segíteni.” Minthogy az iskolában kollégium is működik, azt az elvet is következetesen követni tudják, hogy a pályakezdőt nemcsak osztálytermi, tanítási feladatokkal látják el, de minden esetben valamiféle rendszeres nevelői tevékenységgel is megbízzák őket. Különös lehetőséget jelent a pályakezdők segítésére az, hogy a tantestület egy része egyházi személy, bent lakik az intézményben, így voltaképpen állandóan rendelkezésére áll. Így nyilatkozik erről a PP (maga is szerzetes nővér): „ami most így pályakezdőként nekem számíthat, az hogy ... akármilyen, mondjuk így asztali beszélgetések a közösségben, vagy az, hogy egy-egy nyugdíjba menő nővér, akinek így mondjuk hasonló szakjai vannak, az mondjuk így rám hagyja a fél könyvtárát, vagy ilyesmi, tehát ez nekem így nyilván segítség volt kezdettől fogva. Amivel maximum olyan kezdő pedagógusoknak van valami hasonló élménye, aki mondjuk egy pedagógusdi-nasztíába nőtt bele.”

Egy másik, valamikor szakmunkásképző intézetből szakközépiszkolává (is) váló nagyvárosi középiskolában is külön eljárást alkalmaznak a pályakezdőkkel kapcsolatban – ha ez nincs is az iskola dokumentumaiban lefektetve. Az igazgatónő, aki a város egyeteméről kikerülő fiatal pedagógusok felkészültségéről már számos tapasztalatot szerzett, ezt mondja erről: „összehívjuk őket augusztusban, megtanítjuk nekik a feladatokat, azt, hogy hogyan kell beírni az osztálynaplót, tanmenetet készítsd el, ilyen szempontok alapján, így szoktuk ebben az iskolában, tehát ez ilyen szokásrend alapján történik. Utána hagyjuk őket, olyan jó két hónapig,

mondjuk novemberig. Közben persze kérdeznek. Úgy szokták, hogy ha nem boldogulnak, akkor odamennek idősebb kollégához, munkaközösség-vezetőhöz, és kérdeznek. Vagy akár tőlem, akárkitől. Ilyen szempontból nyitott az iskola, és ezt szeretik.” De nemcsak „technikai” jellegű információkat adnak át, hanem a tanításhoz is nyújtanak instrukciókat. „Én mindig azt mondom, hogy minden tárgyból év elején csináljanak egy felmérést, hogy mit tudnak. Ebből tud kiindulni, hogy mit tanítson. Na, és akkor novemberig hagyjuk őket, és utána történik az, hogy a munkaközösség-vezető asszony vagy úr azt mondja neki, hogy na akkor most már bemennék hozzád, megnéznék egy órát. És akkor kezdődnek az óralátogatások.” Ez volt az egyetlen iskola, ahol a pályakezdő pedagógushoz szaktanácsadót is hívtak (mindkét szakjában). Nem azért, mert nem voltak elégedettek a munkájával (az itt dolgozó PP sikeresen „bevált” – saját maga és a munkáját ismerők szerint is). De ebben az iskolában úgy érzik, a pályakezdőnek folyamatos és alapos szakmai segítségre van szüksége az első évben. Az igazgatónő azon is gondolkodik, hogy megrendeli a megyei pedagógia intézet által ajánlott, a fiatal pályakezdők segítésére irányuló több órás szaktanácsadást. „Legalább nyolc fő kell hozzá, és egy héten egyszer vagy kétszer egy szabad délután. Nem tudtuk a nyolc főt összehozni egy héten egyszer. Pedig a team-munkának sokkal nagyobb haszna van. Egyszerűen az órarend miatt nem tudtuk megcsinálni. Most megint beírtam, és azt mondtam, hogy legyen egy olyan szabad délután, amikor a fiataloknak nincs órája. Ez bonyolítja az órarendkészítést, de máshogy nem tudok segíteni rajtuk.” – mondja.

A többi hét iskolában nem talákoztunk tudatos stratégiával, amely a PP beilleszkedését szolgálná. Egy budapesti általános iskolában – a kutatók szerint: „Van ugyanakkor néhány szempont, amit, az igazgató elmondása alapján, igyekeznek betartani velük kapcsolatban. Az egyik ilyen, hogy igyekeznek nem az iskola legmegveszekedettebb osztályát adni a pályakezdőknek, a másik, hogy pályakezdő pedagógusoknak nem szívesen adnak nyolcadik. osztályt, inkább alsóbb évfolyamokat, hogy legyen módja arra, hogy maga építse ki a maga számára a neki megfelelő feltételeket, módszereket. Jól érzékelhető azonban, hogy ezek az elvek csak akkor valósulhatnak meg, ha egyéb, fontosabb prioritásoknak nem mondanak ellent: az általunk megfigyelt pályakezdő például egyszerűen át kellett, hogy vegye az előző angoltanár osztályait, és a fenti szempontok egyáltalán nem játszottak, játszhattak szerepet.”

Tipikusan azonban nem feladatokat, hanem „osztályokat” kap a PP, illetve a nem szaktanári feladatot ellátó tanítónők: osztályt, ahol a kötelező óraszámnak megfelelő (vagy akörüli) oktatói/nevelői tevékenység ellátása a feladatuk – csak úgy, mint bármely más, tapasztaltabb kollégájuknak. Hogy valószínűleg a pályakezdőt mégsem tartják egyértelműen „kész” tanárnak, az abból tűnik ki, hogy általában érettségizős osztályokat nem szívesen bíznak rájuk. Az osztályok „elosztásában” azonban legtöbb helyen nem számoltak be semmiféle tudatosan alkalmazott szempontokról. Néhol a kutatók úgy érezték, hogy az „osztályokért” folyó versenyben a PP-k pozíciója meglehetősen gyenge. Egy helyütt az igazgató



megfogalmazása is ilyesmiről árulkodik. „Ha sikerül egy negyedik osztályt rájuk sózni” – szólja el magát például egy vidéki vegyes középiskola igazgatója. Egy középvárosi középiskolában kezdő PP is gyenge tantestületi pozíciójának tudja be, hogy őt osztották be a félévkor több tárgyból megbukott kilencedikes tanulókból összeállított „ideiglenes” osztályba: „Hát végül is, szerintem úgy kaptam meg, hogy senki nem vállalta, és én meg, mivel kezdő vagyok, akkor hát ki más, mint én? És akkor nem is úgy volt, hogy elvállalom-e, vagy nem, hanem hogy én ezeket megkapom, és ezeken és ezeken a napokon ebben és ebben az időpontban. Hát persze nem mondtam nemet, meg nem is mondanék. Biztos vagyok benne, hogy hát így egyből rámsózták, mondhatjuk így.” Egy másik PP-t kollégái is erősítik abban a tudatban, hogy a „nehéz osztályt” a kezdők kapják. „Szóval teljesen normális, hogy beledobtak a mély vízbe, szerintem. A többi tanár azt mondta, hogy az elsősökkel mindig kitolnak, tehát a kezdőkkel. Mindig bedobják a mély vízbe, és mindig fiú osztályt”. Van, ahol a véletlen hozza, hogy a nehéz feladat a PP-t találja meg. Egy napközis tanítóként dolgozó PP osztályáról mondja igazgatója: „Kapott egy úgy nehéz osztályt, hogy magas létszámú és egy nagyon nyüzsgő osztály”. A munkaközösség-vezető még hozzátézi: „Borzasztó alacsony neveltségi szinten érkeztek már első osztályba. Tényleg, évek óta nem volt ilyen első osztályunk.” Akár „nehezek”, akár „átlagosak” az osztályok, a szaktanár PP-k többnyire 5–6 különböző osztályban kezdenek tanítani, egyik-másikuk két szaktárgyában is. Vagyis, úgy tűnik, nemcsak hogy „kész” pedagógusnak tekintik őket a legtöbb helyen, de úgy vélik, a legnehezebb – esetenként mások által sem szívesen vállalt – feladatokkal is meg tudnak birkózni.

Hogy így van-e, azt a legtöbb helyen valamilyen formában ellenőrzik is. A kilenc iskolából egyben tapasztaltuk csak, hogy a PP egyetlen óráját sem nézte meg sem az igazgató, sem valamelyik tapasztaltabb kollégája. Az esetek többségében a PP-k egy-két óráját meglátogatja az igazgató vagy a helyettesek, és általában felhatalmazzák őket arra, hogy szükség esetén kérjenek segítséget bármelyik kollégájuktól. Ugyanakkor a PP-k is, de a megszólaltatott kollégák is úgy érzik, hogy az nem jó jel, ha túl sokat kérdez a PP, és voltaképpen a problémákat neki magának kell megoldania. Több iskolában is az az általános vélemény, hogy „ha kell, segítenek a pályakezdőnek”, de volt, ahol a PP „beválását” abból ítélték meg, hogy nem sokat kérdez, jól elboldogul egyedül is. Sajátos helyzetben volt az a két PP, akik napközis nevelőként dolgoztak, és tanító párjukkal rendszeresen megbeszélték munkájukat. Ebből a kapcsolatból azonban nehéz volt kibogozni, hogy mennyire a „kezdő és a tapasztaltabb” kolléga együttműködéséről, és mennyire a „tanító-napközis nevelő” kicsit hierarchikusnak tűnő viszonyrendszeréről volt szó.

Úgy tűnik, az általános vélekedés – mind a PP-k részéről, mind a befogadó intézmények vezetői, tanárai körében – afelé hajlik, hogy a pályakezdők kész tanárok, és inkább csak a helyismeretük kialakulásában kell segíteni őket. Órájukat még csak-csak meglátogatják, részletes óramegbeszélésekről viszont sehol nem hallottunk, és azzal sem találkoztunk, hogy a PP ment volna be tapasztalatszerzése céljából más kollégája órájára. Az említett két, ebből a szempontból kivé-



telesnek tekinthető iskolán kívül is akadt persze olyan intézmény, ahol az igazgató felismerte, hogy a pályakezdő még nem teljesen felkészült a szakmájából. Ehhez azonban az kellett, hogy a tantestület számottevő részét ők (a pályakezdők) alkossák. Ez az iskola a kilencvenes évek elején indult, és az igazgató, aki eleinte sok fiatal pedagógust foglalkoztatott, így összegzi tapasztalatait: „Volt egy időszak, amikor túlsúlyban voltak a fiatalok. Akkor kezdtem azt látni, hogy az egyensúly megbomlott. A fiataloknak másak a problémáik. Egy pedagógus azzal, hogy megkapja a diplomáját, kijön a képzőintézményből, még nem válik pedagógussá. Bizonyos számú lépcsőfok kell, és akkor továbbmegy. A második és a harmadik év után szándékosan középkorú pedagógust kerestünk. Nagyon jó volt, hogy a fiatalságukból következően sokan mentek szülni – az ő helyettesítésükre mindig nyugdíjast választottam a legelején.” Azt viszont ő sem gondolja, hogy az iskolának valamiféle „betanító” képzést kellene végeznie, az iskolájában most megfigyelt PP is nagyrészt maga fedezi fel, és próbálja korrigálni saját hiányosságait.

## Tanulás a pályakezdés első évében

Tudatos betanító tevékenységet tehát általában nem végeznek az iskolák. A pályakezdés első éve mégis, a legtöbb PP számára, az intenzív tanulás időszaka. Ez abból is kitűnik, hogy év végén kivétel nélkül, mindnyájan fáradtságra panaszkodtak. „Nagyon, nagyon fáradtak vagyunk” – jelenti ki egyikük. De az is általános, hogy mind a PP-k, mind környezetük (az iskolában és otthon is) változásokat tapasztal rajtuk az első év végén. Amikor arról faggattuk a PP-eket, hogy miben fejlődtek az első év során, illetve kollégáikat, igazgatóikat kérdeztük erről, többnyire személyiségfejlődésről számoltak be. Zs. az őt egyetemistaként megismert kutató szemében „magabiztosabbnak, kiegyensúlyozottabbnak és kevésbé zárkózottnak tűnt, mint az egyetemi évek alatt. Öltözködése is megváltozott”. Ő saját magáról azt állítja: „Szerintem a kapcsolattartó képességem is javult azáltal, hogy egy közösségbe beléptem. ... Szerintem ez... kommunikáció, kapcsolatteremtés.” E.-ről kollégája így nyilatkozik: „Egyébként nagyon szépen meg lehet figyelni az E. fejlődését. Kezdetben olyan kicsit mosolytalan volt, olyan kicsit mogorva, és nagyon szigorúan próbált viselkedni, így próbált tekintélyt kivívni magának a gyerekek körében. Nagyon keményen, következetesen próbált fegyelmezni, és órát vezetni. És akkor jómagam is, D. is úgy fejtegettük, hogy ha egy kicsit mosolyognál, hogy nagyon komor vagy, a gyerekek szeretik, ha egy kicsit megsimogatod valamelyiket, és megdicséred. Akkor hidd el, hogy azzal sokkal többet érsz el, mintha mindig vasfegyelemmel, keményen próbálsz fegyelmet tartani, és szépen az E. nagyon sokat változott év eleje óta. Kinyílt a kollégák felé is. Először a gyerekek felé, aztán szépen lassan a kollégák felé is.” A.-ról a kolléganője azt állítja, „magabiztosabb, már mindenkit ismer, már mindenkinek tudja a nevét, úgyhogy a köszönésnél sincs probléma.” Talán sokuk élményét fogalmazza meg L., amikor ezt mondja: „most már valamennyire tanárabbnak érzem magam, mint az elején”. T. arról számol be, hogy a környezete is azt veszi észre, hogy gyakran



olyan „tanár nénissen” viselkedik. Visszakérdezésre elmondja, hogy jobban figyel a környezetére, rászól a hangoskodókra, javítja a „hibákat”.

Kissé bizonytalanabbak a szakmai fejlődésük megítélésében. „Hogy hogy felelünk meg a tanároknak, véleményem szerint?” – kérdez vissza T. – „Fogalmam sincs, hogy felelek meg. Nem hallottam még semmilyen véleményt rólam. Voltak bent nálam is órát látogatni kétszer, akkor tetszett az óra, tehát én csak ennyit tudok elmondani.” E, aki végig nagyon bizonytalan volt önmaga megítélésében, és akinek – saját állítása szerint – kevés pozitív élménye volt egy év alatt a tanítással kapcsolatban, azt mondja: „Hát volt egy olyan óra, amikor a gyerekek is azt mondták, hogy ez egy nagyon jó magyar óra volt. És én is úgy jöttem ki... Utána már nem tudtam, miért volt olyan jó az az óra...De nem tudom megismételni, mert nem tudom megmondani, miért volt jó.” Valójában ezen a téren (hogy ők milyen tanárok, mit csinálnak jól, és miért, vagy miért nem sikerül valami, amit elterveztek), sokan meglehetősen sötétben tapogatóznak. A kollégák sem igen tudják megmondani, miért tartják jónak, vagy kevésbé jónak őket (igaz, többnyire nem is látták „munka közben” a pályakezdőket). Értékelésük többnyire meglehetősen általános. „Olyan kis klassz emberke.” – mondja A-ról kolléganője. Ő maga viszont nem nagyon érti, hogy tudják megítélni a kollégái, és egyáltalán, honnan lehet tudni, hogy ki milyen tanár. „Érdekes módon mindenki tudja, hogy ki az, aki nem tart órát, ki az, aki ilyen meg olyan órát tart – minden kiderül, attól függetlenül, hogy nem megyünk be órát látogatni. Biztosan a gyerekek mesélgetnek mindent.” – véli. T-ről munkaközösség vezetője, aki ugyan óráját nem látta, azt állítja: „elégge talpraesett, határozott, és ... tehát megoldja a problémáit. Tehát én úgy veszem észre, hogy soha nem volt úgy, hogy bármi miatt jött volna, hogy hát most nagyon nem bír valamilyen osztállyal, csoporttal, vagy még azt is mondom, hogy anyagokkal kapcsolatban sem.”. A-ról azt mondja az igazgatóhelyettes (igaz, órán nem látta): „öszönös tehetség, nagyon jó, szakmailag is, emberileg is, akinek ösztönös tehetsége van a fegyvelmezéstől kezdve, mindenhez, ami fontos ezen a pályán.” Zs.-t viszont teljesen váratlanul érte, hogy év végén nem hosszabbították meg a szerződését. A kutatók ezt azzal magyarázzák, hogy „A saját munkáját jobbnak ítéli, mint a környezete, mert nem képes rá reflektálni, mert nem képes a szakmai kritikákat befogadni.” Bár kollégái és a munkaközösség vezetője részletes, meglehetősen elmarasztaló bírálatot mond Zs.-ről a kutatóknak,<sup>5</sup> Zs. maga úgy emlékszik vissza, hogy a meglátogatott órájával elégedettek voltak.

5 „A történelem munkaközösség vezetőjének véleménye szerint Zs. óráin főként a tananyag helyes arányainak kiválasztásában érzékelhető a kezdő tanár rutintalansága, s emellett próbb tárgyi tévedések is előfordultak, feltételezhetően az izgalomtól. A gyerekek kérdéseire rosszul reagált, amikor nem tudott válaszolni, nem oldotta fel a helyzetet sem azzal, hogy majd utánanéző, sem azzal, hogy ez nem fontos probléma. Azt már nehezen korrigálható problémának tartotta, hogy az előadásmódja egysíkú, a hangszíne unalmas. Nem igyekezett oldott légkört teremteni, ő maga túl görcsösnek, a tanulók egykedvűnek tűntek. A munkaközösség vezető és a kutatócsoport tagjai is értetlenül álltak azelőtt, hogy nagy méretű falitérképet nem használt, s így a tanulóknak csak a saját atlaszuk állt rendelkezésre a csaták, történelmi események helyszínének megkeresésénél. Ez kényelmességből vagy bizonytalanságból egyaránt adódhat.” – írják az esettanulmány szerzői. Kár, hogy a részletes szakvéleménnyel a PP maga nem ismerkedhetett meg.

A PP-k munkájáról adott szakmai elemzések hiánya mellett egy, több megkérdezett által is vallott meggyőződés erősíti a tanári mesterség valamiféle misztikus ködbe kerülését. Gyakran visszatérő fordulat volt a beszélgetésekben, hogy egyik vagy másik PP-ről azt állították kollégáik és vezetőik, hogy „született tanár”, vagy hogy „alkatilag ilyen” (mármint jó tanár). Az esettanulmányok alapján azonban úgy tűnik, mintha éppen ezek a PP-k tanultak volna a legtöbbet a vizsgált évben, mintha ők fordultak volna többféle segítséghez, ők töprengtek volna a leginkább arról, hogy mi is történt velük az órákon, az iskolában.

De végül is, kitől, mit és hogyan tanultak a PP-k az első év alatt, minek hatására változik személyiségük és – ha változik – a szakmai tudásuk? A tanulás legtipikusabb formájának tűnik, amit egyikük így ír le: „Mert általában szokásjog alapján működik minden, megfigyelem a többi embert, és akkor követem őket, tehát azt csinálom, amit ők.” A konformitás, a mintakövetés igénye a legtöbb pályakezdőben igen erős, ezt minden bizonnyal növeli az a helyzet, amit többségük megtapasztalt: nehéz ma álláshoz jutni egy kezdőnek, és sok mindent meg kell tennie azért, hogy vezetői és kollégái elfogadják, hogy állását megtarthassa. Többnyire magányosan is állnak szemben egy, inkább középkorúak által dominált tantestülettel, bár a kilenc iskola közül kettő olyan is akadt, ahol három-három PP is dolgozott. A PP-k mintakövetési hajlandóságának mértéke persze sok mindentől függ, ezt talán két angol tanárként dolgozó pályakezdő ellentétes példája megvilágíthatja (talán nem véletlen, hogy a 13 PP között 5 nyelvtanárral is találkozunk).

L. egy vidéki városi szakközépiskolájában, A. pedig egy fővárosi általános iskolában kezdte a pályát. Az önmagában mindvégig bizonytalan L. számára a képzőintézményben tanultak és az iskolában látottak feloldhatatlan ellentmondásba kerültek. „Amikor itt ültünk az egyetemen, a pedagógián, meg a pszichológián, és elmondták, hogy mennyire emberközpontúnak és ...mit tudom én milyennek kell lennie egy tanárnak...ez nem működik...tehát ez nem mindig működik. Én olyan tanárokat kérdeztem meg, akik már elég régóta tanítanak a középiskolában, és azt mondják, hogy igenis szigorúnak kell lenni... nagyon sokszor szigorúnak kell lenni. Ki kell osztani az embereket, mert úgy viselkednek a gyerekek is, mint egy falka, tehát hogyha a vezér nem vezér, akkor onnantól kezdve annak az embernek le lesz tojva a feje, és azután bármit csinálhatok, akkor sem fognak észrevenni”. A sok óratermi kudarcot megélt L., amikor tanítványai fellázadnak („előbb-utóbb nem tanultak, előbb-utóbb nagyobb lett a szájuk, megmondták, hogy milyen szar feladatokat csinálunk, milyen unalmasak” – meséli), levonja a tanulságot: „nem, nem lehet kedvesen tanítani!” Azaz, megfogadja kollégái tanácsát.

A kevésbé konform A. viszont nem kívánja elődjének mintáját követni. Az esettanulmány készítői így összegzik az ő küzdelmét: „Az elődje, A. szerint, nem volt túl jó tanár, sokat játszott ugyan a gyerekekkel, de főleg magyar nyelven, például Activity-ztek, ezt tőle is elkezdték követelni, de nem engedett, nála dolgozni kell. Az előző angol tanárt gyakran hülyének nézték, ha elfordult a táblához, hátulról dobálni kezdték, és olyan dolgokat csináltak, amit ő nem viselne el. Most már oldódott a dolog velük, ebben segít a nyelv maga is, ami egy nagyon fontos dolog,



erre kezdenek már a gyerekek is rájönni, ebből érettségizniük is kell majd. De szeret játszva tanítani, sok nyelvi játékot játszanak, de közben muszáj tanulni.”

A két ellentétes példa elemzése számos további tanulással is szolgál. L. legfőbb törekvése, hogy óráin csönd legyen, a tanulók ne fegyelmezetlenkedjenek. Ez az iskola elvárása is. Igazgatója így nyilatkozik erről: „Mi poroszabb módszereket alkalmazunk, vagy nagyobb mértékben... noha szerintem erősen lazult ez a dolog. A törvények is erre kényszerítették bennünket, de a tantestület egyöntetű véleménye, hogy nem lehet másképp dolgozni tanítási órán, csak ha csönd van...” A. viszont – akinek „játékos” angol óráin átrendezik a termet, és állandó sürgés-forgás van, merészen szembeszegül az elvárásokkal: „Én itt nem akarok magam körül rigorózus rendet, hogy meg merjenek szólalni. Biztos, hogy van, aki azt gondolja, hogy nem tartok elég fegyelmet.” – mondja.

Valójában tehát, ha nem működik is ennek rendszere, ha nem látják is őket tantermi munka közben, leginkább tapasztaltabb kollégáiktól tanulnak a PP-k. A tanultak persze sokszor megmaradnak az általánosság szintjén. Erre panaszkodik E. is: „Elmondanám azt is [ti. a pályakezdőnek], hogy mire ügyeljen, mire számíthat. Nekem is mondtak ilyeneket, hogy főleg eleinte fogjam őket szigorúan, de nem tudtam, hogy mit jelent ez, és főleg, hogy hogy kell csinálni. Sokkal konkrétabban beszélnék neki a csapdáról, hogy mit hogyan lehet elkerülni. Sajnos most mindenkinek a maga kárán kell tanulni, és ez szerintem egyáltalán nem jó”. T. – szintén nyelvtanár – nem is tudna kollégái segítsége nélkül boldogulni, hiszen a szakmunkásképző osztályaiban nincs elfogadott nyelvkönyv. „... például van szakács-cukrász osztály, és akkor olyan tételek vannak, szakmai anyagok, amik csak nekik vannak meg. Vagy hogy milyen könyvek vannak, mert olyanok nekem nem voltak. Mindenki adott nekem anyagokat, tételesorokat, kidolgozott tételeket. Meg könyveket is ajánlottak, hogy miből tudok készülni, úgy hogy így segítettek. Meg a mai napig vannak emberek, akikről tudom, hogy mindig tudok menni, meg segítenek bármikor.” – meséli. Sajátos helyzetben van a vidéki általános iskola napközis tanító PP-je, hiszen „váltótársa” tapasztalt tanítónő, aki a tankönyvválasztástól kezdve, mindenben segíti a „nehéz osztályt” kifogott E.-t. Egy ilyen szoros kapcsolat (ami már-már mentorálásnak minősíthető) azonban veszélyeket is rejt magában. A kutatók megfigyelték, hogy a váltótárs szintje E. „helyett” csinál meg dolgokat, a pályakezdő nemigen tud felnőni mellette, társától eltérő egyéniségét nem tudja eléggé kibontakoztatni. Ugyanakkor – más PP-kkel összevetve – az is elmondható, hogy E. bátrabban fordul a munkaközösség-vezetőhöz is praktikus tanácsokért, számára természetes az a helyzet, hogy a pályakezdő „kérdez”. Nála figyeltek föl a kutatók a következő változásra is: „Az eltelt hónapok alatt látványos fejlődést főleg E. gondolkodásában, saját munkájára és helyzetére való reflexiójában érzékelünk. Sokat gondolkodik a történéseken, próbálja elemezni a folyamatokat.”

Az is előfordul, hogy a gyerekek, a tanítványok „segítenek” – végül is, ők látják a PP óráit. L., aki – valamikori tanítványaként, nem bízta a szakmai munkaközösség vezetőjében, nem kér tőle tanácsot – így meséli el, hogy mi oldotta

fel benne a kezdeti görcsöket: „akkor jött oda az a diák, október közepén, hogy: »Tanárnő, nem így kéne oktatni!« és azóta is örülök, hogy ezeket elmondta, mert akkor változtam meg. ... Szóval úgy megnyíltam, mert úgy éreztem, hogy nem érdekel! Nem fogom szégyellni az arcomat, hanem meg fogom kérdezni, mert ezen változtatni kell! És akkor kezdett jobb lenni a szituáció. Akkor kezdtek elfogadni a gyerekek, szerintem jobban.”

Bár a pályára felkészítő képzésről a PP-k maguktól általában nemigen beszélnek, s kérdésre is inkább rosszálló véleményt fogalmaznak meg, vannak mégis, akik az ott tanultakat hívják nehéz helyzetben segítségül. E. a főiskolai jegyzetei segítségét is igénybe veszi az órákra való készüléskor. Az egyetlen egyházi személy PP, a szakmódszertani képzéséről, mint pályáját meghatározó élményről beszél. „Ezzel kezdtük, hogy a saját élményeinket a gimnáziumból gyűjtsük már össze, és hát a legtöbb embernek az volt az élménye, hogy a gimnáziumi törítanítás az abból áll, hogy negyvenöt percen keresztül kaparsz és begörcsöl a kezed, majd hogy bemagolod azt, amit lekapartál. És akkor negyvenöt percen keresztül hallgatod a tanárt, maximum egy-egy kérdés elhangzik, és mindenki hallgat. És akkor végignéztünk ilyeneket, hogy hogy lehet kreatív módon térképet használni, kreatív módon forrást elemezni, képet használni, szemléltetni különböző módokon. És akkor a diavetítőn keresztül a videóig, ténylegesen az eszközökkel való bánást is. Meg hogy amikor közben magyarázol, akkor hogy csinálsz egyszerre három dolgot.” H. – az egyetlen férfi PP – ugyan általában meglehetősen elítélőleg nyilatkozik előzetes tanulmányairól, de azt is megjegyzi: „mostanában kezdem azt nézni, hogy akkor miket is tanultunk, hogy is tanultuk.” A. azt állítja: „Amit tudok, azt magamtól vagy a mostani gyakorlatomból tudom”. Azt azonban valószínűleg nem tekinthetjük előzetes tanulmányaitól (tanítói diplomát szerzett) teljesen függetlennek, hogy ő az egyetlen olyan szaktanítással (angol nyelvtanítással) foglalkozó PP, aki óráin játékos módszereket alkalmaz, és átrendezi a különben mindenütt meglehetősen egyforma, frontális tanításra berendezett osztálytermet.

Bár az amúgy általános továbbképzési kötelezettség Magyarországon éppen a pályakezdőket nem érinti, a vizsgált PP-k közül hárman is részt vesznek valamilyen formális továbbtanulásban (ezt tette mindegyik olyan PP is, aki végzőskor rögtön nem talált munkát), és többük közeli tervében szerepel valamilyen képzés terve. Bár a továbbtanulás nem egyértelműen a segítség keresésének jele, hiszen a továbblépés, a pedagóguspályától esetleg eltérő karrier építésének szándéka is megjelenik mögötte, a választott képzési formák a hiányzó kompetenciákról (illetve azok pótlásának szándékáról) is tudósítanak: fejlesztő pedagógus végzettséget ketten is szeretnének szerezni, egyikük pedig gyógypedagógusi diplomáért tanul, (mindhárman részben iskolájuk ösztönzésére).

A legtöbb segítséget azonban talán azokból a tapasztalatokból merítik, amelyeket meghatározó pedagógusokkal való találkozásokkor, valamikori diákként élményszerűen átéltek. Mindegyikük felelevenít egy-egy ilyen tapasztalati élményét, ami ma segíti annak eldöntésében, hogy egy-egy szituációban hogyan



kell, vagy éppen hogyan nem szabad viselkednie. Mindegyikükben él egy kép „A Jó Tanár”-ról, akik csaknem minden esetben olyan pedagógus volt, aki az ő személyes fejlődésüket támogatta, azaz annak a valamikori gyerek számára legmegfelelőbb pedagógus hatott rájuk igazán. Ennek következtében azonban, sokszor diákjaikban is a valamikori önmagukat keresik. „Nem nagyon értem a mai gyerekeket. Azt mindig kiszúrom, aki olyan, mint én voltam annak idején, és azaz nagyon mély rokonszenvet érzek. Meg minden osztályban megvan azért az a réteg, aki kicsit jobban akar tanulni, és emiatt valamilyen szempontból hátrányban van, a közösség szempontjából” – mondja az egyikük. Egy másik – magyar szakos tanár – még konkrétan megfogalmazza, milyen tanítványokra vágyik: „Olyanokat szeretnék tanítani, akiknek megvan az, hogy tanulni akarok, magyartól akarok felvételizni.”

## Összefoglaló és következtetések

A tizenhárom pályakezdőt befogadó kilenc iskolában nem láttuk sok nyomát annak a gondolkodásnak, amely a pályakezdés éveit a pályatanulás egy szakaszának tekintené. A pályakezdő pedagógussal többnyire, mint tapasztaltabb kollégáival egyező státusú pedagógussal számolnak. Ahol figyelembe veszik felkészítésük esetleges hiányait, ott is inkább csupán a „helyi” ismeretekre való felkészítésükben, helyi érdekességű információk átadásában gondolkodnak. Ha feltételezik is, hogy a pályakezdő készületlen egyes helyzetek megoldásában, úgy gondolják, a kollégákkal folytatott verbális kommunikáció elegendő segítséget nyújthat (a PP kérdezhet, és a kollégák magyaráznak). Minthogy azonban a PP-k kollégáikkal gyakorlatilag egyenlő státusban dolgoznak, a valójában nem is igazán illik túl sokat kérdezősködniük. Így aztán a PP-k tanulási módszere alapvetően a „megfigyelés”, noha ez sehol sem nem terjed ki a tanári munka legfontosabb színterére: az osztálytermekre, minthogy az iskolákban sehol sem szokás az egymás óráinak látogatása. A PP-k számára így leggyakrabban a saját valamikori diákkori tanóra-és tanár-élményei szolgálnak élményszerűen átélt mintául.

Ha csaknem minden helyen előfordult is, hogy a vezetők a PP-k egy-két óráját meglátogatták, részletes óraelemzésekre sehol sem került sor. Esetmegbeszélésekkel, problémás szituációk kielemezésével sehol sem találkoztunk. Ehhez a legközelebb az a PP került, aki napközis tanítóként vele egyazon osztályban dolgozó tapasztaltabb kollégájával működött együtt. Nem véletlen talán, hogy a saját munkájára való tudatos figyelem, az önreflexió kifejlődését éppen nála észlelték a leginkább a kutatók. Azt is láthattuk viszont, hogy a szakmai elemzések, reflexiók és önreflexiók nélkül a PP-k kevéssé tudják eldönteni, hogy mit csinálnak jól, és mit nem, nem tudják hibáikat tudatosan javítani, vagy sikeres megoldásaikat más esetekben is alkalmazni.

A szakmai párbeszéd, elemzések elmaradása azonban feltehetőleg a tantestület fejlődésének gátját is jelenti. Az esettanulmányok több olyan rejtett konfliktusra is ráirányították a figyelmet, amelyek a képzőintézményben tanultak könyvszagú idealizmusa és az iskolai helyzetek valósága között húzódik, vagy a tapasztaltabb

és a fiatal tanár szerepfelfogásának különbözőségeiben rejlik. Az esettanulmányok szerint – a napi gyakorlat elemzésén alapuló szakmai párbeszéd hiányában – ezek a konfliktusok a szereplők számára rejtve maradnak, azaz senki sem tanul belőlük. Az esettanulmányok azt jelzik, hogy a PP-k és a tapasztaltabb kollégák együttes rendszeres és tervszerű szakmai munkájának (a betanító képzésnek) az elmaradása nemcsak a PP-ben nem fejleszti ki a saját munkához való szakmai viszonyulást, a szakmai önreflexió képességét, de a tapasztalt kollégák mindennapos működésében is hiányzik ez a készség, ők sem igen reflektálnak a szakmai munka mindennapos eseményeire és kihívásaira.

Hogy pedig erre a reflektáló-elemző munkára a PP-k szakmai fejlődéséhez és önbizalmuk, tudatosságuk erősödésére szükség lenne, azt kutatásunk közvetett módon bizonyította. A munka során az volt az általános tapasztalatunk, hogy a PP-k együttműködési készsége – a számukra külön terhet jelentő gyakori kutatói jelenlét és folyamatos megfigyelés ellenére – nem csökkent, sőt, sok esetben erősödött is. Szívesen vették a folytonos kérdezősködést, többen jelezték, hogy munkájukat voltaképpen segítette, hogy a kutatókkal meg tudták beszélni problémáikat. Úgy tűnik, igénylik is az első év során azt, hogy külső figyelem irányuljon tevékenységükre, illetve, hogy problémáikról, élményeikről beszélgessenek ez iránt érdeklődő személyekkel, anélkül, hogy ez a minősítésüket, szerződésük meghosszabbítását veszélyeztetné.

Végül, szolgált tanulságokkal a kutatás az abban résztvevő, pedagógusképzésben dolgozó kutatók számára is. Részben látniuk kellett, hogy a képzőintézményekből nemrég kikerült hallgatók számára milyen kevés kapaszkodóval szolgál a felkészítésük során megszerzett tudás, de azzal is szembesülniük kellett, milyen távolság van az egyetemek, főiskolák világa és a mindennapos iskolai gyakorlat között. Többen felismerték, hogy tudásukra, segítségükre talán éppen ebben a kritikus első évben lenne volt hallgatóiknak a legnagyobb szükségük, és ebből a segítő munkából ők maguk is sokat tanulhatnának. Mindezek alapján talán – a teljesség igénye nélkül – fölvázolható néhány olyan kutatási irány, amelyekben talán eredményeket várhatunk a következő években.<sup>6</sup> A pedagógusképzés tartalmi átalakulását bizonyára segítené, ha több empirikus tudással rendelkeznenk például a következő területekről: a pályaelhagyás és a pedagógiai kudarc összefüggései; a pedagógiai kudarcok természetének a vizsgálata, és ez eredmények beépítése a pedagógusok alapképzési és továbbképzési programjaiba; a pedagógusképzési programok bevalás-vizsgálata; a hallgatói elégedettség mérése; a közoktatási intézményekben folyó csapatmunka minőségének vizsgálata stb. Valószínű, hogy a pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső szakasza, nem tervezhető meg anélkül, hogy az említett területeken több és alaposabb tudással rendelkezünk.

NAGY MÁRIA

---

<sup>6</sup> Ezen a ponton is köszönettel tartozom a lektornak értő javaslataiért.



## IRODALOM

- BIKICS GABRIELLA (2003) Tanítási képességek fejlesztése a német és a magyar tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, No. 1–2. pp. 41–59.
- BROADFOOT, P. & POLLARD, A. (1996) Continuity and Change in English Primary Education. In: P. CROLL (ed) *Teachers, Pupils and Primary Schooling*. London, Cassell.
- CARTER, M. & R. FRANCIS (2001) Mentoring and Beginning Teachers' Workplace Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, No. 3.
- FLORES, M. A. (2001) Person and Context in Becoming a New Teacher. *Journal of Education for Teaching. International Research and Pedagogy*, No. 2. pp. 135–148.
- HECK, R. H. & L. P. WOLCOTT (2001) Beginning Teachers: A Statewide Study of Factors Explaining Successful Completion of the Probationary Period. *Sociology of Educational Abstract*.
- IMRE NÓRA (2004) Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés*, No. 3. pp. 79–96.
- KILLEAVY, M. (2001) Teacher Education in Ireland: The Induction and Continuing Professional Development of Primary Teachers. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 24. No. 2.
- LORTIE, D. C. (1975) *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago, London, University of Chicago Press.
- MCALPINE, L. & M. CRAGO (1995) The Induction Year Experience in Cross-Cultural Setting. *Teaching and Teacher Education*, No. 4. pp. 403–415.
- M McNALLY, J. (2002) Development in Teacher Induction in Scotland and Implication for the Role of Higher Education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, No. 2. pp. 149–164.
- 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. *Key Topics in Education*, Vol. 3.
- TICKLE, L. (2000) Teacher Probation Resurrected: England 1999–2000. *Journal of Education Policy*, No. 6.





## A PEDAGÓGUS TOVÁBBKÉPZÉS HATÉKONYSÁGA

**M**AGYARORSZÁGON A PEDAGÓGUS TOVÁBBKÉPZÉS központi szervezésű, irányítású és finanszírozású rendszerét a közoktatási törvény 1996. évi módosítása teremtette meg, a továbbképzési rendszer működésének jogi szabályozásáról pedig egy 1997-es kormányrendelet rendelkezett.<sup>1</sup> A rendelet hét évente rendszeres továbbképzésen való részvételt írt elő a pedagógusok számára, ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tanároknak hét évenként 120 tantervi órát kell sikeresen elvégezniük szabadon választott témában, de akkreditált továbbképzési formában. A pedagógus továbbképzés önköltséges oktatási formaként szervezhető, és a költségek fedezéséhez jelentős mértékben (kötött felhasználású továbbképzési normatív támogatás biztosításával) járul hozzá az állami költségvetés. Az állami normatíva felhasználására a pedagógus továbbképzések lebonyolítása során felsőoktatási és közoktatási intézmények, valamint szakmai szervezetek és magáncégek egyaránt van lehetőségük. A minisztérium 1998-ban létrehozta a Pedagógus Továbbképzési és Módszertani Központot (PTMIK, később Sulinova), amelynek a továbbképzések központi koordinációja, a továbbképzési rendszerről való tájékoztatás, az akkreditációs feladatok ellátása és a továbbképzési rendszer működésének értékelése lett a feladata (*Polinszky 2004*).

A 90-es évek közepén a pedagógus továbbképzési rendszer szervezett és garantált (költségvetési forrásokkal támogatott rendszerét *többféle szempont* is indokolta.

- Az alapképzésben megszerzett szakmai ismeretek törvényszerű kopása és elavulása, valamint új ismeretek (pl. új tudományos eredmények, informatika) megjelenése az iskolai tananyagban.
- A pedagógus mesterséghez kapcsolódó ismeretek (pedagógia, pszichológia) felrészítésének szükségessége, különös tekintettel ezen tudományok fejlődésére és a szocialista pedagógus képzés alacsony színvonalára
- A rendszerváltást követő oktatási reformok bevezetése (amelyek a közoktatás tartalmát, szerkezetét és az alkalmazott pedagógiai módszereket egyaránt érintették).
- Az intézmények szolgáltatásainak bővülése, amely 1990 után a korábban meg lehetően homogén intézményeket rendkívül sokszínűvé tette.

---

<sup>1</sup> 277/1997-es Kormányrendelet.



Mivel a pedagógus továbbképzés rendszerét életre hívó jogszabály a rendszer három évenkénti felülvizsgálatát írja elő, a PTMIK megrendelésére 2003-ban szociológiai kutatást folytattunk a továbbképzési rendszer működéséről.<sup>2</sup> Kutatásunk során nem csak arra a kérdésre kerestük a választ, hogy hogyan működik a hét évvel korábban beindított pedagógus továbbképzési rendszer, hanem arra is, hogy hogyan illeszkedik a közoktatási intézményrendszer egészéhez, és mennyire képes befolyásolni, illetve javítani az iskolák működését. Arra is választ keresünk, hogy kutatásunk tapasztalatai szerint mennyire tudott megfelelni a pedagógus továbbképzés új rendszere a fentebb felsorolt feladatoknak. Jelen tanulmány alapvetően az igazgatói kérdőívek és interjúk feldolgozására épül.

## Az iskolák új típusú szolgáltatásai

Mivel a pedagógus továbbképzés legfontosabb feladata az volt, hogy javítsa az oktatási intézményrendszer szolgáltatásainak minőségét, kutatásunk során igyekeztünk feltárni, hogy milyen típusú szolgáltatásokat nyújtanak jelenleg az iskolák. Azt tapasztaltuk, hogy a közoktatás intézményeiben az elmúlt évtizedben dinamikus *szolgáltatás-bővítés* volt jellemző, vagyis az iskolákban dolgozó tanároknak újabb és újabb feladatokat kellett ellátniuk. A szolgáltatásbővítések főként annak megfelelően alakultak, hogy milyen oktatási igényeket igyekeztek kielégíteni az intézmények.

Az *általános iskolák* esetében a szolgáltatás-bővítések különböző típusai különböztethetők meg. Az első csoportba azok az iskolák tartoznak, amelyekbe főként középosztályi gyerekek járnak, és az intézmény az ő szülei igényeinek igyekszik megfelelni. Ezekben az iskolákban az oktatási szolgáltatásokat az utóbbi években főként különböző tagozatok bevezetésével, a nyelvoktatás és az informatikai oktatás fejlesztésével igyekeztek bővíteni. A második csoportba azok az iskolák tartoznak, ahova főként az alsó társadalmi csoportokhoz tartozó szülők gyerekei járnak (sok a cigány család, sok a munkanélküli szülő). Ezekben az iskolákban az oktatási szolgáltatásokat az utóbbi években főként a felzárkóztatás különböző formáival (speciális osztályok indítása, csoportbontások, fejlesztő pedagógusok) igyekeztek bővíteni. És végül a harmadik csoportba azok az általános iskolák tartoznak, amelyek „vegyes” összetételűek, és ahol mindkét csoport (az oktatási többlet-szolgáltatásokat igénylő középosztályi gyerekek, és a felzárkóztatást igénylő hátrányos helyzetűek) oktatási igényeire is igyekezett az intézmény reagálni.

Ezek a szolgáltatás bővítési stratégiák általában visszahatnak az intézmények tanulói összetételére: vagyis ahol főként a többlet-szolgáltatásokat bővítették (és ezzel együtt emelték a tanulmányi követelményeket), oda egyre több középosztályi szülő írta be a gyereket, és ahol főként a hátrányos helyzetűek igényeinek megfelelő szolgáltatásokat vezettek be, oda egyre több hátrányos helyzetű tanuló

<sup>2</sup> A kutatás vezetője Polinszky Márta volt, közreműködő kutatóként pedig a szerzőn kívül Nagy Mára vett részt a munkában. A kutatás egy országos reprezentativitású intézmény-minta alapján készült, amelyben 500 iskolaigazgató és 1930 pedagógus megkérdezésére került sor.

jár. Vagyis ezek a szolgáltatás-bővítések jelentős mértékben differenciálták az elvileg mindenki számára egységes színvonalú oktatást biztosítani hivatott alapfokú iskolákat, ami azt jelenti, hogy az egységes alapképzés ellenére, különböző típusú általános iskolákban más és más feladatokat kell a pedagógusoknak ellátniuk

A *gimnáziumok* szolgáltatás-bővítéseit az utóbbi években ugyancsak különböző stratégiák jellemezték. A 90-es évek elejétől, amikor erre az oktatási kormányzat lehetőséget adott, a gimnáziumok igen nagy hányada bevezetett valamilyen (6 vagy 8 osztályos) új szerkezetű képzést, amellelt, hogy a régi, 4 osztályos képzési formát is megtartotta. A szerkezetváltó képzések iránt folyamatosan nagy volt a szülői érdeklődés, így az intézmények az általános iskolák 4–6. osztályaiból jelentkező legjobb tanulók és legjobb képességű gyerekek közül válogatva indíthatták el szerkezetváltó osztályaikat. Ennek megfelelően ezek az osztályok a gimnáziumok többségében ún. elit-osztályokká váltak, és többnyire az azóta már érettségiző „szerkezetváltós” gyerekek kimagasló eredményeiről számolnak be az igazgatók. A szerkezetváltó osztályok számának gyarapodása az évtized második felétől némiképpen megtorpant, ami részben az „elit” oktatást igénylő szülők, és az átlagosnál magasabb felvételi követelményeket teljesíteni képes gyerekek korlátozott számának volt köszönhető, részben pedig más, ugyancsak a középosztályi szülők igényeinek megfelelő szolgáltatások (pl. kéttannyelvű képzés) megjelenésének.

Ugyancsak a középosztályi szülők oktatási többletszolgáltatások iránti igényeinek igyekeztek megfelelni a gimnáziumok a kéttannyelvű képzések bevezetésével. Az ilyen osztályok száma a megfelelő (tantárgyaikat idegen nyelven oktatni képes) tanárok hiányából következően lassabban, de azért fokozatosan gyarapodott. Ugyancsak az idegen nyelvet és idegen nyelven hatékonyan oktatni képes pedagógusok iránti igényt gyarapítják a 2004 őszétől elindított gimnáziumi és szakközépiskolai nyelvi előkészítő osztályok.

A középosztályi szülők igényeit elégítették ki azok a gimnáziumok is, amelyek különböző tantárgyakból (vagy tantárgycsoportokból, pl. nyelvek, természettudományi tárgyak, humán tárgyak) „emelt szintű” oktatási formákat vezettek be. Ez a szolgáltatás főként a szakterületükön magas szinten tájékozott és az oktatás-módszertanban kiválóan felkészült pedagógusok iránt teremtett szükségletet. A nagyvárosi „elit” gimnáziumok (ahonnan a végzősök több, mint 90 százaléka továbbtanul) jelenleg már olyan képzési struktúrával működnek, hogy kizárólag oktatási többlet szolgáltatást biztosító osztályaik vannak (tehát 6 vagy 8 osztályos szerkezetváltó osztályokat, kéttannyelvű osztályokat, és különböző tantárgyakból „emelt szintű” (tagozatos) osztályokat működtetnek). Ezeknek a feladatoknak csak a szakmailag és módszertanilag is magas szinten felkészült pedagógusok tudnak megfelelni.

Főként a kisvárosi, vagy a nagyvárosok „külső” kerületeiben működő gimnáziumokra jellemző, hogy az előbb felsorolt oktatási többlet-szolgáltatásokat biztosító osztályok mellett 1–2 ún. „általános” képzési célú osztályt is megőriztek, amelyekbe a gyengébb képességű, és gyengébb tanulmányi eredményű (általában az alsóbb társadalmi csoportokhoz tartozó) gyerekek járnak, akiknek az éret-



ségire való felkészítése a fő cél, és nem valószínű, hogy felsőfokú továbbtanulásra aspirálnak. Lényegében ebbe a csoportba tartoznak azok a főként alapítványi fenntartású gimnáziumok is, amelyek a valamilyen szempontból problematikus (beilleszkedési nehézségekkel, illetve magatartási vagy tanulási problémákkal küszködő, más iskolából kimaradó stb.) gyerekeknek biztosítják az érettségi megszerzésének esélyét. Ezekben az iskolákban a szakmai felkészültség mellett a pedagógusoknak pszichológiai ismeretekkel és a tanulási problémák kezelésére vonatkozó ismeretekkel is rendelkezniük kell.

Ezek a főként középosztályi szülői igényekhez alkalmazkodó szolgáltatás-bővítések a korábban egységes típusú gimnáziumi oktatást is színesebbé, és „változatosabbá” tették. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a szolgáltatásbővítések tovább növelték a gimnáziumok oktatási színvonalában mutatkozó különbségeket, és egyúttal változatosabbá tették azokat a követelményeket is, amelyeket az iskolák a tanárokkal szemben támasztanak.

A *szakmai középiskolák* esetében a szolgáltatásbővítések ugyancsak egymástól karakteresen eltérő iskolatípusokat eredményeztek. Az iskolák egy kisebb csoportja olyan gimnázium (a tanulók többsége gimnáziumi képzésben vesz részt), amely az elmúlt évek szolgáltatás-bővítései során egy-két szakközépiskolai osztállyal bővítette a kínálatát. Az ilyen típusú kínálat bővítés egyik motívuma a szülők „biztonság-kereső”, szakmai képzés iránti igénye volt, a másik pedig a Szakképzési Alap anyagi támogatásának vonzereje. Ezek az iskolák általában kevésbé eszközigényes, „fehérgalléros” szakmák (informatika, humán szolgáltatás stb.) képzését indították el, amelyeknek a tárgyi feltételeit (pl. tanműhely) gimnáziumi feltételek mellett is viszonylag könnyen meg lehetett teremteni. Az iskolák többségének fő profilja azonban a szakképzés bevezetése után is a gimnáziumi képzés maradt. Szakképző osztályaikba azok a tanulók járnak, akik gyengébb tanulmányi eredményeik miatt nem esélyesek a felsőfokú továbbtanulásra. Ezek az iskolák közismereti tanáraikkal szemben a gimnáziumokkal megegyező igényeket támasztanak.

A főként „fehérgalléros” (közgazdasági, informatikai stb.) szakmákat oktató szakközépiskolák egy másik, kisebb csoportja felvette a szolgáltatási versenyt az „elit” gimnáziumokkal, és a szakmai oktatáson túl a középosztályi szülők igényeinek megfelelő többlet-szolgáltatásokat vezetett be. Ezekben az iskolákban általában csak érettségi utáni szakmai képzést folytatnak, és bőséges túljelentkezések közepette bevezettek kéttannyelvű osztályokat is, megnövelve az idegen nyelveken oktatni képes tanárok iránti igényt.

Az egy-egy szakmacsoport oktatásában nagy hagyományokkal rendelkező, tekintélyes szakmai iskolák egy nagyobb csoportja, az adott szakmacsoporthoz ragaszkodva, különböző képzési formákat működtet (a technikus képzéstől a szakmunkásképzésig), de a gyerekek legnagyobb (és egyre növekvő) hányada érettségit adó képzésben vesz részt. Ezekben az iskolákban az első négy évben az általános képzés színvonalának az emelése (a gyerekek minél jobb érettségi eredményei), a szakmai képzési szakaszban pedig a munkapiaci igényeknek való megfelelés (a tanműhelyek korszerűsítése, az informatikai eszközök bővítése stb.) volt a fő fej-

lesztési cél. Ezeknek az iskoláknak jelenleg az a legfőbb dilemmájuk, hogy minél eredményesebben készítik fel az érettségire tanulóikat, annál többen tanulnak tovább érettségi után felsőfokon, tehát annál kevesebb „saját tanulójuk” marad az érettségit követő szakképzési szakaszra. Vagyis minél jobb minőségű szolgáltatást nyújtanak az érettségire felkészítő képzési szakaszban, annál nagyobb mértékben kényszerülnek arra, hogy más iskolákban érettségizett tanulókat vegyenek fel szakmai képzésre, akik nem részesültek szakmai előkészítő oktatásban. Ugyancsak gondot jelent ezekben az iskolákban a szakképzési szakasz jelenleg használatos, nem eléggé gyakorlat-centrikus tanterveinek alkalmazása. Ezekben az iskolákban nemcsak a közismereti, hanem a szakmai tanároknak is a korábbinál korszerűbb módszerekkel és magasabb színvonalon kell oktatniuk.

A szakképző iskolák következő, viszonylag nagy csoportja eredetileg vegyes szakmai profilú (többféle szakmacsoporthoz tartozó szakmákat oktató) szakmunkásképző volt, a tanulók többsége jelenleg is szakmunkásképzésben vesz részt, de az elmúlt tíz év fejlesztési folyamatainak eredményeként sikerült érettségit is adó, szakközépiskolai osztályokkal bővíteni a kínálatot. Ezekben az iskolákban a fejlesztési erőfeszítések részben az általános képzés színvonalának emelésére irányultak (annak érdekében, hogy a szakközépiskolai osztályok sikeresen leérettségizzenek), részben pedig a szakmai profil átalakítására. Ez utóbbi nem csak azt jelentette, hogy a szakközépiskolai képzéssel új szakmák jelentek meg az iskolákban (pl. informatika), hanem azt is, hogy a korábbi nagyipari (pl. nehézipar, gépipar, könyvnyűipar stb.) szakmák mellett vagy helyett a szakmunkásképző osztályokban is új szakmákat (többnyire a terciér ágazathoz, szolgáltatóiparhoz tartozókat) vezettek be. Mivel a változások ezekben az iskolákban voltak a legjelentősebbek (a képzési formákat és a szakmastruktúrát egyaránt érintették), itt jelentkeztek az átalakítás legsúlyosabb gondjai a személyi feltételeket (megfelelően képzett közismereti és szakmai tanárok biztosítása) és a tárgyi feltételeket illetően (megfelelő gyakorlati képzőhelyek biztosítása az új szakmákhoz) is. Ezekben az iskolákban jelenleg a legfőbb gondot egyrészt a tanulók társadalmi összetétele jelenti (a szakmunkásképzésbe ugyanis rendkívül sok gyenge képességű és gyenge előképzettségű, hátrányos családi körülmények között élő, tanulási és beilleszkedési gondokkal küszködő gyerek jár, akiknek az oktatása és nevelése nehéz feladatok elé állítja az erre kevésbé felkészült pedagógusokat), részben pedig az iskolák szakmai kínálatának a munkaerőpiaci igényekhez való illesztése. A szakmai profil alakításának „rugalmassága” (vagyis az a gyakorlat, hogy a munkaerőpiaci igényekhez alkalmazkodva, akár évenként új szakmákat indítanak) ugyan valamennyi szakképző iskola esetében jellemző, de míg az egy szakmacsoporthoz kötődő, nagy múltú, szakmai szempontból homogénnek tekinthető iskolákban csak a szakmák változtatása jellemző (pl. az építőiparon belül hol a kőművesek, hol az ácsok képzése dominál) és az alapvető képzési irányban (és az ehhez kapcsolódó alapozó képzésben) nincs változás, ezekben az ún. vegyes szakmai profilú intézményekben az egyik évben pl. gépipari, a másikban pedig kereskedelmi szakmákat indítanak,



ami nyilvánvalóan elégtelen tárgyi és személyi feltételekkel és az oktatás színvonalának a gyengébb minőségével jár együtt.

A szakmai iskolák következő nagy csoportjába azok a *szakképző intézmények* tartoznak, amelyeknek az elmúlt években nem sikerült érettségit is adó képzési formákat bevezetniük, vagyis szakközépiskolai osztályokat indítaniuk. Ezekben az iskolákban az általános képzést folytató 9–10. osztályokat követően a tanulók szakmunkásképzésben vesznek részt. Mivel ezek az iskolák többségükben gyenge felkészültségű, és hátrányos családi körülmények között élő gyerekeket oktatnak, itt a legnagyobb gondot a családból és az általános iskolából hozott tanulási és szocializációs hiányosságok pótlása jelenti, annak érdekében, hogy a tanulók egyáltalán eljussanak a szakképző évfolyamokig. Mivel ezekben az iskolákban sok a hátrányos helyzetű tanuló, és a pedagógusok nincsenek megfelelően felkészülve oktatási és nevelési problémáikra, jelenleg igen magas a tankötelezettségi határt elért tanulók lemorzsolódása, vagyis jelentős hányaduk (30–40 százalék) kimarad az iskolából mielőtt a szakmatanulást elkezdené (*Liskó 2003*). Ezekben az iskolákban jelenleg a tanulók 9–10. osztályban történő felzárkóztatása, és beilleszkedési, magatartási problémáik pedagógiai kezelése jelenti a legfőbb gondot, valamint (ezzel szoros összefüggésben) a szakképző évfolyamokon tanulók alacsony létszáma.

Vagyis az elmúlt években bekövetkezett intézmény-fejlesztések a szakképző iskolákban még inkább differenciálták a tanárokkal szemben támasztott igényeket, mint az általánosan képző iskolákban, vannak olyan szakképző iskolák, ahol a tanároktól elsősorban korszerű szakmai ismereteket várnak, és vannak olyanok is, ahol a tanárok megfelelő pszichológiai és oktatás módszertani felkészítése nélkül nem valósulhat meg eredményes oktatás. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy az elmúlt években lezajlott szolgáltatásbővítések és intézményfejlesztések sok esetben olyan oktatási és nevelési feladatokat hártottak a pedagógusokra, amelyek jóval meghaladták eredeti képzettségüket és felkészültségüket, vagyis folyamatosan igen nagy szükség mutatkozott továbbképzésükre.

## A pedagógusok felkészültsége

A fent leírt szolgáltatásbővítésekkel is összefügg, hogy kutatásunk adatai szerint a pedagógusok összetételében és felkészültségében mutatkozó problémák iskolatípusonként nagyon különbözők. Az igazgatói értékelésekből arra következtethetünk, hogy az iskolák személyi feltételeit illetően jelenleg a szakképző intézmények vannak a legnehezebb helyzetben: itt a leggyakoribb probléma az, hogy a tanárok nem a képzettségüknek megfelelő iskolafokozaton tanítanak, és az is, hogy nem a képzettségüknek megfelelő tantárgyakat tanítják.

Megkérdeztük az igazgatóktól azt is, hogy tapasztalataik szerint mi jelenti jelenleg a legnehezebb feladatot a tanárok számára. A válaszok szerint a legtöbb iskolában (az iskolák közel felében) a speciális eljárásokat igénylő oktatási feladatok ellátása jelenti a legnehezebb feladatot, nevezetesen a differenciált oktatás és

a felzárkóztatás. Ezen felül a gyerekek iskolai nevelése okoz nehézséget a tanároknak (több, mint az iskolák felében), de a szülőkkel való együttműködés és a tanulók közötti konfliktusok kezelése is az iskolák közel egyharmadában okoz nehézséget. Az oktatásirányítás részről a tanárookra rótt (ill. a tanároktól elvárt) feladatok közül a legtöbb intézményben (az iskolák egynegyedében) a gyorsan változó jogszabályok értelmezése okozza a legnagyobb nehézségeket, az egymást követő, és egymásnak ellentmondó tantervi szabályozások bevezetése, valamint a minőségbiztosítással kapcsolatos feladatok megoldása.

Adatainkból tehát az derül ki, hogy a vizsgált intézményekben a tanárok számára jelenleg a nevelési feladatok ellátása és a speciális módszereket igénylő oktatási feladatok megvalósítása jelenti a legfőbb gondot. Ha tehát a továbbképzés rendszere az iskolák aktuális igényeihez kíván alkalmazkodni, a tanártovábbképzésnek elsősorban ezekre a feladatokra kellene koncentrálnia.

Az igazgatók válaszait iskolatípusonként vizsgálva az derült ki, hogy nem csak az iskolák vezetői, hanem a tanárok közül is a szakképző iskolák munkatársai szembesülnek a leggyakrabban a legnehezebb oktatási és nevelési feladatokkal. Az igazgatók szerint mindkét szakképző iskolatípusban az átlagosnál gyakrabban jelent a tanárok számára nehéz feladatot a felzárkóztatás, a differenciált oktatás és a közismereti tantárgyak oktatása is. A szakiskolákban ezen felül a pályaorientáció oktatása is az átlagosnál gyakrabban bizonyul nehéz feladatnak. Ugyancsak a szakképző iskolák jelezték az átlagosnál gyakrabban a nevelési feladatok nehézségeit, és a szakiskolák több mint felében a szülőkkel való kapcsolattartás is nehézséget jelent a tanárok számára. Ehhez képest az oktatásirányítás részéről elvárt feladatok nagyjából hasonló arányban jelentenek gondot a különböző iskolatípusokban. Mindössze a kerettantervek bevezetésének nehézségeit említették az átlagosnál gyakrabban a gimnáziumok és a szakközépiskolák igazgatói.

Azt tapasztaltuk, hogy az iskoláknak a szülőkkel való kapcsolata és együttműködése egyértelműen attól függ, hogy milyen társadalmi környezetben működik az iskola, ill. milyen társadalmi csoportokhoz tartoznak a tanulói. A főként értelmiségi és középosztályi szülők gyerekeit oktató iskolák (középosztályi környezetben működő általános iskolák, gimnáziumok, „fehérgalléros” szakmákat oktató szakközépiskolák) igazgatói elégedetten számoltak be a szülőkkel való kapcsolatukról és együttműködésükről. Ezekben az iskolákban aktívan működnek a szülői szervezetek, és azok a programok, ill. érintkezési formák (szülői értekezletek, fogadóórák), amelyeket az iskolák a szülőkkel való kapcsolattartás céljából kialakítottak.

Azokban az iskolákban azonban, ahova sok hátrányos helyzetű tanuló jár (városszéli, vagy községi általános iskolák, ipari és mezőgazdasági szakmákat oktató szakiskolák), maguk az igazgatók is elégedetlenek a szülőkkel való kapcsolattartással és együttműködéssel. Vagyis a szülőkkel való együttműködésben éppen ott vannak a legsúlyosabb problémák, ahova a legtöbb problematikus helyzetű gyerek jár, és ahol a pedagógusok és a szülők együttműködésére a gyerekek eredményes iskoláztatása érdekében a legnagyobb szükség lenne. Ezekben az iskolákban nem



működnek megfelelően a szülőkkel való kapcsolattartás hagyományos formái (a szülők nem járnak el a fogadóórákra és a szülői értekezletekre, nem vesznek részt a szülői szervezetek munkájában), és az iskoláknak nincsenek megfelelő eszközeik arra, hogy a szülőkkel való kapcsolattartáson javítsanak.

1. táblázat: Mi a legnehezebb feladat a tantestületek számára iskolatípusok szerint (az esetek százalékában)

Feladatok	Általános	Gimnázium	Szakközép	Szakiskola	Összesen
<b>Oktatás</b>					
felzárkóztatás	44,8	22,2	63,9	70,9	48,4
differenciált oktatás	45,1	42,2	56,9	49,1	47,0
közismeret	5,5	6,7	18,1	32,7	10,4
pályaorientáció	2,1	6,7	12,5	20,0	6,0
szakelmélet	,6	2,2	13,9	5,5	3,2
szakmai gyakorlat	1,5	2,2	8,3	5,5	3,0
<b>Nevelés</b>					
nevelés	51,8	42,2	61,1	63,6	53,6
együttműködés a szülőkkel	31,7	20,0	29,2	54,5	32,8
tanulók közötti konfliktusok	32,3	11,1	20,8	32,7	28,8
tanulók és pedagógusok közötti konfliktusok	15,5		16,7	18,2	14,6
tantestületen belüli konfliktusok	4,3	4,4	2,8	1,8	3,8
<b>Oktatásirányítás</b>					
jogszabályok	25,3	24,4	30,6	20,0	25,4
minőségbiztosítás	23,5	15,6	27,8	16,4	22,6
kerettanterv	7,6	22,2	19,4	3,6	10,2
továbbképzés	7,3	2,2	9,7	7,3	7,2
<b>N</b>	<b>328</b>	<b>45</b>	<b>72</b>	<b>55</b>	<b>500</b>

Forrás: Pedagógus továbbképzés, igazgatói kérdőív, 2003.

## A továbbképzések tartalma

Feltételezéseink szerint, amennyiben a pedagógus továbbképzés rendszere eredményesen kíván hozzájárulni a folyamatos fejlesztést és szolgáltatásbővítést átélő iskolák minőségének javításához, az alábbi funkciókat kell teljesítenie, ill. az alábbi továbbképzés-típusokat kell működtetnie:

### *Fejlesztési továbbképzések*

Ide tartoznak az országos oktatáspolitikai elképzeléseknek (reformoknak, fejlesztéseknek) megfelelő továbbképzések, amelyeket annak érdekében szerveznek, hogy a pedagógusok illetve az intézmények felkészüljenek azokra a feladatokra, amelyeket az oktatásirányítás meg akar valósítani, illetve amelyeket elvár tőlük. (Ilyenek voltak az utóbbi években a NAT bevezetéséhez és a kerettantervek bevezetéséhez kapcsolódó tantervi reformok, a minőségbiztosítás, a szakképzés szerkezetének átalakítása, a kétszintű érettségi bevezetése stb.)



### *Kompenzációs továbbképzések*

Ezekre a továbbképzésekre azért van szükség, hogy a pedagógusok teljesíteni tudják formális képzettségi kötelezettségeiket, vagyis alkalmat nyújtsanak arra, hogy a nem megfelelő képzettséggel tanító pedagógusok megszerezzék az adott iskolatípusban törvényileg előírt végzettséget. Ide tartoznak az első vagy második diploma megszerzése érdekében folytatott tanulmányok, az egyetemi végzettség megszerzése főiskolai diplomával rendelkezők esetében, pedagógiai végzettség megszerzése szakmai képzettséggel rendelkező szaktanárok esetében, vagy vezetői képzettség megszerzése igazgatók és igazgatóhelyettesek esetében stb.

### *Probléma centrikus továbbképzések*

Ebbe a csoportba azok a továbbképzések tartoznak, amelyek az iskolákban aktuálisan megjelenő oktatási és nevelési problémákra reflektálnak, vagyis annak érdekében szerveződnek, hogy a pedagógusok minél eredményesebben legyenek képesek megoldani az intézményeikben felmerülő feladatokat. Ezeknek a továbbképzéseknek nem az oktatáspolitikai feladatokhoz, vagy a törvényi előírásokhoz kell illeszkedni, hanem az intézmények szintjén felmerült és tudatosult problémák típusaihoz, vagyis az intézmények speciális igényeihez. Általában ezek a problémák sem csak egy-egy intézményben jelentkeznek, inkább intézménytípusokhoz köthetők, mint pl. a hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatásának problémái (ami főként a hátrányos helyzetű régiókban működő általános iskolákban jelentkeznek és a szakmunkásképzést folytató szakiskolákban), vagy a drog és alkoholfogyasztási problémák, és ezzel együtt a szabálykövetési, beilleszkedési, magatartás-problémák kezelése (ami főként a városi középfokú iskolákban jelent gondot.).

A különböző célú továbbképzések természetesen nem függetlenek egymástól, az egyes típusok között szoros kapcsolat valósulhat meg, és átfedések is lehetségesek. Előfordul, hogy egy-egy oktatási reformhoz kapcsolódó intézkedés következtében bizonyos iskolatípusok valamennyi pedagógusának ki kell egészítenie formális iskolai végzettségét (pl. a szakmai gyakorlati oktatók felsőfokú végzettség megszerzésére kötelezése), vagy az is előfordulhat, hogy egy-egy iskolatípus esetében olyan súlyos oktatási vagy nevelési gondok jelentkeznek, amelyek megoldása érdekében az oktatásirányítás országos reform-intézkedésre szánja el magát, s ehhez kötelező továbbképzéseket ír elő (pl. minőségbiztosítás, vagy a tantervi reformok).

A továbbképzési rendszer jelenlegi működésének értékeléséhez szükségesnek látszott kideríteni, hogy az előbb felsoroltak közül eddig milyen továbbképzéseken vettek részt az iskolák vezetői és tanárai. Kutatási adataink szerint az elmúlt két évben az iskolák igazgatói igen szorgalmasan látogatták a továbbképzéseket. 2003 tavaszáig a megkérdezett igazgatók 80 százaléka teljesítette formális továbbképzési kötelezettségét, 3 százaléuk még nem teljesítette, 6 százaléuk éppen a kérdés időpontjában vett részt továbbképzésen, 10 százaléukra pedig nem vonatkozott a kötelező továbbképzési előírás. (Ez utóbbiak az idősebb igazgatók közé tartoznak, átlagéletkoruk 58 év.)



Ha a továbbképzési kötelezettség teljesítését az iskolák és az igazgatók jellemzői szerint is megvizsgáljuk, az derül ki, hogy az iskolák nagysága szerint nem tapasztalható összefüggés, de aktívabban vettek részt a továbbképzéseken az általános iskolák igazgatói, mint a középfokú iskolák (főként a szakiskolák) igazgatói, az átlagosnál kisebb aktivitást mutattak a budapesti iskolák igazgatói, az alapítványi iskolák igazgatói, a férfiak, és az egyetemi végzettséggel rendelkező igazgatók. Összességében tehát azt tapasztaltuk, hogy az átlagosnál nagyobb továbbképzési aktivitás volt tapasztalható az alacsonyabb presztízsű iskolák igazgatóinak körében, valamint a fiatalabb és kevésbé képzett igazgatók körében.

Továbbképzési kötelezettségének teljesítése során az igazgatók átlagosan 1,3 féle (73 százalékuk egyféle, 22 százalékuk kétféle, 5 százalékuk pedig háromféle) továbbképzésen vettek részt. Az igazgatók több mint fele (56 százalék) vett részt szakvizsgára felkészítő továbbképzésen, 15 százalékuk szerzett második diplomát, 4 százalékuk szerzett felsőfokú szakmát, 19 százalékuk pedig valamilyen tanfolyam elvégzésével teljesítette továbbképzési kötelezettségét. Az igazgatók továbbképzéseiről szóló beszámolók tehát arra utalnak, hogy majdnem, háromnegyedük (a szakvizsgára készülők és a másoddiplomát szerzők) formális iskolai végzettségének szintjét igyekezett emelni a továbbképzések segítségével, vagyis ún. kompenzációs (iskolai végzettségét kiegészítő) továbbképzéseken vett részt.

2. táblázat: Milyen tartalmú továbbképzésen vettek részt az igazgatók és a tanárok (a tantestületi létszám százalékában)

Tartalom	2001/2002		2002/2003		
	tanárok	igazgatók	tanárok	igazgatók	
Pedagógia	összesen	18,7	28,6	15,0	19,7
	szaktárgy	6,7	7,9	6,3	3,7
	szakmódszertan	7,1	9,5	4,9	6,0
	ped. mesterség	3,7	6,5	3,1	5,5
	értékelés	1,4	4,7	0,9	4,5
Speciális feladat	összesen	1,3	2,2	1,3	2,7
	gyógypedagógia	0,8	0,5	0,7	0,5
	pszichológia	0,7	1,7	0,7	2,2
Irányítás	összesen	2,3	39,2	2,0	25,5
	Jog, igazgatás	0,7	11,9	0,5	8,0
	vezetőképzés	1,8	27,3	1,5	17,5
Kiemelt feladat	összesen	15,1	39,1	10,5	17,5
	kerettanterv	1,9	4,0	0,8	2,5
	pályaorientáció	0,3	0,7	0,2	0,2
	minőségbiztosítás	4,9	21,7	2,6	7,5
	Idegen nyelv	2,0	2,0	1,7	0,7
	informatika	6,3	10,7	5,0	5,9
Egyéb	1,6	3,3	0,9	2,6	
N	495	403	495	403	

Forrás: Pedagógus továbbképzés, igazgatói kérdőív, 2003.

Megkérdeztük az igazgatóktól azt is, hogy milyen témájú továbbképzéseken vettek részt az elmúlt két évben. A válaszokból egyrészt az derült ki, hogy az igazgatók közül a legtöbben mindkét évben az intézmények irányításához kapcsolódó továbbképzéseken (jog, igazgatás, vezetőképzés) vettek részt, és ugyancsak sokan jártak az oktatásirányítás által kiemelt feladatként kezelt témákhoz kapcsolódó továbbképzésekre is. Ugyanakkor az iskolák speciális pedagógiai problémáikhoz kapcsolódó továbbképzéseken egészen minimális (alig 3 százalék) volt az igazgatók részvételi aránya. A 2001/2002-es tanévhez képest a 2002/2003-as tanévben az igazgatók továbbképzési aktivitása jelentősen csökkent (a vezetői ismeretekhez kapcsolódó továbbképzéseken 39-ről 26 százalékra, a kiemelt feladatokhoz kapcsolódó továbbképzéseken 39-ről 18 százalékra), de a speciális feladatok iránti érdeklődés változatlanul rendkívül csekély maradt. Vagyis ahhoz képest, hogy milyen sok iskolából jeleztek az igazgatók súlyos nevelési és oktatási gondokat, igen csekély arányban látogattak olyan továbbképzéseket, amelyek ezeknek a feladatoknak a megoldásában nyújthattak volna számukra segítséget.

Az igazgatói kérdőíveken a tantestületek tagjainak továbbképzési részvételéről is tájékoztunk.<sup>3</sup> Az adatok szerint a 2001/2002-es tanévben átlagosan a tantestületek egyharmada, a 2002/2003-as tanévben pedig átlagosan egynegyede vett részt valamilyen továbbképzésen. Mindkét évben az átlagosnál magasabb volt a továbbképzéseken résztvevő pedagógusok aránya az általános iskolákban, és az átlagosnál lényegesen alacsonyabb a szakiskolákban. Az átlagosnál több pedagógus vett részt továbbképzéseken a kisvárosi és községi iskolákból, az északnyugati és az észak- és délkeleti régiók iskoláiból, valamint a kisebb létszámú iskolákból. Kiugróan magas volt (a tantestületek felét megközelítő) az egyházi iskolák tanárainak továbbképzési részvételi aránya.

Ugyanakkor alig tapasztaltunk összefüggést az iskolák színvonalára és tanulói összetételére vonatkozó adatok és a továbbképzési arányok között, vagyis a továbbképzéseken résztvevők aránya nem függött attól, hogy milyen súlyos oktatási és nevelési problémák jelentkeznek az adott iskolában. Összefüggést tapasztaltunk ellenben az iskolák továbbtanulási eredményei és a továbbképzett pedagógusok aránya között, vagyis kedvezőbben alakultak a gyerekek továbbtanulási arányai azokban az iskolákban, ahol több tanár vett részt továbbképzésen, és kevésbé kedvezően ott, ahol alacsonyabb volt a továbbképzéseken résztvevők aránya.

Ezekből az adatokból jól látszik, hogy jelenleg a továbbképzéseken résztvevő pedagógusok arányát többféle tényező (az iskolák földrajzi helyzete, a települési vagy a régió továbbképzési kínálata, az iskola fenntartójának elvárásai stb.) befolyásolja, de az iskolákban jelentkező pedagógiai problémák „súlyossága” (romló tanulói összetétel, sok hátrányos helyzetű, nehezen kezelhető gyerek stb.) viszonylag kevésbé motiválja a pedagógusok továbbképzési hajlandóságát. Ami a továbbképzések tartalmát illeti, az igazgatók szerint az elmúlt két évben a pedagógusok közül a legtöbben (18–15 százalék) pedagógiai (ezen belül szaktárgyi és

3 A témáról (a tanárok továbbképzéseiben való részvételéről) bővebben lásd Nagy, 2004.



szakmódszertani), és az oktatásirányítás által „kiemelt” fejlesztési feladatokkal kapcsolatos (15–10 százalék) (ezen belül is főként informatikai) továbbképzéseken vettek részt.

Ugyanakkor az igazgatók esetében tapasztaltakhoz hasonlóan, megdöbbentően alacsony volt a részvételi arány azokon a továbbképzéseken, amelyek az iskolák speciális nevelési problémáihoz kapcsolódnak (gyógypedagógia, pszichológia, pedagógiai mesterség), annak ellenére, hogy az igazgatók szerint az elmúlt években a tantestületek több, mint felében éppen a nevelési problémák okozták a legsúlyosabb gondokat.

3. táblázat: A továbbképzéseken résztvevő tanárok aránya, a továbbképzés tartalma szerint (a tantestületi létszám százalékában)

Tartalom	2001/2002	2002/2003
Pedagógia	18,7	15,0
szaktárgy	6,7	6,3
szakmódszertan	7,1	4,9
ped. mesterség	3,7	3,1
értékelés	1,4	1,0
Speciális feladat	1,3	1,3
gyógypedagógia	0,8	0,8
pszichológia	0,7	0,7
Irányítás	2,3	2,0
Jog, igazgatás	0,7	0,5
vezetőképzés	1,8	1,5
Kiemelt feladat	15,1	10,5
kerettanterv	1,9	0,8
pályaorientáció	0,3	0,2
minőségbiztosítás	4,9	2,6
Idegen nyelv	2,0	1,7
informatika	6,3	5,0
Egyéb	1,6	1,0
Összesen	33,1	26,0
N	495	495

Forrás: Pedagógus továbbképzés, igazgatói kérdőív, 2003.

## A továbbképzések értékelése

Kutatásunk során a különböző típusú és különböző tartalmú továbbképzések értékeléséről elsősorban az igazgatókkal készített interjúkból tájékozódunk. Mint az adatokból kiderült, az igazgatók és a pedagógusok közül is sokan vettek részt központi reformokhoz, vagy az oktatásirányítás által „kiemelt feladatként” kezelt témákhoz kapcsolódó továbbképzéseken. Az országos oktatási reformokhoz az elmúlt években tetemes mennyiségű *fejlesztési továbbképzés* kapcsolódott, amelyeket a továbbképzések országos és regionális vagy helyi szervezői nagy energiákkal és jelentős költségek ráfordításával valósítottak meg. Ezekkel a továbbkép-

zésekkel kapcsolatban – az igazgatók véleménye alapján – két súlyos probléma fogalmazható meg:

Az egyik az oktatáspolitikai elképzelések kormányzati ciklusoktól függő változékonysága, vagyis a jól végig gondolt, politikai konszenzuson alapuló, hosszú távú fejlesztések hiánya. Az elmúlt évtizedben az volt a tapasztalat, hogy a különböző politikai pártokhoz kapcsolódó kormányok egymástól függetlenül alakították ki oktatásfejlesztési elképzeléseiket, s így ha az egyik kormány elkezdett egy reformot, azt a következő biztosan nem folytatta, éppen ellenkezőleg, elsovasztotta, és azzal ellentétes irányú reformok megvalósításába kezdett bele. (pl. NAT-kerettantervek, 8 osztályos, 6 osztályos gimnázium, az oktatási ciklusok megváltoztatása, a hagyományos oktatási szerkezet visszaállítása stb.) Csakhogy egy ilyen nagy, és nehézkesen változó rendszerben, amilyen az oktatás, egy-egy kormányzati ciklus (4 év) alatt legfeljebb elindítani lehet egy reformot, befejezni (vagy kiteljesíteni) semmiképpen. Ily módon az egymást váltó, és egymással ellentétes irányú reformokat megvalósítani szándékozó oktatási kormányzatoknak csak a rendszer jobbra-balra „rángatására” jutott idejük, de reform-elképzeléseik megvalósítására nem. Ráadásul az „egymás reformjainak megakasztása” az elmúlt évtizedben szabályos „öngerjesztő” folyamattá vált, vagyis a különböző politikai pártok reform-elképzeléseit már nem csak az oktatás érdekei motiválják, hanem az egymással való vetélkedés szándéka is (ha te elrontottad az én kezdeményezésemet, én is elrontom a tiédet), aminek már igazán nincs sok köze az oktatási rendszer fejlesztéséhez. A politikai vetélkedések közepette az elkezdett, de eredményességet felmutatni képtelen (hamvukba holt) reformok előkészületei rengeteg munkát (főként a pedagógusokét) és pénzt (az állampolgárokét) pazarolnak el, miközben az oktatásügy egyhelyben topog, és a befektetett munka alig hoz eredményt. Miután a központilag szervezett (és általában bőkezűen finanszírozott) pedagógus továbbképzések nagy része is ilyen reform-elképzelésekhez kapcsolódott (vagyis a pedagógusokat, hol a NAT bevezetésére, hol a kerettantervek bevezetésére készítették fel), az ilyen típusú továbbképzések is rengeteg pénz, idő és energia pazarlásával jártak együtt.

A központi fejlesztésekhez kapcsolódó továbbképzések másik problémája az, hogy lényegében egységesen, mindenki számára „kötelezően” szervezik meg őket, függetlenül attól, hogy az adott intézményben dolgozó pedagógusok a maguk számára fontosnak látják-e a kitűzött fejlesztést, vagy éppen ellenkezőleg, saját intézményi gondjaikhoz jobban illeszkedő továbbképzéseken szeretnének részt venni. (Erre példa a minőségbiztosításhoz kapcsolódó továbbképzés-dömping szervezése, annak ellenére, hogy a pedagógusok nagy része egyáltalán nem tartotta célravezetőnek (és nem is kívánta megtanulni) az oktatásirányítás által preferált minőségbiztosítási eljárásokat.)

Ugyancsak tetemes volt azoknak az igazgatóknak és pedagógusoknak a száma, akik arra használták fel a továbbképzési rendszer adta lehetőségüket, hogy ismereteiket főiskolákon és egyetemeken gyarapítsák, megszerezve egyúttal hiányzó iskolai végzettségüket. Az ún. *kompensációs célú* továbbképzések eseté-



ben a problémák leggyakrabban intézményi szinten jelentkeznek. Itt általában az egyéni és intézményi érdekek ütközéséről, ill. egyeztetésének nehézségeiről van szó. Nevezetesen arról, hogy a pedagógusok személyes érdekei azt diktálják, hogy olyan ismereteket illetve olyan felsőfokú képezéseket szerezzenek, amelyek minél rugalmasabbá teszik munkapiaci mozgásaikat (vagyis amelyek többféle intézményben való foglalkoztatásukat teszik lehetővé), az intézményeknek pedig az az érdekük, hogy saját szolgáltatásaik megvalósításához rendelkezjen a pedagógusok végzettsége, vagyis minél inkább intézmény-specifikus képzettséggel rendelkezzenek. Gyakran előfordul az is, hogy egy-egy intézmény évenként keresztül támogatja valamelyik pedagógus felsőfokú továbbtanulását, s mire a diplomát megszerzi, amely javítja munkapiaci esélyeit, elérkezettnek látja az időt a munkahely változtatáshoz. Ilyenkor az iskola elkezdhet „továbbtaníttatni” egy másik pedagógust.

A kompenzációs továbbképzésekkel kapcsolatban a másik gyakori konfliktusforrást a pedagógusok közötti érdekütközések jelentik. Ha például egy hiányos képzettséggel rendelkező pedagógus beiratkozik egy 3–4 évig tartó felsőfokú képzésre, megfelelően képzett kollegái (akiknek ilyen fajta továbbképzésre nincs szükségük) méltánytalannak érzik, hogy munkájának egy részét átvállalva, rendszeres helyettesítésével ők vállaljanak plusz terheket kollegájuk diploma szerzése (és ennek következtében munkapiaci pozíciójának javulása) érdekében.

Az ún. *problémacentrikus* (az iskolák speciális nevelési és oktatási gondjain segíteni hivatott) továbbképzésekkel kapcsolatban általában az a legfőbb gond, hogy az igazgatók és a pedagógusok ritkán, és kevés számban vesznek részt ilyen továbbképzéseken. Vagyis annak ellenére, hogy az iskolák igazgatói a kérdőíves adatfelvétel során és az interjú beszélgetések alkalmával is pontosan megfogalmazták intézményeik speciális oktatási és nevelési problémáit (vagyis abszolút mértékben tudatában vannak ezeknek), a pedagógusok által látogatott továbbképzések témái csak igen ritkán kapcsolódnak az intézmények oktatási és nevelési problémáihoz. Tehát az intézmények igazgatói a pedagógus továbbképzési rendszert nem tekintik olyan eszköznek, amelynek segítségével ezek a problémák megoldhatók.

Valószínűleg hozzájárul ehhez az is, hogy annak ellenére, hogy az intézményekben jelentkező speciális oktatási és nevelési gondok általában nem csak egy intézményre, hanem egy-egy intézménytípusra jellemzők, sem a regionális sem az országos továbbképzési kínálat nem tudatosítja kellőképpen a „fogyasztókban”, hogy az ilyen továbbképzéseket milyen céllal, kiknek szánja, vagyis nem segít felismerni a továbbképzések jelentőségét a problémák megoldásában. És mivel az ilyen tartalmú továbbképzések általában nem rendelkeznek olyan extra anyagi támogatással, mint például az oktatási reformok megvalósításához kapcsolódó fejlesztési továbbképzések (vagyis nem teljesen ingyenesek), gyakran előfordul, hogy azoknak az iskoláknak a pedagógusai is „országos fejlesztési feladatokhoz” kapcsolódó továbbképzésekkel teljesítik továbbképzési kötelezettségüket, akik-

nek a számára sokkal fontosabb lenne, hogy speciális szakmai problémáik megoldásához kapjanak a továbbképzések során segítséget.

*LISKÓ ILONA*

## IRODALOM

- LISKÓ ILONA (2003) *Kudarok a középfokú iskolákban. Kutatási zárótanulmány.* Budapest, OI. (Kutatás Közben, No. 250.)
- POLINSZKY MÁRTA (2004) *A pedagógus-továbbképzési rendszer sajátosságai Magyarországon.* Sulinova (PTMIK). (Kézirat.)
- NAGY MÁRIA (2004) *Pedagógus-továbbképzés, 2003.* Sulinova (PTMIK). (Kézirat.)





## A PEDAGÓGUSKÉPZÉS A KÉTCIKLUSÚ KÉPZÉS RENDSZERÉBEN

**B**OLOGNÁBAN 29 EURÓPAI ORSZÁG OKTATÁSI minisztere nyilatkozatot írt alá 1999. június 19-én, amely a nyitott európai felsőoktatási térség létrehozására vonatkozó 1998. évi Sorbonne Deklaráció megvalósítása, az európai felsőoktatás nemzetközi versenyképességének fokozása érdekében megjelölte a fő célokat. Ezek közül az első kettő a következő volt: „1. Könnyen érthető és összehasonlítható fokozatokat adó képzési rendszer bevezetése [...] annak érdekében, hogy elősegítsük az európai polgárok elhelyezkedési lehetőségeit és az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét. 2. Alapvetően két fő képzési cikluson, az undergraduate és a graduate képzésen alapuló rendszer bevezetése. A második ciklusba való belépés megköveteli az első, legalább három évig tartó ciklus sikeres lezárását. Az első ciklus után adott fokozat mint megfelelő képesítés alkalmazható az európai munkaerőpiacon. A második képzési ciklusnak a Master és/vagy a doktori fokozathoz kell vezetnie.” A kétciklusú képzésre való áttérés lényeges – bár nem deklarált – célja az összhallgató-létszám csökkentése annak révén, hogy a hallgatók számottevő része az első ciklus elvégzése, a *Bachelor-fokozat* megszerzése után, a munkaerőpiacon elhelyezkedve, nem folytatja tovább tanulmányait a második ciklusban. A bolognai nyilatkozatban megjelölt többi, a kreditrendszerre, a mobilitásra, a minőségbiztosításra és az európai dimenzióra vonatkozó célkitűzéssel írásunk tárgykörére tekintettel nem foglalkozunk.

Az európai oktatási miniszterek következő, 2001. május 19-én Prágában tartott értekezlete áttekintette a bolognai folyamat előrehaladását és megjelölte a további feladatokat. Az értekezletről kiadott kommuniké a kétciklusú képzésre való áttérés módját – a bolognai deklarációhoz képest – árnyaltabban fogalmazta meg. Eszerint a programok differenciált orientációjuk legyenek azért, hogy alkalmazkodjanak az egyéni, az akadémikus és a munkaerőpiaci igények változottságához. A harmadik, 2003. szeptember 19-én Berlinben rendezett miniszteri konferencia nyilatkozata megismételte a prágai tanácskozás kommunikéjének a programok különféle orientációjára és jellegére vonatkozó direktíváját.

Ami a kétciklusú képzés megvalósításának nemzetközi alakulását illeti, mindekelőtt megjegyzendő, hogy az Egyesült Királyságon és Írországon kívül számos európai országban (így Cipruson, Dániában, Finnországon, Franciaországban,



Görögországban, Horvátországban, Izlandon, Máltán, Németországban, Portugáliában és Szlovéniában) már a bolognai nyilatkozatot megelőzően is széleskörűen, vagy legalább néhány képzési ágban kétciklusú képzés folyt (néhány szakon a 60-as évek végétől hazánkban is), egyesekben a diplomák különböző elnevezésével és a ciklusok eltérő időtartamával. 1990 után több volt államszocialista országban (Bulgáriában, Csehországban, Lengyelországban, Lettországban és Litvániában) is bevezették a kétciklusú képzést. Ezek általában az intézményi keretek megváltoztatása nélkül, és az addigi képzési struktúra főbb elemeit átvéve, viszonylag könnyebben tudnak alkalmazkodni a kétciklusú képzési rendszerre való áttérés követelményeihez. Számos nyugat-európai ország – az uniformizálás elkerülésének szándékával – a prágai konferencia nyilatkozatát is figyelembe véve, differenciált megoldásokat alkalmaz. Azon túlmenően, hogy a kétciklusú képzést az egyetemeken kívül más, nem egyetemi szintű intézményekben is növekvő mértékben bevezették, több országban kéttípusú – „akadémikus” és „professzionális” –, a Bachelor, illetve a Master-fokozathoz vezető programokat indítottak. Egyes képzési ágakban – így különösen az orvos-, a fogorvos- és az állatorvos-képzésben, de sok esetben más képzési ágakban, ill. szakokon is – az egyetemeken ciklusokra nem tagolódó, a Master-fokozathoz vezető képzés folyik, és az sem ritka, hogy az első ciklus konkrét szakképesítést nem nyújt, csak a második ciklusban folytatandó tanulmányok előkészítésére irányul.

## A pedagógusképzés helyzete Európában

Hogyan illeszkedik, illetve hogyan illeszthető be az európai országokban a pedagógusképzés a kétciklusú képzés keretei közé? Ennek vizsgálata előtt röviden ismertetnünk kell a pedagógusképzés eddigi rendszerét (a műszaki, gazdasági stb. szaktanárképzés kérdéseit nem érintve). Ezzel kapcsolatban kiemelendő, hogy a múlt század utolsó negyedében a pedagógusképzés egyik fő nemzetközi fejlődési tendenciája – a pedagógusokkal szemben támasztott növekvő minőségi követelményekkel összefüggésben – a képzési szint, illetve a tanulmányi idő növelése volt. Ugyanakkor mind több országban e képzés – a pedagógiai főiskoláknak az egyetemek szervezetébe történt integrálásával – jelenleg már az egyetemek szervezeti keretei között folyik.

Az óvodapedagógus-képzés – csekély kivétellel – felsőfokú jellegű, tanulmányi ideje általában 3 év (annál csak három országban magasabb). Az alapfokú oktatás (*primary education*) pedagógusainak képzése részben 3 éves, de növekvő mértékben már 4 éves tanulmányi idejű, sőt néhány országban 5 éves, tehát egyetemi szintű.

Az alsó középfokú (*lower secondary*) és a felső középfokú (*upper secondary*) oktatás tanárai képzésének két fő formája a párhuzamos (*concurrent*) és a ráépülő (*consecutive*) modell. Az előbbiben a tanulmányok kezdetétől párhuzamosan folyik a szaktárgyi, valamint a pedagógiai-pszichológiai, szak módszertani és iskolai gyakorlati képzés, az utóbbiban a szaktudományi képzést és képesítést követi a többnyire egyéves pedagógiai elméleti és gyakorlati képzés. Több országban e két



modellt egyaránt alkalmazzák. Néhány országban az alsó- és a felső középfokú oktatás tanárainak képzése közösen történik, míg két országban (Ausztriában és Németországban) a tanárképzés iskolatípusok szerint, differenciáltan folyik.

Az alsó középfokú oktatás tanárainak képzése a párhuzamos modell szerint történik Ausztriában, Belgiumban, Lettországbán, Lengyelországban, Németországban, Romániában és Szlovákiában, a ráépülő modell szerint Olaszországban és Spanyolországban. A két modellt egyaránt alkalmazzák Bulgáriában, Csehországban, az Egyesült Királyságban, az északi országokban, Írországbán, Litvániában, Máltán, Portugáliában és Szlovéniában, egyesekben a párhuzamos, másokban a ráépülő modell túlsúlyával. A franciaországi tanárképzés a két modell közötti átmeneti kategóriának tekinthető. Általánosságban megállapítható, hogy az alsó középfokú oktatás tanárainak képzésében a párhuzamos modell alkalmazása van terjedőben. A felső középfokú oktatás tanárainak képzésében a nyugat- és az észak-európai országok többségében a hagyományoknak megfelelően a ráépülő modell, míg a közép-európai országokban és a volt államszocialista országokban a párhuzamos modell a gyakoribb; e képzés természetesen valamennyi országban egyetemi szintű.

A tanulmányi idő az alsó középfokú oktatás tanárainak képzésében csak Belgiumban és részben Ausztriában 3 év (az utóbbiban a *Hauptschule*-k tanárainak képzésében, de a tanulmányi idő a pedagógiai akadémiák főiskolává szervezésével a közeljövőben itt is 4–4,5 évre emelkedik). Az országok zömében a tanulmányi idő a párhuzamos modellt alkalmazó országokban, illetve intézményekben 4–4,5 év, a ráépülő modellt követőkben 5–5,5 év, egyes országokban annál hosszabb. A felső középfokú oktatás tanárainak képzésében a tanulmányi idő túlnyomórészt 5 év vagy annál több. (Megjegyzendő, hogy az effektív tanulmányi idő néhány országban az előírtnál hosszabb, Németországban pl. a Sekundarstufe I (*Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen*) tanárainak képzésében átlagosan 12,7, a Sekundarstufe II. (*Gymnasien, Berufskollegs*) tanárainak képzésében pedig 14,5 szemeszter.) Egyes országokban, a szoros értelemben vett egyetemi képzés után következik a gyakorlati oktatás időszaka. Németországban az 1,5–2 éves *Vorbereitungsdienst* a két-fázisú tanárképzés keretében a képzés szerves részének tekintendő, ezt követően teszik le a hallgatók a második államvizsgát, más országokban pedig, így például Ausztriában az egyéves *Unterrichtspraktikum*, Skóciában pedig a kétéves *probationary service*, nem kapcsolódik szervesen az egyetemi képzéshez.

## A kétciklusú képzés alkalmazásának kérdései a pedagógusképzésben

Rátérve most már arra a kérdésre, hogy hogyan valósul meg a pedagógusképzés a kétciklusú képzés keretei között, előre kell bocsátanunk, hogy erre vonatkozólag pontos és teljes körű áttekintést nem tudunk adni. Sok országot illetően nem sikerült konkrét információkat szereznünk, jó néhány országban pedig még nem is született döntés e kérdésben. Egyes országokban nem szabályozzák egységesen a pedagógusképzés rendszerében végrehajtandó változtatásokat. Így csak tizenhárom ország pedagógusképzésének alakulását tudjuk ismertetni.

*Ausztriában* a 2002. augusztusi egyetemi törvény értelmében a tanárképzés – az orvos- és fogorvosképzéshez hasonlóan – nem a kétciklusú képzés keretei között történik, hanem ún. *Diplomstudien*, a *magisteri* fokozat nyújtásával. A *Pflichtschule-k* és a *Hauptschule-k* pedagógusait képző pedagógiai akadémiákat az 1999. júniusi törvény értelmében nyolc éven belül lényegében egyetemi jellegű, az egyetemi fokozatokkal kompatibilis végzettséget adó főiskolákká (*Hochschulen für pädagogische Berufe*) kell átalakítani. Hogy e végzettség mindkét iskolatípus leendő pedagógusai esetében *magisteri* lesz-e, az még nem ismeretes.

*Belgiumban* lényegében a pedagógusképzés jelenlegi rendszere marad fenn: az iskolaelőtti nevelés, valamint az alapfokú és az alsó középfokú oktatás pedagógusainak párhuzamos modell szerinti képzése 3 éves tanulmányi idő alatt a *Hogeschool-okban*, illetve a *Haute École-okban* folyik, a Bachelor-fokozatnak megfelelő diploma megszerzésével. A felső középfokú oktatás tanárainak képzése továbbra is az egyetemeken történik 4+1, illetve 5+1 éves tanulmányi idő alatt, ráépülő modellben, a Master-fokozattal egyenértékű diploma adásával.

*Csehországban* az óvodapedagógusok képzése a jövőben is középfokú oktatási intézményekben folyik, míg a tanítók és a tanárok képzése az egyetemeken 5 éves, a Magistr-fokozat megszerzésével. E képzés részben ráépülő, részben párhuzamos jellegű.

*Dániában* az alapfokú és az alsó középfokú iskolák pedagógusait a *Laererseminar-okban* képzik, párhuzamos modell szerint, 4 éves tanulmányi idő alatt, Bachelor-fokozat adásával. A felső középfokú oktatás tanárai az egyetemeken, ráépülő modell szerinti képzésben részesülnek, és a Master-fokozatnak megfelelő *candidatus*-diplomát szereznek.

Az *Egyesült Királyság* pedagógusképzésében történő esetleges változásokról nincsenek ismereteink. Valószínű, hogy mind a ráépülő, mind a párhuzamos modell szerinti képzés megmarad. (A 2001/02. tanévben a leendő pedagógusok 3,2 százaléka a PhD, 47,3 százaléka a Master-, 35,7 százaléka a Bachelor-fokozat elnyeréséhez vezető képzésben, míg 13,0 százalékuk alacsonyabb szintű post-secondary képzésben vett részt.)

*Finnországban* az óvodapedagógusok a jövőben is 3–4 éves tanulmányi idejű képzésben részesülnek, a Bachelor-fokozatnak megfelelő alsó egyetemi szintű *Kandidaatti* diplomát szerezve, a tanárok pedig 5–6 éves, a Master-fokozattal egyenértékű felső egyetemi *Maisteri*-fokozattal záruló képzésben vesznek részt.

*Franciaországban* a pedagógusképzés rendszere lényegében nem változik. Valamennyi leendő pedagógus hároméves egyetemi tanulmányok után, a *licence*-fokozat megszerzését követően, az *Instituts Universitaires de Formation des Maitres (IUFM)* keretében további kétéves képzésben részesül. Az egyetemeken folyó pedagógusképzés mellett, viszonylag csekély hallgatólétszámmal, továbbra is működnek az *École Normale Supérieure*-ök. (A 2002/03. tanévben az IUFM-ekben 81 705 pedagógusjelölt folytatott tanulmányokat, míg az ENS-ekben csak 2968.)

*Hollandiában* a pedagógusképzés új rendszere még nem alakult ki. A tervek szerint az iskolaelőtti nevelés és az alapfokú oktatás pedagógusait továbbra is a



*Hogeschool-okban* képeznek, 4 éves tanulmányi idő alatt, Bachelor-fokozatot adva. Az alsó középfokú oktatás számára azonban a tanárokat a jövőben az egyetemeken kívánják képezni, a ráépülő modell szerint, 3+1 éves tanulmányi idővel. A felső középfokú oktatás tanárainak ráépülő jellegű képzésében nem történne változás.

*Horvátországban* szintén nem történt még döntés a pedagógusképzés rendszeréről. Egyes információk szerint a tanárképzés jelenlegi rendszerét (négy éves első és egyéves második ciklus) nem szándékoznak megváltoztatni.

*Litvániában* az iskolaelőtti nevelés és az alapfokú oktatás pedagógusait részben az egyetemeken, részben a kollégiumokban (*Kolegijos*) képzik, hároméves tanulmányi idő alatt, az egyetemeken *Bakalauras-fokozatot*, a kollégiumokban szakmai képesítést adva. Az alsó és a felső középfokú oktatás tanárai az egyetemeken nyelik kiképzésüket, a *Magistras-fokozat* elnyerésével (az alsó középfokú oktatásban tanítók számára azonban elégséges a *Bakalauras-fokozat* megszerzése). A tanárképzésben a párhuzamos és a ráépülő modellt egyaránt alkalmazzák.

*Németországban* a pedagógusképzés átalakulásáról nem lehet átfogó képet alkotni, e képzés rendszerének szabályozása ugyanis nem szövetségi hatáskör, hanem az egyes tartományok kompetenciájába tartozik. De azokon belül is az egyes egyetemek eltérő megoldásokat alkalmazhatnak (és alkalmaznak); a célnak nem az uniformizálást, hanem a kompatibilitást tekintik. A kétfázisú képzést fenntartva, az első fázist illetően az egyes tartományokban különböző tervek születtek. Így Észak-Rajna-Vesztfáliában a 2001. évi reformkoncepció a kétciklusú képzést olyan formában javasolta bevezetni, hogy az első ciklusban a szaktudományi képzés dominálna, és a második ciklusban kerülne sor a pedagógiai stúdiumok oktatására is. A *Sekundarstufe I.* tanárai képzésének tanulmányi ideje egy évvel rövidebb lenne a *Sekundarstufe II.* tanáraiénál. A kétciklusú képzést – a tartomány egyes egyetemein nem egyforma módon – 2002/03-ban vezették be. E reformról élénk vita bontakozott ki, ellenzői szerint az a pedagógusképzés színvonalának csökkenését idézi elő. A többi tartomány közül egyesek ugyancsak át kívánnak térni a pedagógusképzésben a kétciklusú rendszerre, míg másik – feltehetőleg nagyobb – részük az eddigi egyciklusú képzést szándékozik fenntartani; erre vonatkozólag azonban megfelelő információkkal nem rendelkezünk.

*Romániában*, a tervek szerint, lényegében fennmaradna a jelenlegi képzési struktúra: 3 éves tanítóképzés az egyetemi kollégiumokban (*Colegii universitar*), a Bachelor-fokozatnak megfelelő diploma megszerzésével, valamint a 4–5 éves tanulmányi idejű tanárképzés, párhuzamos modellben, a megfelelő egyetemi fakultásokon, a Master-fokozattal egyenértékű diploma adásával.

*Szlovákiában* a pedagógusképzés rendszere a csehországiéhoz hasonló, azzal az eltéréssel, hogy az óvodapedagógusok a jövőben az egyetemeken 3 éves, *Bakalár* diplomával járó képzésben részesülnek. A tanítók és a tanárok képzése itt is 5 éves, Magister-fokozatot nyújtó és a párhuzamos modell szerint folyik.

A fenti, viszonylag kevés országra kiterjedő ismertetés alapján átfogó jellegű, alapos összegzésre nincs lehetőségünk. Csak azt állapíthatjuk meg, hogy az iskolaelőtti nevelés és az alapfokú iskolák pedagógusait képző főiskolák, egyetemi karok

túlnyomórészt a Bachelor-fokozat elnyerésére irányuló képzést folytatnak, illetve kívánnak folytatni, míg a felső középfokú (és részben az alsó középfokú) oktatás tanárainak ráépülő modell szerinti képzése, valamint a mindkét iskolai szakaszra közösen folyó párhuzamos képzés a Master-fokozat megszerzését célozza. Kétciklusú pedagógusképzés csak kevés országban van, ezek esetében az első ciklus elvégzésével szerzett alapképzés az alacsonyabb oktatási szakaszokban való elhelyezkedést teszi lehetővé. Megemlítenénk még, hogy jó néhány országban a tanárképzés rendszerének alakulása, az ezzel kapcsolatos döntések elhúzódnása azzal is magyarázható, hogy az uniformizálásra irányuló törekvésekkel szemben a pedagógusképzés képviselői nem tudják érvényesíteni e képzés érdekeit, sajátos követelményeit. Mint az *European Network on Teacher Education* 2004. május 14–15-i szemináriumán *Daniel Kallos* svédországi professzor hangsúlyozta: több képzési ág – így az orvosi, jogi, mérnöki – képviselői felemelték hangjukat pozíciójuk erősítése érdekében, a pedagógusképzés képviselői azonban nagyon visszafogottak voltak.

De mit is jelent/jelentene a pedagógusképzés sajátos követelményeinek érvényesítése? E képzés reformjának alapvető célkitűzése a professzionalizálás, a leendő pedagógusok professzionális felkészítése hivatásuk eredményes gyakorlására. Ennek fő vonásait Falus Iván áttekintő tanulmánya vázolja (*Falus 2002*). Ezek – véleményünk szerint is – a pedagógiai-pszichológiai oktatás tartalmi átalakítása, a „katedra-pedagógiával” szemben a tudományos-elméleti alapok elsajátíttatása, valamint az iskolai valóság, az oktatási-nevelési problémák elemzése, a leendő tanárok önállóságának, kreativitásának, pedagógiai készségeinek, képességeinek és pszichológiai érzékenységének a fejlesztése. Mindebben különösen fontos szerepe van annak, hogy növekszik a gyakorlati képzés aránya és súlya, valamint hogy differenciáltan értelmezik az elmélet és a gyakorlat kapcsolatát. A gyakorlat funkciója ugyanis nem korlátozható a tanulmányok utolsó szakaszában az elméleti ismeretek alkalmazására, hanem a gyakorlati képzés a pedagógiai-pszichológiai és módszertani oktatással párhuzamosan, sőt részben azt megelőzően is történhet. Ennek megfelelően indokolt, hogy a gyakorlat a képzés szerves részévé váljon, és kiterjedjen a tanulmányok egész időszakára, továbbá elkerülhetetlen az elméleti oktatás és a gyakorlati képzés összhangjának a megteremtése.

A tanulmányok, tervezetek jóval kevesebben foglalkoznak azzal, hogy a szaktárgyi oktatásnak is jelentős szerepe van a tanárképzés professzionalizálásának megvalósításában. A ráépülő modell szerinti képzésben természetesen erről szó sem lehet, de a párhuzamos képzésben is gyakori az a hagyományos felfogás és gyakorlat, amely szerint a tanárképzés egyenlő: akadémikus szaktudományi képzés plusz pedagógikum. Aligha vitatható pedig, hogy a tanárképzés sajátos követelményeinek érvényesítése érdekében mind e képzés tartalmát, mind pedig a szaktárgyi jellegű készségek kialakítását, fejlesztését tekintve, a szaktudományi oktatásnak jelentős, a szakmódszertani oktatásra át nem hárítható feladatai vannak. Ugyanakkor persze az sem tagadható, hogy a szaktárgyi oktatás tanárképzési orientáltságának biztosítását – több körülményt is figyelembe véve – nem könnyű megvalósítani. Mindezek alapján tehát a tanárképzés követelményeinek



érvényesítése, professzionalizálása, a pedagógus pályára történő szocializációt, a pályaidentifikációt is sokkal inkább lehetővé tevő párhuzamos modellben a pedagógiai-pszichológiai oktatásnak és a gyakorlati képzésnek a tanulmányok egész időszakára való kiterjesztését, valamint a szaktudományi-szaktárgyi oktatás tanárképzési orientációját kívánna meg.

## A magyar pedagógusképzés a kétciklusú képzés rendszerében

Végezetül, tekintsük át a hazai pedagógusképzésnek a kétciklusú képzés kereteibe illesztésére vonatkozó kérdéseket! Bár állami szinten erről végleges döntés még nem született, az ezzel kapcsolatos kormányzati tervekről néhány dokumentum („A magyar felsőoktatás modernizációját, az európai felsőoktatási térséghez történő csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztés” koncepciójának egyes változatai, a „Nemzeti Universitas Programról”, valamint az új felsőoktatási törvény koncepciójáról szóló kormányelőterjesztés, „A többciklusú, lineáris felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól és az első képzési ciklus indításának feltételeiről” kiadott 252/2004. sz. kormányrendelet), valamint néhány, szakfolyóiratban megjelent tanulmány alapján képet alkothatunk.

Az óvodapedagógusok képzése a legújabb javaslat szerint a jövőben is 3 éves tanulmányi idejű lenne, a Bachelor-fokozat megszerzésével, ezt követően azonban további kétéves tanulmányok után, a pedagógia szakon, „az iskolaelőtti nevelés pedagógiája” szakirányú Master-fokozatot lehetne szerezni. (Korábban felmerült az első ciklusú képzés tanulmányi idejének 4 évre emelése, ez azonban szakmailag nem volt feltétlenül indokolt, pénzügyi szempontból pedig többletkiadással járt volna.)

A tanítóképzés továbbra is 4 éves tanulmányi idejű lenne, a Bachelor-fokozat elnyerésével, és további egyéves tanulmányok után, a pedagógia szakon az alapfokú oktatás pedagógiája szakirányú Master-fokozat szerezhető.

Az óvodapedagógus-képzésre és a tanítóképzésre vonatkozó, teljes mértékben helyeseltérvekkel szemben a tanárképzésnek a kétciklusú képzés kereteibe kényszerítése azonban, megítélésünk szerint, alapvetően elhibázottnak tekintendő. A kialakult tervek és az említett kormányrendelet szerint ugyanis, tanári szakképzettség a második képzési ciklusban, *mesterfokozatot* nyújtó képzésben szerezhető meg. Eszerint az első ciklusban még nem lesznek külön tanári és nem tanári szakok, a felvétel egy szakra történik, és a tanári szakok választására csak a második ciklusban kerülne sor. Az első ciklus curriculumát illetően a kormányrendelet így fogalmaz: „Azon alapszakon, amelyre tanári mesterszak is épülhet – az alapszakon szerezhető szakképzettséghez szükséges, az általánosan kötelező és a szakspecifikus tanulmányokat is magában foglaló, legalább 10 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, a tanári mesterszak tanulmányait és legalább 10 kreditponttal előkészíti a tanári képesítéshez előírt pedagógiai-pszichológiai modul ismeretanyagának elsajátítását.”

E három évben tehát a szaktudományi képzés lényegében nem veheti figyelembe a tanárképzés követelményeit, a NAT-ban megjelölt műveltségi területek és részterületek tanítására való megfelelő felkészítés feladatait. A fakultatív pedagógiai-pszichológiai oktatás kerete, a szükséges gyakorlatokat is figyelembe véve nem elégséges, és a második képzési ciklus két évében a kétszakos (illetve fő- és mellékszakos) szaktárgyi oktatás, az előírt pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani stúdiumok mellett a képzés színvonalának és hatékonyságának rovására nagyfokú túlterhelést idézne elő.

A tanárképzés e rendszere nyilvánvalóan ellentétes a pedagógusképzés profeszionalizálásának előzőekben vázolt követelményeivel és a közoktatás igényeivel. Ezért, meggyőződésünk szerint, a tanárképzést – az orvos-, fogorvos-, állatorvos- és gyógyszerészképzéshez, valamint a jogászképzéshez hasonlóan – ciklusokra nem tagolódó osztatlan magiszteri képzésnek kellene minősíteni, ahol a felvétel – a természettudományi karok és a tanárképző főiskolák, illetve főiskolai karok jelenlegi gyakorlatának megfelelően – tanári szakokra történne, mellőzve az alapszak és a mesterszak nemzetközileg meglehetősen ismeretlen megkülönböztetését.

Nemcsak a pedagógusképzést, de a felsőoktatás egészét illetően is problematikusnak tekinthető továbbá az, hogy az új felsőoktatási törvény tervezete a képesítési követelmények mellett a képzési követelmények megállapítását is tartalmazza. Már a múlt század nyolcvanas éveiben is progresszív törekvés volt a „kimenet felől” való szabályozásra történő áttérés, amelyet azonban csak 1990-ben, az oktatási törvény módosítása során sikerült megvalósítani. Az uniformizálás a pedagógusképzés területén sem kívánatos; az egyes intézményeknek lehetőséget kell adni arra, hogy a képesítési követelményeket szem előtt tartva, a *curriculumot* saját maguk határozzák meg.

A gyakorlati képzés növekvő szerepére, súlyára tekintettel, ugyanakkor pozitívan kell értékelnünk azt a legújabbban született javaslatot, amely szerint a tanárképzés utolsó, ötödik évét követően, egy féléves (30 kredites) iskolai gyakorlat kerülne bevezetésre. Valószínű azonban, hogy ennek a pénzügyi kihatásai miatt, valamint azért, mert egyelőre nem áll rendelkezésre a megfelelő szaktudományi és pedagógiai felkészültségű, nagyszámú mentor, az ötödik év utáni egy féléves iskolai gyakorlat megvalósítása nem lesz gyors folyamat.

## LADÁNYI ANDOR & SZŐKE KRISZTINA

### IRODALOM

- Die Lehrerbildung in Europa. CSSE-ETUCE. Bruxelles, é.n.
- FALUS IVÁN (2002) *A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban*. Összehasonlító pedagógia. Budapest, BIP. 87–103. p.
- Focus on the Structure of Higher Education in Europe. 2003/04. National Trends in the Bologna Process. Eurydice. Brussels, 2003.
- GÖNCZI ÉVA (2004) Pedagógusképzés a ciklusos rendszerben. *Pedagógusképzés*, No. 1. 41–46. p.
- HRUBOS ILDIKÓ & SZENTANNAI ÁGOTA & VEROSZTA ZSUZSANNA (2003) *A „bolognai folyamat”*. Budapest, Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- IRÉN VIRÁG (2004) *Der Bologna-Process und die Reform der Lehrerbildung in Deutschland*.



- Germanistische Studien, Band 5. Eger, 119–138. p.
- LADÁNYI ANDOR (2003) A pedagógusképzés átalakításának – fejlesztésének kérdései. *Pedagógusképzés*, No. 3–4. 75–80. p.
- On the Reform of Teacher Training in Germany. (2004) *European Education*, No. 1.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1998) Tanárképzés Európában. Budapest.
- The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. General Lower Secondary Education. Eurydice. Brussels, 2002.





## KONTINENTÁLIS TANÁRKÉPZÉSI HAGYOMÁNYOKKAL A BOLOGNAI ÚTON

**A**MAGYAR FELSOŐOKTATÁS AZ UTÓBBI ÉVTIZEDEK SORÁN a reformok korszakát élte meg. Több hullámban és korántsem következetes irányvonal mentén születtek újabb és újabb tervezetek, deklarációk, amelyek azonban többnyire részleges változásokat eredményeztek. Ma a felsőoktatás szereplői számára egyre világosabbá válik, hogy a most küszöbön álló változások minden eddigit meghaladó mértékben alakítják át a felsőfokú képzés rendszerét, irányítását és tartalmát. Ez az átalakulás európai, sőt globális dimenziói révén túlmutat egy-egy ország oktatási rendszerének ügyein. Érdeemes figyelni mindazokra a térségekre, amelyek már bejárták a Bolognai utat, de azokra is, amelyek most vágnak neki és a mienkkel hasonló gondokkal kell szembenézniük. Ez egyben azt is jelenti, hogy az ún. atlanti minta vonzása és követése mellett figyelmet érdemelnek a kontinentális paradigma egykori vagy mai képviselői is. Úgy ítéljük meg, hogy az átalakulás folyamatában – a közös gondok révén – tőlük is bőségesen nyerhetők a modernizációs folyamatot segítő információk.

Amikor Bolognai útról beszélünk, akkor többféle értelemben is használhatjuk a fogalmat.

1. Az EU tagállamainak egyeztetett törekvése a Bolognai Egyezménytől Prágáig, Berlinig és tovább, ami maga is jelentős változások, irány- és tempóváltások sorozatát jelenti (lásd pl. *A Bolognai Nyilatkozat... 2001; Az Európai Felsőoktatási ... 2002; Barakonyi 2002; Dinya 2002, Hrubos 2002; Educatio 2003*).<sup>1</sup> Ezzel a folyamattal tanulmányunk nem foglalkozik.

2. A Bolognai út a tervezés, a reform, a csatlakozás folyamatát is jelenti, amelyben az uniós és a nemzetállami vagy egyéb alapon kialakult felsőoktatási rendszerek változási trendjei egymást erősítve, vagy egymással ütközve találkoznak.<sup>2</sup> Ez a témánk szempontjából közvetlenül is fontos szempontot képvisel.

3. A gyakorlati megvalósulás, a tagországokban elérhető optimális modell vagy modellek kipróbálása és elterjesztése, kiépítése szintén része az útnak, ami idő-

<sup>1</sup> Lásd még erről Ladányi Andor és Szőke Krisztina írását számunkban.

<sup>2</sup> A Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térhez program (CSEFT), ill. a Magyar Universitas Program változatai és visszhangja, többek közt: Schlett István: A felvilágosult ész esete a felsőoktatással. [www.cesar.elte.hu/ajk](http://www.cesar.elte.hu/ajk)



ben tágas folyamatot feltételez.<sup>3</sup> A tanárképzés „*bolonyásítása*” napjainkban igen aktuális és sürgető kérdéseket vet fel.

Jelen írásunkban tehát a folyamat 2. és 3. értelmében keresünk a magyar tanárképzési reform számára is hasznosítható modelleket, megoldási módokat. Németország önmagában is színes gyakorlatának példáját választottuk elemzésünk forrásául, mert úgy találjuk, hogy a tanárképzés múltja és jövője szempontjából vannak analógiák a két rendszerben. Az analógiák nem ritkán olyan értelemben jelennek meg a szakmai vélekedésben, hogy a német iskolapedagógiai gondolkodás és gyakorlat – udvarias kifejezéssel – kontinentális, valójában maradi jelzőt kap. De találhatunk párhuzamot azokban a vitákban,<sup>4</sup> gondokban is, amik a szakmai közvéleményt napjainkban foglalkoztatják.

Tanulságos, és aligha véletlen különbséget látunk viszont abban, hogy a német oktatáspolitikai „időt adott magának” arra, hogy modellkísérleteket koncipiáljanak és futtassanak le a szakemberek. A hazai realitás ezzel szemben az, hogy az egyre szorongatóbb határidők ellenére sem egyértelmű, milyen alternatívák szellemében képzelhető el a tanárok képzése, hogy milyen utat kell bejárni ahhoz, hogy a képzés átalakítása megőrizze a rendszer létező erősségeit, de új szellemű, a pedagógiai munkát hatékonyabban végző, hozzáértő szakembereket eredményezzenek a 3+2 éves tanulmányok.

Az időhiány miatt az már egyértelmű, hogy *modellkísérletekre nem számíthatunk*.<sup>5</sup> Az *időzavarnak* megvannak a messzebbre visszanyúló szakmai *okai*. Közülük kettőt említhetünk, olyanokat, amelyeket hosszabb ideje cipel magával a rendszer, vagy inkább söpör minden aktuális döntéshelyzetnél a szőnyeg alá. Az egyik az, hogy a tanárképzés a hazai változatában sajátos helyzetű felsőoktatási terület. A *kettős tanári kompetencia* (szaktudományi és pedagógiai), a kétféle hozzáértés igénye és a *többszörös függőség* határozza meg a helyzetét, létét. A függőség mindezekelőtt a képzési területnek kijáró önálló szakmai státusz és szakmai érdekképviselet intézményi és országos szintű hiányában mutatkozik meg. Így a képzés tartalmát és finanszírozását illető döntéseket gyakran olyan testületek vagy személyek hozzák, akik szakmailag nem illetékesek vagy éppen ellenérdekeltek a képzés ügyeiben. A másik ok a *tanári szakok kétszakos jellege*, ami hasonlóan összetett jelenségként a Bologna típusú átalakulás racionalitásaival szemben áll. A sokat vitatott kétszakosság intézményét a foglalkoztatási, közoktatási igények mellett, szakmai megfontolások és felsőoktatási, sőt tágabban vett oktatáspolitikai érdekek egyaránt éltetik.

3 A Bolognai rendszer tanárképzési lehetőségei tárgyában is gyarapodó szakirodalommal és publicisztikával számolhatunk (lásd pl. *Ladányi 2003; Báthory et al. 2003; A tanárképzés helyzete ... 2004*).

4 Ebben a kérdésben mindenekelőtt a *Die Zeit*-ben lefolyt szakmai vitára fogunk hivatkozni.

5 Hogy egy éppen aktuális paradoxont említsünk: Kormányrendeletek és a vonatkozó MAB döntések sürgetik az alapszakok konszenzuson nyugvó létesítési és szakindítási kérelmeinek beadását. A rendszer fontos elvei és részletei ugyanakkor kidőlgözatlanok. Az alapszakok nem a tanárképzésről szólnak, mivel az M szinten történik majd, de a tanárképes szakok esetében ennek a masternek a vízióját is tartalmaznia kell az akkreditációs tervezetnek. Ehhez képest az M képzés körvonalai csak sejtethetők. A tanárképzés Bologna-konform változatainak, modelljeinek a kidolgozása pedig csupán az „elővitáknál” tart.

## Miért éppen a németországi tanárképzés?

Miért érdemes a saját gondjaink ismeretében a németországi Bologna-folyamatot tanulmányozni? Mire jutottak az NSZK szakemberei ezekben a kérdésekben?

A németországi pedagógus/tanárképzés sajátosságai megjelennek a téma összehasonlító vagy területi kérdéseit tárgyaló hazai szakirodalomban (lásd pl. *Szabó 1998; Falus 2002; Bikics 2002*), témánk szempontjából mégis érdemes néhány pontban összefoglalni őket.

1. A szövetségi államszerkezet és az iskolarendszer tagoltsága sajátos utak lehetőségét biztosítja. Adódik a föderális állam szerkezetéből, a tartományi oktatáspolitikai relatív autonómiájából, az iskolarendszer közös alapú változataiból.

2. A régi és új tartományok eltérő oktatási rendszere a nyugati szabályok szerint „egyesült” Németországban nyugati koncepció és törvények alapján vált egységessé. Ebből adódó feszültség tükröződik az új tartományokban megfogalmazódó fenntartásokban. Vannak, akik értékvesztésnek ítélik meg a nyugati tartományok mintájának minden téren való követését. A felismerés akár intő jel is lehet számunkra.

3. Főiskolákon és egyetemeken egyaránt folyik pedagógus/tanárképzés. A duális rendszer létező valóság a német felsőoktatásban, de a tanárképzésben is. Hordozza azt a vitatott lehetőséget, hogy a B és az M a szaktudományos és a pedagógiai, didaktikai szakaszra különüljön el, illetve azt a veszélyt, hogy a tanári M (M.Ed) súlytalan, kiegészítő képzéssé váljon.

4. A németországi tanárképzés kétfázisú. A szaktudományos képzést követik a tanári mesterség stúdiumai és a gyakorlati fázis (gyakornoki, rezidens, *referendar* évek), amelyet a második államvizsga zár le. A második fázis jórészt a felsőoktatáson kívül zajlik. Csak részben konkurens a szaktudományos és a tanári képzés a felsőoktatásban.

5. A tanárképzés alapvetően kétszakos tanárokat készít fel.

6. A tanárképzés igazodik a az erősen tagolt iskolarendszer igényeihez. A működő és a tervezett rendszerben is jelen vannak a különböző iskolatípusokra célzott felkészítő tanárképzési programok, amelyek képzési idő és tematika szerinti eltérések, de nem zártak, nem elszigeteltek, hanem többnyire átjárhatóak és továbbépíthetőek. A két ciklusra tagolás erősíti azt a szakmai veszélyérzetet, hogy a B az alsóbb, az M pedig a felsőbb iskolák tanáira specializálódik, tehát hierarchizálódik.

Melyek a működő rendszer és a Bologna-elvek olyan ütközőpontjai, amelyek a németországi szakmai vitákban is hangot kaptak? A következőkben felsorolunk néhány ilyen pontot, kiemelve a *Die Zeit* korábban már említett vitájából, illetve ezekhez kapcsolódóan utalunk a magyar reformviták idevonatkozó felvetéseire is.

Kell-e egyáltalán változtatni? Ismerős gond. Kényszer-e a Bologna-nyilatkozat valamennyi képzési terület számára? Az orvos- és a tanárképzés jellegének inkább az osztatlan modell felel meg. Értékvesztés, identitás feladása-e a nemzetközi nyomásra változó, ugyanakkor nemzeti kötődésű tanárképzés? A németországi



reform egyik támogatója *Gabrielle Behler* (SPD, Észak-Rajna-Vesztfália oktatási, tudományi és kutatási minisztere) a jövő lehetőségét látja a kétciklusú képzés bevezetésében, mely széles spektrumú, a tanárképzésen túlmutató szakmai kvalifikációt tesz lehetővé. A szélesebb körű alapképzés egyúttal jobb lehetőségeket is biztosítana a fiataloknak a munkaerőpiacon.<sup>6</sup> A támogatók táborának másik képviselője, *Roland Sauerbrey*, az új képzési rendszerben a felsőoktatás nemzetközivé tételének és flexibilitásának lehetőségét látja. Sauerbrey a stúdiumok merev követelményeire és a külföldi hallgatói teljesítmények igen problematikus konvertálhatóságára vezeti vissza, hogy a külföldi hallgatók aránya Németországban 4,5 százalékra csökkent.

Az „ellenpárt” egyik képviselője *Ewald Terhart*<sup>7</sup> azon a véleményen van, hogy a kétciklusú tanárképzés a jövőben veszélyezteti a képzés színvonalát. A professzor tart a két fokozat esetleges hierarchikus rendszerétől, miszerint a tanár szakos hallgatók Bachelor-fokozatra koncentrálnak és a Master-fokozatot, amely a tulajdonképpeni tanári kompetenciákat közvetíti, csak mellékes kiegészítő képzésként kezelik.

*Reinhold Grimm*<sup>8</sup> azoknak az egyetemeknek és főiskoláknak a képviselője, melyek a német felsőoktatási rendszer amerikanizálása ellen tiltakoznak. Az ő szerveztük az *Allgemeiner Fakultätentag*, ami elsősorban a diploma, a *Magister* fokozat és a habilitáció megszüntetését illeti kritikával. Noha a kétszintű képzést a Szövetségi Oktatási Minisztérium, a Tudományos Tanács és a Német Kutatási Társaság is támogatja, a professzorok nem értenek egyet abban, hogy az amerikai felsőoktatási modellt vegye át Németország. A szervezet tagjai azt állítják, hogy a politikusok és a tudományos funkcionáriusok az USA-ban csak néhány vezető egyetemet látogattak, viszont a német egyetemek lényegesen jobb színvonalat képviselnek, mint egy átlagos amerikai egyetem.

Összeegyeztethető-e a kétfázisú és két ciklusú képzés? A magyarországi korai CSEFT változatok<sup>9</sup> javaslata nyomán nálunk is ismert vitapont: mire képesít az első 3 éves alapképzés a pedagógus szakmában? Hová kapcsolódik a gyakornoki, rezidens időszak? Érdemes-e tovább tagolni a két-, illetve egyre inkább többfázisú tanárképzést? A *Zeit* vitában Dieter *Meschede* nem látja indokoltnak, hogy a nemzetköziség oltárán a jól bevált és sikeres német diplomát feláldozzák. A diploma Master-fokozatra való felcserélésében a színvonal csökkenését prognosztizálja és ennek elkerülésére, azt javasolja, hogy – a struktúra megváltoztatása nélkül – a diplomások automatikusan kapják meg a Master-fokozatot.<sup>10</sup>

6 Gestuftes Lehrerstudium. In: Die Zeit 2001/31.

7 Az iskolapedagógia professzora (Ruhr-Universität, Bochum), a kultuszminiszterek a „Németországi tanárképzés perspektívái” címmel megrendezett konferenciájának volt bizottsági elnöke.

8 A romanisztika professzora (Jena), az *Allgemeiner Fakultätentag* szónoka.

9 Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez Fejlesztési Koncepció (2003.07.14.) Kézirat.

10 Bachelor in Deutschland. Wenn das Diplom geopfert wird, sinkt die Qualität der Absolventen. Von Dieter Meschede in: Die Zeit, 2001/11.

Összebékíthető-e a kétszakosság keretein belül a szaktudományos és a tanári képzés kompetenciája? Ennek kapcsán Magyarországon a 300 kredites kereten megosztás elvi és gyakorlati kérdéseit kell megválaszolni.<sup>11</sup> Ez a kérdés kevésbé foglalkoztatta a német folyóirat vitájának résztvevőit. Mint látni fogjuk, erre a tanárképzési törvényben és a kísérletek révén találtak a szakemberek megoldást.

Beilleszthető-e az új szerkezetbe a tagolt iskolarendszer differenciált pedagógusigénye? Ami nem csupán a tantárgyi, szaktudományos elmélyültség szerint, hanem a pedagógiai feladatok szerint is differenciált.<sup>12</sup> A *Zeit*-vita szkeptikusai tartanak attól, hogy az általános iskolai tanárképzés a Bachelor-szinten marad, és az itt keletkező deficitek a későbbiekben veszélyeztetik a magasabb szintű iskolákban folyó képzést.<sup>13</sup>

A továbbiakban azt tekintjük át, hogy a fenti kérdésekre milyen válaszokat kerestek Németországban, közelebbről Észak-Rajna-Vesztfáliában. Amiért érdemes lehet ezekre a válaszokra figyelni, az a közös kontinentális múlt okán túl az, hogy a változtatásokat az idejében elkezdett viták és lépések alapozták meg, hogy kellő pillanatban egyezség született a keretfeltételek meghatározásáról, és a törvényi feltételek (*Lehrerausbildungsgesetz*) dolgában, nem utolsó sorban pedig az, hogy modellkísérletek indultak, folynak a tanárképzés fejlesztése érdekében.

## Előzmények, a keretfeltételek meghatározása

Németországban tartományi szinten az oktatásügy letéteményese a kultuszminiszter. Az oktatás egységességének bizonyos szintű biztosítására hozták létre a kultuszminiszterek konferenciáját (KMK), mely az országos és a nemzetközi ügyekkel foglalkozik.

1999 márciusában a KMK konszenzusra jutott a lineáris képzés és ezzel együtt a többszintű végzettség egész Németországra vonatkozó bevezetését illetően, mely a tradicionális diplomát és magiszter-fokozatot váltaná fel. Ennek értelmében 3 éves felsőoktatási tanulmányok után a *Bakkalaureus/Bachelor* (BA) végzettség szerzhető meg, amelyre egy- illetve kétéves stúdium épülhet, melyet a *Master*-végzettség (MA) zár le. A KMK már 1998 novemberében elhatározta az új bizonyítványokhoz vezető és előzőleg a nemzetközi normákhoz igazított, illetve kreditpontokkal ellátott tanulmányok akkreditálását.

Időközben növekvő tendenciát mutat a BA és MA fokozatokra tagolt képzés elterjedése a német egyetemeken és főiskolákon, valamint a tanárképzés területén is történtek már előrelépések a képzés első fázisát illetően. Az új rendszer bevezetésében 2000 májusában Észak-Rajna-Vesztfália vállalta az úttörő szerepet, azzal,

11 Az erről folyó hazai viták leginkább a bizottságokban (Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottsága) és az ügyben érintett testületekben folynak (pl. BTTK és TTK dékáni kollégiumában vagy a Tanárképzők Szövetségében).

12 A közismereti tanárképzés hazai szervezeteiben a 6–13. évfolyamra kiterjedő egységes képzési elképzelés dominál, tehát olyan jogosítvány megadása, amely egyaránt érvényes a kistelepülési általános iskolában és az érettségire felkészítő elit gimnáziumban.

13 Gestuftes Lehrerstudium. In: Die Zeit 2001/31.



hogy az Oktatásért, Tudományért és Kutatásért felelős Minisztérium (*Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung*) nyilvánosságra hozta a „Tanárok képzésének BA/MA tanulmányai kialakítására vonatkozó irányelvek”-et (*Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehrämter*).

A kétszintű tanárképzési modell bevezetésétől a minisztérium egyfelől a képzés szerkezetének újjászervezését, a felsőoktatás képzési idejének szűkítését, illetve egy minőségi képzési reformot remélt, másfelől pedig az európai egyetemek Bologna-folyamat szellemében kialakított struktúrájához való igazodást tűzte ki célul. A BA képzési szakaszban a szakirányúság dominál, de szakdidaktikai és tanításra vonatkozó elemek is megjelennek benne. Ezt a szakaszt egy erre épülő, neveléstudományi és szakmai specifikus irányultságú MA képzési szakasz követi. A BA-szakasz három évig tart, a képzés összideje a korábbihoz képest nem változik. A tanulmány struktúráját illetően olyan képzést feltételez, mely neveléstudományi, szaktudományi, szakdidaktikai tanulmányokat tartalmaz, és két szak tanítására jogosító ismeretekhez vezet. Mindkét szakhoz igazolni kell a KMK keretmegállapodásában meghatározott mennyiségi és minőségi sztenderdet. A BA-szakasz három alkotórésze a tudás átadására irányuló kvalifikáció igazolása. A BA- és az MA-szakaszokat is vizsgák zárják. A tanulmányokat modulokra és kreditpontokra tagolják. A BA-szakaszt egy első, szakmai képesítést adó vizsga zárja, az MA-szakasz pedig az iskolatípushoz igazodó vizsgával végződik. A tanárjelölteknek el kell sajátítaniuk a képzés során a professzionális pedagógiai reflexió- és cselekvőképesség alapjait, ami szaktudományi és szakdidaktikai kvalifikációt és pedagógiai illetve kommunikatív kompetenciákat is magában foglal. A minisztérium a reformot hét éven belül akarja végrehajtani.<sup>14</sup>

2001 őszén a Tudományos Tanács (*Wissenschaftsrat*)<sup>15</sup> is kibocsátotta javaslatait a „Javaslatok a tanárképzés jövőbeni struktúrájára (*Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*)” címmel, mely szintén az észak-rajna-Vesztfáliai modell irányába mutat. A tanárképzés alapvető reformjának szükségességéhez újabb lendületet adott a 2001 végén nyilvánosságra hozott Pisa-tanulmány, amely a német diákok teljesítményére – és így közvetett módon, a pedagógusok munkájára – vonatkozóan deprimálóan rossz eredményeket mutatott.

Mivel a reform bevezetésében Észak-Rajna-Vesztfália járt az élen, írásunkban az ő modelljük bemutatására vállalkozunk. A tartományban 12 intézményben folyik kétszintű tanárképzés, melynek első fázisát a felsőoktatási tanulmányok és az első államvizsga, második fázisát pedig a gyakornoki idő, további tanulmányok és a második államvizsga alkotja.

<sup>14</sup> Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehrämter. Düsseldorf 2001. május 9.

<sup>15</sup> A Tudományos Tanács a szövetségi és a tartományi kormányok munkáját segíti a felsőoktatás, tudomány és kutatás fejlesztésének tartalmi és strukturális kérdéseiben.

## A tanárképzés törvényi szabályozása Észak-Rajna-Vesztfáliában

Észak-Rajna-Vesztfáliában a tanárképzés pedagógiai alapjait a tanárképzési törvény (*Lehrerausbildungsgesetz, LABG*) szabályozza, melynek új változata 2002. augusztus 1-jén lépett életbe, rendelkezései azonban csak a 2003/2004-es tanév őszi szemeszterétől hatályosak. A következőkben összefoglaljuk a törvény legfontosabb paragrafusait.

A képzés két részre tagolódik, az egyetemi tanulmányokra és a gyakornoki időre (*Vorbereitungsdienst*). A tanulmányok idejét az az iskolatípus határozza meg, melyben később a tanárjelölt el akar helyezkedni. A tanulmányok neveléstudományi, szaktudományi és szakdidaktikai képzést tartalmaznak, melybe már a képzés elejétől gyakorlati fázisokat integrálnak. A képzés második szakaszát (*Vorbereitungsdienst*) iskolákban és egyetemi szemináriumokon kell teljesíteni. A gyakornoki idő önálló tanítást is magában foglal. 2003. október 1-jétől a régi típusú (*Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Sonderpädagogik*) elnevezések helyett a következő négy tanárképzési forma különíthető el: 1. általános iskola,<sup>16</sup> *Hauptschule*<sup>17</sup> és reáliskola,<sup>18</sup> valamint a *Gesamtschule*<sup>19</sup> megfelelő évfolyamai; 2. gimnáziumok<sup>20</sup> és *Gesamtschule*; 3. *Berufskolleg*;<sup>21</sup> 4. kiegészítő iskolák (*Sonderpädagogik*).

Az első típusú képzés 7 szemeszter tanulmányok után az 1. államvizsgálattal, majd ezt követően egy 24 hónapos gyakornoki idővel és a 2. államvizsgálattal zárul. A tanulmányok neveléstudományi képzésből, két tantárgy iskolaszpecifikus oktatásából, valamint német és matematika tantárgyakhoz kapcsolódó alapvető didaktikai képzésből állnak. A második típusú képzést választóknak 9 szemeszteren keresztül kell neveléstudományi tanulmányokat folytatniuk, valamint két tantárgyat vagy zene illetve művészet tantárgyakat hallgatniuk. A gyakornoki idő maximum 24 hónap, a tanulmányokat a 2. államvizsga zárja le. A 3. típusú képzésben résztvevők szintén 9 szemeszteren keresztül hallgatják a következő tárgyakat: neveléstudomány, két szakmai tárgy vagy egy közismereti és egy szakmai tárgy, két közismereti tárgy. A gyakornoki idő itt is maximum 24 hónap, a tanulmányokat a 2. államvizsga zárja. A 4. típusú, szintén 9 szemeszteren keresztül tartó alapképzésben neveléstudomány, két tantárgy és gyógypedagógia foglaltatnak benne. A gyakornoki idő maximum 24 hónap, a tanulmányok ebben az esetben is a 2. államvizsgálattal fejeződnek be. A LABG rendelkezéseit az 1. táblázat foglalja össze.

16 Az általános iskola (*Grundschule*) a magyar rendszertől eltérően az első négy osztályt foglalja magában.

17 A *Hauptiskola* (*Hauptschule*) 5–9. évfolyamokat indít, az itt végzett tanulók az iskolatípus befejezése után szakmát tanulnak.

18 A reáliskola (*Realschule*) 5–10. évfolyamokon oktat, elvégzése után a diákok szakmát tanulhatnak vagy az érettségi és továbbtanulás irányába folytathatják tanulmányaikat.

19 A *Gesamtschule* több képzési formát (*Hauptschule, Realschule* és *Gymnasium*) egyesítő iskolatípus.

20 A gimnázium (*Gymnasium*) 5–13. évfolyamai az érettségire és a továbbtanulásra készíti fel a diákokat.

21 A *Berufskolleg* felsőfokú tanulmányokra felkészítő szakmai tanfolyam.



1. táblázat: A tanárképzési törvény rendelkezéseinek áttekintése

Iskolatípusok	Tanulmányok ideje	Tanulmányok tartalma
az általános iskola, a <i>Hauptschule</i> , a reáliskola, a <i>Gesamtschule</i> megfelelő évfolyamai	7 szemeszter tanulmány után az 1. államvizsgával, majd ezt követően egy 24 hónapos gyakorlonoki idővel és a 2. államvizsgával zárul	neveléstudomány, két közismereti tárgy iskolaszpecifikus oktatása, német és matematika tantárgyakhoz kapcsolódó alapvető didaktikai képzés
gimnáziumok és <i>Gesamtschule</i>	9 szemeszter, minimum 24 hónapos gyakorlonoki idő után 2. államvizsga	neveléstudomány, két közismereti vagy zene illetve művészet tantárgyak
<i>Berufskolleg</i> (főiskolára felkészítő szakmai tanfolyam)	9 szemeszter, minimum 24 hónapos gyakorlonoki idő után 2. államvizsga	neveléstudomány, két szakmai tárgy vagy egy közismereti és egy szakmai tárgy, vagy két közismereti tárgy
kisegítő iskolák	9 szemeszter, minimum 24 hónapos gyakorlonoki idő után 2. államvizsga	neveléstudomány, két közismereti tárgy és gyógypedagógiai tanulmányok

Forrás: A táblázatot a törvény rendelkezései alapján a szerző készítette.

A gyakorlonoki időről az „Iskolai tanárképzés gyakorlonoki idejéről és a 2. államvizsgáról szóló rendelet” (*Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen, OVP*) 2001. december 19-én módosított változata rendelkezik. A gyakorlonoki idő 24 hónap, de kérelemre különleges okokból hat hónappal meghosszabbítható. A képzés szemináriumi részében a majdani iskolatípusnak megfelelően az 1. államvizsga tárgyaiból hallgatnak előadásokat a tanárjelöltek.

A második szakasz gyakorlati képzése gyakorloniskolákban (*Ausbildungsschule*) folyik. Az iskolai gyakorlat során a hallgatók hospitálnak és órákat tartanak, irányítás mellett és önállóan is. A fő szeminárium vezetője és a szakvezetők látogatják az órákat. A tanítási gyakorlat átlagosan 12 óra egy héten, ez alól csak a 2. és 3. gyakorlati félév a kivétel, aminek során a tanárjelöltek heti 9 önálló órát tartanak.

2002 márciusában tartományszerte 9 egyetem pályázott a lehetőségre, hogy mely intézményekben vezessék be először az új modellt. A döntésre Düsseldorfban került sor, s a versenyből a bochumi és bielefeldi egyetem került ki győztesen. Az alábbiakban ezt a két modell-kísérletet mutatjuk be.

## A bochumi modell

A *Rubri-Universität Bochum* (RUB) már 1993 óta gyűjti a tapasztalatokat. A hallgatóknak ugyanis a hagyományos magisztertandulmányok alternatívájaként 1993/94-es tanév őszi szemeszterétől lehetőségük volt a kétszintű képzésre, illetve BA/MA vizsgák letételére, így a Bolognai Nyilatkozat után kézenfekvő volt, hogy az egyetem kamatoztatja addigi tapasztalatait. A bochumi egyetem a 2001/2002-es tanév őszi szemeszterében csaknem minden bölcsészettudományi és természet-



tudományi fakultásán bevezette a BA és az MA végzettségre jogosító kétszintű képzést, amivel Németországban úttörő szerepet vívott ki magának. A következő, a 2002/2003-as tanév őszi szemeszterében az egyetem a tanárképzésben is bevezette az új, kétciklusú rendszert.

A bochumi modell által kínált kétciklusú BA/MA-tanulmányok ideje 10 szemeszter. A hat szemeszter idejű BA-szakaszban a hallgatók két szakot vesznek fel, illetve ún. opcionális tárgyakat (*Optionalbereich*). Az egyetemen húsz szakirány választható,<sup>22</sup> és néhány kivételtől eltekintve a tárgyak szabadon kombinálhatók egymással.<sup>23</sup> Az ún. opcionális tárgyak a következő területeket foglalják magukban: idegen nyelv (pl. nyelv és kultúra, szaknyelvek); információs technológia (pl. professzionális szövegszerkesztés, prezentációs programok, adatbázisok, internet-felhasználás); prezentáció, kommunikáció és argumentáció (pl. retorika, média-nyelv); interdiszciplináris tanegységek és/vagy más szakok kiegészítő tanegységei (pl. filozófia, pedagógia, történelem, természettudományok); gyakorlat.

A tanulmányi teljesítményeket már nem a régi rendszer szerinti heti óraszám (Semesterwochenstunde) mérik és ún. Schein-okkal<sup>24</sup> értékelik, hanem kreditpontokat (*Credit Points, CP*) kapnak a hallgatók a teljesített modulokért. A BA-szakaszban szemeszterenként kb. 30 kreditpont szerezhető, ami kb. 900 munkaórának felel meg (1 kreditpont = kb. 30 munkaóra). Azon a szakon, melyből a hallgató a BA-dolgozatát írja, három év alatt 79 kreditpontot kell teljesítenie (beleértve a félórás szóbeli vizsgát is), a másik szaktól 71 kreditpontot, míg a választható tárgyak közül három területről összesen 30 kreditpontot kell összegyűjtenie. A BA-bizonyítvány megszerzéséhez összesen 180 kreditpont szükséges, a BA-szakasz a BA-vizsga letételével zárul. A végzettek társadalomtudományok lezárása esetén „*Bachelor of Arts*”, természettudományok lezárása esetén „*Bachelor of Science*” címet kapnak.

A BA-szakasz egyszakos programot is kínál a hallgatóknak, akik a választott tárgyak mellett más szakok moduljaiból is választhatnak. A teljesítményeket természetesen ebben az esetben is kreditponttal értékelik. A BA-záróvizsga feltétele 180 kreditpont, a vizsga után a végzettek a „*Bachelor of Science*” cím viselésére jogosultak.

A BA-ciklus lezárása után döntenek arról a jelöltek, hogy milyen céllal folytatják tanulmányuk második, MA-szakaszát (7–10. szemeszter). Az egyetem kínálta lehetőségeket az 1. ábrán követhetjük nyomon.

Amennyiben a szaktudományok területén maradnak, úgy társadalomtudományok esetén a *Master of Arts*, természettudományok esetén pedig a *Master of Science* címet szerezhetik meg tanulmányaik lezárása esetén. Ha viszont a tanári pálya mellett döntenek, akkor a két tárgy szakmai ismereteinek bővítésével pár-

22 Biológia, kémia, német, angol, evangélikus teológia, francia, földrajz, történelem, görög, olasz, katolikus teológia, latin, matematika, pedagógia, filozófia, fizika, orosz, szociológia, spanyol és testnevelés

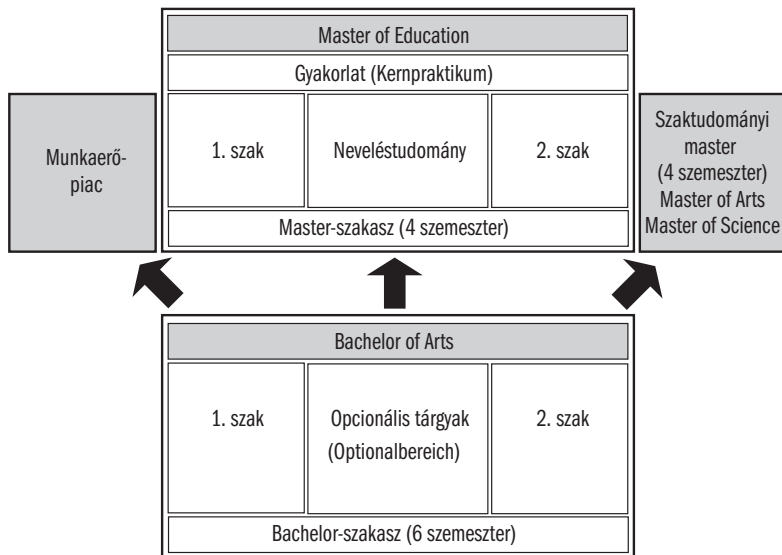
23 Amennyiben a hallgató olyan szakpárt jelöl meg, melynek csak egyik szakja indul a RUB-on, lehetőség van arra, hogy a másik választott szakot egy másik intézményben hallgassa.

24 Az adott kurzus teljesítését igazoló dokumentum.



huzamosan szakdidaktikai és neveléstudományi tanulmányokat is folytatnak. A RUB a gimnázium, a *Gesamtschule* és a *Berufskolleg* közismereti tárgyainak oktatására képez tanárokat. Az egyetem a 2004/2005-ös tanév téli szemeszterében húsz szakon<sup>25</sup> indított tanárképzést, a természettudományi és a bölcsészettudományi tárgyak szabadon kombinálhatóak egymással szakpárként.<sup>26</sup> A záró MA-dolgozatot a két szakjuk valamelyikéből illetve szakpárként.<sup>26</sup> A záró MA-dolgozatot a két szakjuk valamelyikéből illetve szakdidaktikai és neveléstudományi témában is írhatják. A teljesítményeket ebben a fázisban is kreditpontokkal értékelik, a teljesítés feltétele összesen 120 kreditpont. Az MA-szakaszt lezáró vizsgát első államvizsgaként ismerik el. A tanárképzésben résztvevők az MA-stúdiumok lezárása után a „*Master of Education*” (*M.Ed.*) – *Lebramt an Gymnasien, Gesamtschulen und Berufskollegs*, azaz az említett iskolatípusoknak megfelelő tanári címet kapnak (5–13. évfolyam). A tanárképzés kredites szerkezetét a 2. ábrán követhetjük nyomon.

1. ábra: A RUB képzési struktúrája



Forrás: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/studienbuero/bachelor.htm>

A bochumi tanárképzési modell lényege tehát, hogy a BA-szakaszban a hallgatók azonos képzésben részesülnek – az interdiszciplináris tanegységek integrálva vannak az első szakaszba –, a differenciálás csak az MA-szakaszban történik, a neveléstudomány, szakmódszertan, illetve az iskolai gyakorlat csak a 2. szakasz tárgyai között szerepel.

25 Ógörög (BA: klasszika filológia), biológia, kémia, német (BA: germanisztika), angol (BA: anglisztika, amerikanisztika), evangélikus teológia, francia, földrajz, történelem, olasz, katolikus teológia, latin (BA: klasszika filológia), matematika, pedagógia (BA: neveléstudomány), filozófia, fizika, orosz (BA: szláv filológia), szociális tudományok (BA: politika, gazdaság, társadalom), testnevelés (alkalmassági vizsga szükséges).

26 Ez alól csak az evangélikus és katolikus teológia jelentenek kivételt, ezek együtt nem alkothatnak szakpárt.

2. ábra: A bochumi egyetem tanárképzési modellje (lépcsős tanárképzés)

Master- szakasz 4 szem. 120 CP	1. tárgy (34 CP, ebből 2 CP szóbeli vizsga)	Neveléstudomány (38 CP, ebből 2 CP szóbeli vizsga)	2. tárgy (34 CP, ebből 2 CP szóbeli vizsga)
	Gyakorlat (6 hét) 4 CP		
	Master-dolgozat az egyik tárgyból vagy neveléstudományból (10 CP)		
	Végzettség: Master of Education = első államvizsga		
Bachelor- szakasz 6 szem. 180 CP	1. szak (71 CP, ebből 6 CP szóbeli vizsga)	Választható tárgyak (30 CP)	2. szak (71 CP, ebből 6 CP szóbeli vizsga)
	Bachelor-dolgozat az 1. vagy 2. szakból (8 CP)		
	Végzettség: B. A.		

Sokakat foglalkoztató központi kérdés, hogy milyen munkaterületen tudnak elhelyezkedni a BA-képesítés megszerzése után a frissen végzettek. A három éves alapképzést követően, a bochumi tapasztalat alapján, a végzettek folytathatták MA-tanulmányaikat bármelyik németországi felsőoktatási intézményben, illetve az alábbi területen helyezkedtek el: kiadók, média (szaklap főszerkesztősége, televízió, rádió, filmes szerkesztőség, újságíró) vállalokozási tanácsadás, PR-tanácsadó, humán erőforrás menedzser, idegen nyelvi asszisztens az iparban, projektvezető az oktatási minisztériumban, értékesítési asszisztense a gyógyszeriparban, reklám, (tovább)képzés, felnőttképzés, fordító, management-training, nagy cégek külügyi osztálya, nemzetközi cégek, vállalatok, egyesületek, tanácsadó szervezetek, szociális munka, biztosítók, személyi és vállalokozási tanácsadás, értékesítés, ipari és kereskedelmi kamarák, piackutatás, turizmus, szabadidő (Grunert 2001).

A természettudományi karon végzettek előtt pedig az alábbi lehetőségek állnak: analitikai kutatólabor, minőségellenőr, technikai fejlesztés és vevőszolgálat, marketing és értékesítés, hivatalok és egyletek, műszaki ellenőrzés, adatfeldolgozás, adatfeldolgozó eszközök előállítás, szoftverfejlesztés a gépipar, elektrotechnika és járműipar területén, telekommunikáció, pénzügyi szolgáltatások, bankok, kereskedelem.

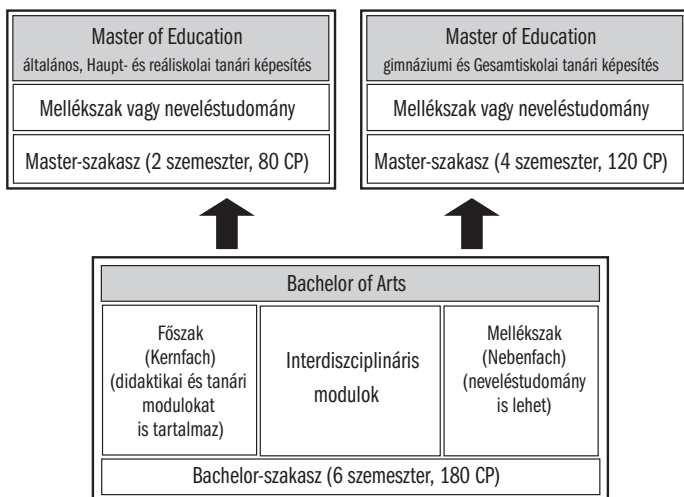
## A bielefeldi modell

Az egyetem szenátusa már 1998 óta foglalkozik egy új modell kidolgozásával, amely a régi hiányosságait korrigálva a tanárképzés színvonalát emelhetné. Végül 2001. november 28-án benyújtották kérelmüket a kétszintű tanárképzési modell engedélyeztetésére. A bielefeldi modell is a már jól ismert két szakaszra tagolható, a BA-szakasz 6 szemeszter, azonban a MA-szakasz hossza attól függ, mely iskolatípusra specializálódnak a hallgatók. Az általános, *Haupt*- és reáliskolai tanári



tanulmányok két szemesztert, míg a gimnáziumi tanári tanulmányok négy szemesztert vesznek igénybe. Amennyiben az első lehetőséget választják a hallgatók, alapképzésüket gyógypedagógiai képzéssel is kiegészíthetik, ám így a tanulmányi idő az eredeti két szemeszterről négy szemeszterre módosul. A bielefeldi modellben az első szakaszban egy fő- (*Kernfach*) és egy mellékszakt (Nebenfach) választanak a hallgatók. (Mellékszakként a neveléstudományt is megjelölhetik már az első képzési szakaszban.) A bielefeldiek a BA-fázisban nem csak a szakirányú képzésre koncentrálnak, hanem szakdidaktikai és tanári modulokat is a tanegységekbe integráltak, valamint interdiszciplináris kötelező modulok (nyelv, médiakompetencia) is a képzésben foglaltatnak. A modell az ún. egyszakos képzést is lehetővé teszi. Ebben az esetben a hallgatók mellékszakként a főszak egy részdiszciplináját jelölik meg – ha pl. a főszak biológia, a mellészak molekuláris biológia vagy ökológia lehet –, és a főszaknak megfelelő fakultásra iratkoznak be. A BA-szakaszban a hallgatóknak 180 kreditpontot kell gyűjteniük. A BA-vizsga letétele után a végzettek elhelyezkedhetnek, illetve a második szakaszban folytathatják tanulmányaikat. A képzés második, négy szemeszternyi szakaszában 120 kreditpont, míg a kétszemeszteres képzésben 80 kreditpont teljesítendő. A négy szemeszteres képzésben a hallgatók két szakjuk egyikéből vagy neveléstudományból készítik el MA-dolgozatukat. A bielefeldi modell kidolgozásakor törekedtek arra, hogy a képzés a különböző felsőoktatási képzési profilk között átjárható legyen, így a struktúra pl. az egyszakos BA-képzés után a PhD-képzést is lehetővé teszi ún. kutatói tanulmányok beiktatása után. A tanárképzés szerkezetét a 3. ábra szemlélteti.

3. ábra: A bielefeldi tanárképzési modell<sup>27</sup>



<sup>27</sup> Amennyiben a BA-szakaszban nem neveléstudományi mellékszaktot választott a hallgató, akkor az MA-szakaszban neveléstudományi tanulmányokat kell folytatnia, ha a BA-szakaszban neveléstudományt választott a főszak mellé, az MA-szakaszban egy közismereti mellékszaktot kell felvennie.

Az új képzési modellt az egyetemen a 2002/2003-as tanév őszi szemeszterével indították a tanárképzésben, és ettől fogva az új modellel párhuzamosan az egyetem nem indítja régi típusú képzési rendszerét.

## Kitekintés egyéb németországi modellekre

A reform kapcsán nem beszélhetünk egységes modellekről. A most bemutatott példákon kívül Németországban egyre gyarapodik az újabb modellkísérletek száma, gondoljunk csak a rheinland-pfalzi és a berlini modellekre, Mecklenburg-Vorpommern tartományban a greifswaldi modellre, Thüringiában az erfurti modellre, vagy Alsó-Szászországban a vechtai főiskola (*Hochschule Vechta*), az oldenburgi Carl von Ossietzky Egyetem kísérleteire és az osnabrücker modellre, hogy csak néhány kiemelkedő példát említsünk.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a tanárképzés Németország minden tartományában két fázisban történik. Az első szakasz tudományos illetve művészeti főiskolákon, egyetemeken folytatott tanulmányokat foglal magában, melynek a szakmai képzés/szakképesség a célja. A második szakasz, az ún. *Vorbereitungsdienst* (*Referendariat*, a gyakornoki idő), amely a szakmai készség elérésére irányul. Berlinben a gyakornoki idő függetlenül attól, hogy a végzett hallgató milyen iskolatípusban akar elhelyezkedni, 24 hónapig tart, és a 2. államvizsgálattal zárul. Brandenburgban a 2. szakasz (*Referendariat/Vorbereitungsdienst*) rendszerint itt is 24 hónap, mint Berlinben, és további egyetemi/főiskolai képzésből, valamint egy brandenburgi iskolában töltött gyakorlatból áll, és a 2. államvizsgálattal fejeződik be. Bajorországban a tanárképzés az iskolatípusokhoz igazodik. Mecklenburg-Vorpommern tartományban a képzés időtartamát a bajor modellhez hasonlóan, a megcélzott iskolatípus határozza meg. A gyakornoki idő tartama a köztisztviselői szabályozás szerint 36 hónap, amit rendszerint 24 hónapra rövidítenek le, azonban a jövőben több tartományban további csökkentést (18 hónap) terveznek. Úgy tűnik, hogy alapvetően minden tartomány meg akarja tartani a fázis-modellt, azonban különböző teóriák léteznek az egyes szakaszok egymáshoz való viszonyáról és a tanárképzés reformjába való bevonásáról.<sup>28</sup>

Eddig a tanárképzés átalakulásának lehetséges alternatíváit vizsgáltuk, de témánk szempontjából szintén lényeges momentum, hogy milyen munkahelyi perspektívák várnak a németországi tanárookra a közeljövőben. Mivel eddigi vizsgálatunk Észak-Rajna-Vesztfália tartományra koncentrált, a munkaerőpiac elvárásait is ebben a tartományban körvonalazzuk. Észak-Rajna-Vesztfáliában a 2004–2015 közötti időszakban igen jónak mondható a tanárok munkába állási lehetősége. A tartomány tanári állásainak a felét (több mint 74 000 státust) újra be kell tölteni, a lehetőségeket az iskolatípus és a szakválasztás határozza meg. A tartományban 2007 és 2010 között a munkahelyi perspektívák a következőképpen alakulnak:

- *Befufskollégi tanári állások*: az elhelyezkedési lehetőségek nagyon kedvezőek, 2004–2010 között a 9000 álláshelyre csupán 3000 jelentkező jut, különösen a



gazdaságtudományi, építés- és faipari technika, nyomdatechnika, elektrotechnika, színezéstechnika és téralakítás szakirányok keresettek, de kedvező esélyekkel pályázhatnak a matematika és természettudományok oktatói is.

- *általános-, haupt- és reáliskolai tanári állások:* az esélyek itt is kedvezőek, a hauptiskolai álláslehetőségek kiemelkedőnek tekinthetők, 11 500 szabad állásra 4200 pályázó jut.

- *gimnáziumi és gesamtiskolai tanári állások:* megnövekszik az igény a matematika és természettudományi tárgyak, valamint a technika, informatika, sport, művészet, zene, latin és vallásismeret tárgyak iránt. A német, francia, történelem, pedagógia, filozófia szakosok elhelyezkedési nehézségekre számíthatnak, különösen akkor, ha ezeket a tárgyakat kombinálták szakpárként. A 11 400 helyre 12 900 pályázó jut.

- *kisegítő iskolai tanári állások:* az elhelyezkedési lehetőségek nem kecsegtetőek, 2004–2010 között 2500 munkahelyre 4000 jelentkező jut, kivételt csak a tanulásfejlesztés és emocionális és szociális fejlesztés szakirányok jelentenek.

- *általános iskolai tanári állások:* a csökkenő tanulói létszám miatt a lehetőségek középtávon nem kedvezőek. Míg 2004–2006 között 5500 helyre 3600 pályázó jut, 2007–2010 között a 4100 állásra 5400-an pályáznak. Az új pályázókhoz hozzá kell számítani a régebbi pályázók jelentős számát is, akik sikertelenül próbáltak elhelyezkedni.

Észak-Rajna-Vesztfáliában a tanárokat teljes óraszámában alkalmazzák, de részidős foglalkoztatásra is lehetőség van. Határozatlan időre szóló kinevezést csak a 35. életévüket be nem töltött jelentkezők kaphatnak, azonban a különösen keresett szakok esetében ez a korhatár jelenleg 10 évvel meghosszabbítható.<sup>29</sup> Ez a gyakorlat tehát a fiatalok és hiányszakosok számára tekinthető kedvezőnek.

## Összegzés

Ha visszatérünk a tanulmány bevezetőjében említett vitapontokra, amelyek a többciklusú képzésre átállás kapcsán merültek fel a tanárképzés területén, akkor a németországi válaszokból több tanulságot is levonhatunk. Megállapíthatjuk, hogy a szövetségi államok jórészt a változtatás mellett döntöttek, de igyekeztek megőrizni hagyományaikból a számukra fontos tényezőket. Megmaradt a több ciklus mellett a tanárképzés kétfázisú szerkezete, de a duális rendszert sem számolta fel valamennyi tartomány. Változatos formákban ugyan, de az alapképzési (BA) ciklus keretein belül megjelenik a tanárképzés szempontja és tematikája. A BA és az MA ciklus programjában többnyire együttesen vannak jelen a szaktudományos, az iskolai tantárgyi és a tanári mesterség pedagógiai összetevői, kollégiumai. A döntően kétszakos pedagógus/tanárképzés nem zárja ki az egy szakon történő kimenetet, végzettséget sem. Az alapelvek, szabályzatok érzékenyek az iskolarendszerben szereplő iskolatípusokra és azok sajátos tanárigényére. Egyes modellek ehhez igazítják a tanárképzés hosszát, tartalmát és a gyakorlati képzés

<sup>29</sup> [http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/beruf\\_lehrer/Perspektiven/](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/beruf_lehrer/Perspektiven/)

terepének megválasztását. Végül, érdemes arra is felfigyelnünk, hogy a németországi felsőoktatás nem csupán időt adott magának a felkészülésre, hanem az egyetemek tevőleges részt is vállaltak a modellek kidolgozásában és kipróbálásában. Tanulságos, hogy a felsőoktatáson belül adott a szellemi és intézményi potenciál, illetve a kellő motiváció arra, hogy a tanárképzés megújításán gyakorlati értelemben is fáradozzanak. Ehhez fontos feltételt jelent, hogy a jó néhány intézmény neveléstudományi és módszertani részlege nem csupán kiegészítő és kiszolgálói szerepben van jelen a képzésben, hanem jelentős saját tapasztalattal rendelkezik a közoktatás javára végzett iskolakísérletekben.

### VIRÁG IRÉN & BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ

#### IRODALOM

- A tanárképzés helyzete és jövőképe. OM-OKNT, Bp. 2004. referátumai.
- „Die Lehrerausbildung ein wesentliches Instrument für die Gestaltung der Schule.“ KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD, 1995.05.22. [www.vdr-bund.de/Lehrerausbildung.htm](http://www.vdr-bund.de/Lehrerausbildung.htm)
- A Bolognai Nyilatkozat az európai felsőoktatási térségről. *Magyar Felsőoktatás*, 2001/8.
- Antrag der Ruhr-Universität Bochum auf Einrichtung eines gestuften Studiengangs für das kombinierte Lehramt für die Sekundarstufen I/IIa ab dem Wintersemester 2002/2003.
- Az EURASHE deklarációja a Bologna – Prága – Berlin folyamatról (Galway – Írország, 2002. május 16.) *Magyar Felsőoktatás*, 2002/8.
- Az Európai Felsőoktatási Térség felé. A Prágai Nyilatkozat üzenete. *Magyar Felsőoktatás*, 2002/8.
- Az Európai Felsőoktatási Térség felé. A Prágai Nyilatkozat üzenete. *Magyar Felsőoktatás*, 2002/9.
- Bachelor in Deutschland. Wenn das Diplom gepflegt wird, sinkt die Qualität der Absolventen. Von Dieter Meschede. *Die Zeit*, 2001/11
- Bachelor in Deutschland? Mit den neuen Abschlüssen wird das Studieren internationaler und flexibler. Von Roland Sauerbrey. *Die Zeit*, 2001/11.
- BARAKONYI, KÁROLY (2002) Sorbonne-tól Prágáig: a „Bologna Folyamat”. I–III. *Magyar Felsőoktatás*, No. 7, 8, 9.
- BÁTHORY, ZOLTÁN & FALUS, IVÁN (eds) (1997) *Pedagógiai Lexikon. II. kötet*. Bp., Keraban Könyvkiadó.
- Báthory Zoltán, Loránd Ferenc, Hunyady György, Zsolnai József írásai. *Pedagógusképzés*, 2003, No. 1–2.
- BIKICS GABRIELLA (2002) Új utak a németországi pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*, No. 1. 79–88.
- Bologna-Erklärung. 19. Juni 1999. Bologna Das deutsche Hochschulsystem im Wandel – Vorreiterrolle des Bundeslandes NRW. Rede zur Internationalisierung und Globalisierung des Hochschulsystems in Tokio, Hotel New Otani, 2002.07.06.
- DINYA LÁSZLÓ (2002a) A „Bologna Folyamat” a duális képzési rendszer szemszögéből. I–II. *Magyar Felsőoktatás*, No. 7, 8.
- DINYA LÁSZLÓ (2002b) Egységes európai felsőoktatási tér: cél vagy eszköz? I–II. *Magyar Felsőoktatás*, No. 9, 10.
- Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehramter. Düsseldorf, 2001. május 9.
- Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehramter. Düsseldorf, 2004. márcus 15.
- EWALD TERHART (2004) *Gestufte Lehrerbildung – Stand, Probleme, Perspektiven*. Vortrag an der RUB 2004.
- FALUS IVÁN (2002) A pedagógusképzés modelljei az Európai közösség országaiban. In: BÁBOSIK & KÁRPÁTI (eds) *Összehasonlító pedagógia*. Bp, BIP.
- FORRAY R. KATALIN (1995) Hagyományok és megújulás: Németország esete. *Educatio*, No. 3. 431–441 p.
- Gemeinsame Prüfungsordnung für das Bachelor-Masterstudium im Rahmen des 2-Fach-Modells an der Ruhr-Universität Bochum. 7. Januar 2002.



- Gemeinsame Prüfungsordnung für das Bachelor-Masterstudium im Rahmen des 2-Fach-Modells an der Ruhr-Universität Bochum. 7. Januar 2002.  
Gestuftes Lehrerstudium. *Die Zeit*, 2001/31.
- GRUNERT, MATTHIAS (2001) *BA auf dem Prüfstand: Zur Akzeptanz geisteswissenschaftlicher Studienprofile auf dem Arbeitsmarkt*. Bochum, Verlag Dr. Winkler.
- HRUBOS, ILDIKÓ (2002) *A „bolognai folyamat”, Európai trendek. A Bolognai Nyilatkozatból adódó strukturális változtatások megvalósíthatósága a magyar felsőoktatásban*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- [http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/beruf\\_lehrer/Perspektiven/](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/beruf_lehrer/Perspektiven/)
- <http://www.ruhr-uni-bochum.de/studienbue-ro/bachelor.htm>
- Informationen zur Lehrerausbildung in einzelnen Bundesländern. [www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=976](http://www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=976)
- LADÁNYI ANDOR (2003) *A NAT és a tanárképzés. Új Pedagógiai Szemle*, No. 1.
- Lehrerausbildungsgesetz – LABG, 2002.07.02.
- Möhle, Volker: Modellversuch „konsekutive Lehrerausbildung” an der Universität Bielefeld. Zentrum für Lehrerausbildung an der Universität Bielefeld, 2002. aug. 26.
- Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen.
- Passungsprobleme zwischen Ausbildung und Beschäftigung. [www.nrw.de](http://www.nrw.de)
- Prager Communiqué. 19. Mai 2001. Prag.
- Pressekonferenz in der Staatskanzlei Düsseldorf, 2002. aug. 26. Prof. Dr. Petzina, Dietmar, Rektor an der Ruhr-Universität Bochum
- Rede der nordrhein-westfälischen Ministerin für Schule, Wissenschaft und Forschung, Gabriele Behler, anlässlich des Pressefrühstücks zur konsekutiven Lehrerausbildung am 26.08.2002 im Düsseldorfer Stadttor.
- Reformen mit Augenmaß von Martin Spiewak. *Die Zeit*, 2000/52
- Sorbonne Erklärung. 25. Mai 1998. Paris.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1998) *Tanárképzés Európában*. Bp., Educatio Kiadó.
- VIRÁG IRÉN (2004) *Der Bologna Prozess und die Reform der Lehrerausbildung in Deutschland*. In: Germanistische Studien. Band V. 119–137. pp. Eger, EKf Líceum Kiadó.
- [www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Koerber/lbildg/lehrerbildung.htm](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Koerber/lbildg/lehrerbildung.htm)
- Zahlenbarometer 1994/95. Ein bildungsstatistischer Überblick. Berlin, 1995.



## AZ EURÓPAI UNIÓ PEDAGÓGUSKÉPZÉSI ÉS -TOVÁBBKÉPZÉSI POLITIKÁJA

Az EURÓPAI UNIÓ ÁLLAM- és kormányfőinek részvételével 2000-ben Lisszabonban megtartott csúcsertekezlet célul tűzte ki, hogy *„az évtized végére az Európai Uniónak a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás alapú társadalmává kell válnia, amely fenntartható gazdasági növekedésre képes a több és jobb minőségű munkahely teremtése, illetve az erősebb társadalmi kohézió által”* (Lisbon 2004). Az EU által előírányzott tudástársadalomban az oktatási és képzési rendszerek átfogó megújítása, az egységes európai oktatási térség kialakítása alapvető feladat. Az oktatási rendszerek szigorú nemzetspecifikusságából következően, a közös oktatáspolitikai stratégia konkrét céljainak megfogalmazására, illetve megvalósítására csakis a közösségi politika jogi kényszerein kívül kerülhetett sor. Ezért ugyanezen a csúcsertekezleten az európai állam- és kormányfők a tagállamok közötti oktatáspolitikai együttműködés új jogi és szakmapolitikai kereteként az ún. nyitott koordináció módszerét jelölték meg. A nyitott koordináció keretein belül a tagállamok, az Európai Bizottság közreműködésével, együttesen megfogalmazzák a közös konkrét oktatáspolitikai célokat; ezeket a nemzeti keretek között megvalósítható konkrét célokban jelenítik meg, azaz specifikus igényeik, adottságaik és szükségleteik diktálta feltételrendszerben megvalósítják; valamint közösen folyamatosan figyelemmel kísérik és értékelik a kijelölt célok megvalósításában való előrehaladást.

A legfontosabb középtávú oktatáspolitikai célok konkrét meghatározására és a megvalósulásukat szolgáló gyakorlati munkaprogram kidolgozására 2001-ben került sor. E stratégiai program három fő stratégiai célt fogalmazott meg, és azokat tizenhárom részfeladatra bontotta, végrehajtásukra pedig részletes menetrendet dolgozott ki. A részletes munkaprogram 2002-ben megfogalmazott három fő célja: az oktatási és képzési rendszerek minőségének és eredményességének növelése; az oktatási-képzési rendszerekhez való hozzáférés megkönnyítése mindenki számára, valamint az oktatási és képzési rendszerek megnyitása a külvilág felé. A munkaprogram céljai mentén, az azok megvalósításához kapcsolódó feladatok kidolgozására, szakértői munkabizottságokat állítottak fel.<sup>1</sup> A tíz munkacso-

<sup>1</sup> A munkacsoportok: Tanárok és oktatók képzése és továbbképzése; Kulcskompetenciák; Idegen nyelvek tanítása; Információs és kommunikációs technológia az oktatásban és képzésben; A matematikában, a természettudományban és a műszaki tudományokban való részvétel növelése; Erőforrások legjobb hasznosítása; Mobilitás és európai együttműködés; Aktív állampolgárságra nevelés/társadalmi kohézió; A tanulás vonzóvá tétele, a munka világával, a kutatással és a társadalom egészével való kapcsolat erősítése; Indikátorok és mérőföldkövek.



port 2001-ben kezdte meg tevékenységét, Magyarország 2002 végétől vett rész a munkájukban. A pedagógusok oktatásának és képzésének fejlesztéséért felelős munkacsoport egyike ezeknek. A pedagógusképzés és -továbbképzés megújítása alapvető feladat a 2010-re kitűzött célok eléréséhez.

## Az EU pedagógusképzési munkacsoportjának felépítése és működése

A lisszaboni munkaprogram keretében létrehozott, a pedagógusképzés megújításáért felelős munkacsoport célja a Bizottságnak való tanácsadás, valamint a nemzeti szakmapolitikák fejlesztése az európai célokkal összhangban. A munkacsoport tagjai az Európai Bizottság néhány munkatársa, a tagországok, a csatlakozásra váró és az EFTA országok egy-egy szakértője, valamint az európai szervezetek (CEDEFOP, EURYDICE) és az európai érdekképviselők (szülők, pedagógusok szervezetei, európai pedagógusképzéssel foglalkozó szakértői hálózat – TNTEE stb.) képviselőiből áll össze.<sup>2</sup> A nemzeti képviselők általában az illető ország minisztériumi hivatalnokai vagy pedagógusképzéssel foglalkozó szakemberei. A szakértői csoportnak tagja egy egyetemi kutató szakértő is, aki a szakértői csoporton belül tanácsadói szerepet tölt be. A szakértői csoport résztvevői gyakran változnak és egyben a munkamódszerek is rugalmasan alakulnak. A tanácskozásokat meghatározóan befolyásolja a résztvevők szakértelme, ami elsősorban az egyes nemzeti politikákra vonatkozik, és alapvetően gyakorlatias jellegű. Ezenkívül a munkacsoport erősen épít az oktatáspolitikai ezen területén (a pedagógusképzés, a szakma fejlesztése) felhalmozott európai tudásra és tapasztalatokra. A munkacsoport folyamatosan használja az európai oktatási információs hálózatot, az Eurydice, és a különböző érdekképviseleti szervek anyagait.

A nyitott koordinációs módszer szerint működő munkacsoport munkája olyan stratégiai célok kidolgozása és megvalósítása, amely a tagállamok partnerkapcsolaton alapuló kölcsönös tanulási folyamataira épül. A módszer a tagállamokat kívánja segíteni saját nemzeti politikájuk fejlesztésében. A közös munkának és folyamatos nemzetközi eszmecserének fontos része az eredmények folyamatos monitorozása, értékelése, az összehasonlításra alkalmas indikátorok kidolgozása és használata.

A szakértői csoport konkrét feladatai: javaslatok kidolgozása olyan indikátorok és mérőszámok (= stratégiai jellegű mutatószámok) kifejlesztésére, amelyek segíthetik a kitűzött stratégiai célok elérését; témák kijelölése a jó gyakorlatok cseréjére és a cserék végrehajtása; a Bizottság tájékoztatása az elvégzett munkáról; szakmapolitikai ajánlások megfogalmazása a munkaprogramban meghatározott konkrét célok elérése érdekében.

Az első szakaszban a munka részben az Igazgatóságon zajlott, másrészt tágabban öt plenáris ülés keretében. Az ülések között szakértői munkák (ún. „házi fel-

<sup>2</sup> CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training; Eurydice – The Information Network on Education in Europe; TNTEE – Thematic Network and Teacher Education Research.

adatok”) készültek, valamint tanulmányutakat bonyolítottak le (*Nagy 2003*). A jó gyakorlatok cseréjénél fontosabb az az információ, amit az egyes nemzetek egymástól tanulhatnak a szakmapolitikák kidolgozásának folyamatáról. Amiből igazán tanulni érdemes, az, az hogy: hogyan fogalmazzák meg a kérdéseiket a szakpolitikusok, hogyan próbálják azokat megoldani, a társadalmi partnerek milyen mértékű részvételével, milyen forrásokból, hogyan monitorozzák a megvalósítási folyamatot, hogyan értékelik a szakmapolitikai intézkedéseket, a szakmapolitikák kidolgozási folyamatának struktúrájából mi ültethető át más nemzeti kontextusba, és hasonló, szakmapolitikai tanulságok.

A második szakaszban, melynek homlokterében a nemzeti szakmapolitikák gyakorlatba való átültetésének segítése állt, három alcsoportban folyt a munka: a pedagógusok professzionalizmusának támogatása; megfelelő indikátorok fejlesztése; minőségbiztosítás és tanárok, oktatók (a szakképzésben).<sup>3</sup>

Ezen alcsoportok (kb. 10–10 fő) a plenáris munkacsoport néhány tagjából, néhány másik munkacsoport tagjaiból, egy egyetemi kutató szakértőből, és a Bizottság néhány képviselőjéből álltak össze. A félév kezdetén és végén összehívtak egy-egy plenáris ülést, amely meghatározta, majd értékelte az alcsoportok munkáját, illetve megvitatta elkészített dokumentumaikat. Az alcsoportok havonta üléseztek és az ülések között, az üléseken meghatározott témákra vonatkozóan, a csoport tagjai résztanulmányokat készítettek, melyek megvitatása a következő ülés nyitó eszmecseréjének alapjául szolgált.

A plenáris ülések – számos résztvevő véleménye szerint – nem bizonyulnak az aktív eszmecsere termékeny fórumának. Egyfelől már gyakorlatilag meglévő dokumentumok legitimációjával foglalkoznak, másrészt nemzeti tapasztalatok szóbeli cseréjével. A delegáltak között – a Bizottság tagjainak igazán jóindulatú törekvése ellenére is – van egyfajta hierarchia, az újonnan csatlakozó országok delegáltjai passzívabbak. A vélemények közötti eltérések alapvetően az egyes nemzetek oktatáspolitikáinak fogalom-interpretációs különbözőségéből, illetve prioritásainak eltérő jellegéből adódnak. Az oly sokat hangsúlyozott európai dimenzió érvényesülésének egyik alapvető eleme a rendszerek nyitottsága más rendszerek felé. Ebben az egyes országok között nagyon nagy, elvi síkon is érvényesülő, eltérés mutatkozik. A delegáltak leírásai alapján az angol és a skandináv rendszerek a legdinamikusabbak és a legnyitottabbak alternatív, új rendszer-elemeket elhintő megoldásokra.

Ha betekintünk a munkacsoport néhány meghatározó figurájának életrajzába, közelebb juthatunk a Lisszabonban kitűzött tudásalapú társadalom gyakorlati működésének megértéséhez. Ezeknek a személyeknek a tevékenysége jól érzékelteti a kutatói és a politikai szféra közötti átmenetet és szoros kommunikációt, valamint a kutatás és a szakmapolitikai innováció összefüggéseit.

---

<sup>3</sup> A szakképzésre való összpontosítás lényege, hogy a tanulóknak nagyon nagy hányada vesz részt a szakképzésben, valamint hogy ezen a területen belül vizsgálható a legjobban a formális oktatáson kívül oktató tanárok és oktatók képzési igénye.



A munkacsoport legérdekesebb és intellektuálisan legdinamikusabb figurái *Daniel Kallós*, *Bartolo Campos* és *Keith Brumfitt*. *Campos*, a munkacsoport kutató szakértője, a portói egyetem tanára, az életpálya-építési pszichológia, és a pszichológiai tanácsadás professzora, aki több évtizedes munkássága alatt, egyetemi oktató tevékenysége mellett, főleg tanácsadóként dolgozott mind a portugál nemzeti oktatási minisztérium számos bizottságában, mind európai uniós intézmények számára. *Kallós*, a TNTEE képviselője, ugyancsak egyetemi oktató, vezetője az Umea-i egyetem tanárképző tanszékének, amelyet 2000-ben alapítottak. *Keith Brumfitt* mint az angol oktatási minisztérium delegáltja vett részt az üléseken, de ő is több évtizeden át dolgozott egyetemi oktatóként a pedagógusképzés területén, valamint a *Teacher Training Agency* (TTA) dolgozója volt, amely az angol pedagógusképzés központi szervezete. Mindhárman az egyetem hangsúlyosan elméleti világában szerzett ismereteit fordították át gyakorlat-központúbb szakmapolitikai tevékenységükbe. Ezzel mindkét világ (kutatói és politikai szféra) dinamikájára hatással vannak és segítik összekapcsolódásukat. A politika és oktatáskutatás összefüggéseit fejtegetve egy nemrégiben készült tanulmány rávilágít a két terület között mozgó szereplők szerepdinamikájába, valamint a kutatás és a politikai szféra egymásrautaltságára (*Setényi 2001*). Egyfelől a tudományt, mint dinamizáló tényezőt mutatja be, amely mindig újabb és újabb társadalmi problémákra mutat rá, amelyek léte a modern tömegdemokráciák politikájának alapja. Másfelől hangsúlyozza, hogy a tudomány korrekciós funkciót is betölt, amelyben feltárhat olyan veszélyeket, illetve kockázati forrásokat, amelyek bizonyos politikai elvek öntudatlan alkalmazásából származhatnak. Ilyen formán a jól működő kommunikáció a két terület között elengedhetetlen feltétele egy jól működő demokratikus szakmapolitikának. „Amikor a funkcionális differenciálódás szintje alacsony, a politika és a kutatás közti kommunikáció nehézkessé válik, tisztázatlan szerepek, informális döntéshozás, zavart kommunikáció, inkonzisztencia, kampányszerű végrehajtás, hisztérikus »reformra kapcsolás és blokkolás« jelenhet meg a rendszerben” (*Setényi 2001*). Elmondható, hogy a magyar oktatáspolitikai rendszerben nagyon kevés olyan szereplő található, aki a kutatás és a politika ezen köztes területén dolgozik szakértőként, vagy tanácsadóként. A kommunikáció a kutatási és a politikai szféra között zavaros csatornákon keresztül folyik.

## A stratégiai célok meghatározása európai szinten

A munkacsoport első évi munkáját összegző jelentés megkísérelte a munka fontosabb tanulságait, azaz az európai pedagógusképzés sokszínű gyakorlatának pozitív tendenciáit összefoglalni (erről lásd *Nagy 2003*).

A munkacsoport munkájának második szakaszában előtérbe került a nemzeti szintű implementáció segítése, azaz az implementációt gyakorlati módon segítő elvi keretrendszer kiépítése. A célok elérése érdekében elfogadott munkaprogram végrehajtása során elért eredményekről az Európai Tanács 2004 tavaszán készített Időközi Jelentést, amely jelentést az Oktatási Miniszterek Tanácsa február 26-án fogadta el (*Joint Interim Report 2004*). A dokumentum ugyan nem tér ki közvet-

lenül a pedagógusképzéssel kapcsolatos feladatokra, mégis feladatokat szab meg a pedagógus szakma és a képzés számára.

A dokumentum megfogalmazza a pedagógusok legfontosabb szerepeit az egész életen át tartó tanulás keretében, azaz hogy biztosítaniuk kell minden állampolgár számára a kulcskompetenciák elsajátítását, az európai állampolgárságra nevelést, valamint hogy a pedagógusoknak el kell sajátítaniuk változó szerepükhöz alkalmazkodó tanítási és tanulási módszereket. A dokumentum megadja, hogy több mint egy millió általános és középiskolai tanárt kell kiképezni és alkalmazni 2015-ig. Az EU az OECD legutóbbi vizsgálatával (*Teachers Matter 2004*) összhangban kiemeli, hogy ez a generációváltás kihívás és egyben lehetőség is arra, hogy a pedagógusi pályát vonzóvá tegyék, és kitér a szakma fontosságára a társadalmi befogadás növelésében. A dokumentum hangsúlyozza továbbá, hogy fontos a tanulóknak olyan pedagógusokkal való ellátása, akik motiváltak és megfelelő végzettséggel rendelkeznek, hiszen az oktatás és képzés sikeressége a pedagógusok szakmai elkötelezettségén és minőségén múlik, valamint, hogy a pedagógusok tevékenységének javítása szoros összhangban és dialógusban folyjék az Európai felsőoktatási térség kialakításával és fejlesztésével. A dokumentum alapvetőnek tartja egy összeurópai közös referencia és elvi keret létrehozását az európai munkaerőpiac hatékony működése érdekében. A pedagógusképzési rendszerek átjárhatósága, a rendszerek közötti kölcsönös bizalom csak kompatibilis és hiteles minőségbiztosítási eszközökből származhat. Az európai szakmapolitika számára egy megegyezésen alapuló sztetenderd folyamat elindítása és egy irányvonal gyűjtemény létrehozása a fő prioritás.

A pedagógus alap- és továbbképzési rendszerek átjárhatóságát azzal a céllal szervezik meg, hogy az EU-s tagországokban elkerülhető legyen az elkövetkezendő évekre prognosztizált pedagógushiány, illetve a pedagógus-túltermelés. Az OECD legutóbbi vizsgálata a pedagógusi pálya vonzóvá tételéről, illetve a sikeres és hatékony pedagógusok pályán tartásáról abból a feltételezésből indult ki, hogy a pedagógusi pálya teljes megújulásra szorul, hogy egy új korszak kezdődik a „pedagógusi hivatás történetében” (*Teachers Matter 2004*). A projektet lezáró átfogó tanulmány részletesen elemzi a minőségi és mennyiségi megfontolásokat a pedagógusi pálya vonzóvá tételével kapcsolatban. Az országokhoz elkészült tanulmányok becslései szerint néhány ország már most vagy a közeljövőben pedagógus hiánnyal fog küzdeni és ez a hiány szorosan összefügg minőségbeli megfontolásokkal is. Erre válaszul – a vizsgálat szerint –, ha a rendszerszerű változtatások lehetőségét figyelmen kívül hagyjuk, egyrészt csökkenteni lehet a pályára lépéshez megkövetelt végzettség színvonalát, másrészt növelni lehet a pályán lévők megterhelését. Egy másik problémát is felvet a tanulmány, miszerint vannak országok, amelyek jórészt a szakma alacsony társadalmi presztízse miatt pedagógus túltermeléssel küzdenek (pl. Korea). Ez esetben – figyelmeztet a tanulmány – arra is, hogy gondot jelent, hogy a jól képzett pedagógusok számára nincsen megfelelő állás, viszont más állás betöltéséhez nem alkalmasak a kompetenciáik.



Az Időközi Jelentés gondolataival és az OECD vizsgálat megfigyeléseivel összhangban az európai, a pedagógusképzés munkacsoport két fő témával foglalkozott az elmúlt időszakban: a pedagógus alap- és továbbképzési rendszereinek átjárhatóságával és a pedagógusi szerep új elemeire való felkészítés kérdésével. Megfogalmazta továbbá, hogy a pedagógus alapképzés elsősorban, de a továbbképzés menete is tegye lehetővé a karrier tervezését és a pályán belüli, de az azt időszakosan el is hagyó személyes mobilitást. Végezetül pedig hangsúlyozta, hogy a pedagógusokat arra az új szerepre kell felkészíteni, hogy az ismeretátadáson és információközlésen túl, képesek legyenek alkalmazkodni a gyorsan változó világhoz, és hogy erre diákjaikat is képesek legyenek megtanítani.

A fenti célok nemzeti szintű megvalósíthatósága érdekében, a pedagógusképző munkacsoport egy elvrendszert fektetett le a pedagógusok végzettségre és kompetenciáira vonatkozóan, amelyből a Bizottság ajánlások elkészítését is tervezi. Az elvrendszer fő célja a pedagógusi pálya vonzóvá tétele, hiszen a pedagógus fontos kulcsszereplő az inkluzív társadalom (befogadó társadalom) megteremtésében, valamint az egész életen át tartó tanulás kultúrájának meghonosításában. Az egész életen át tartó tanulás az uniós oktatás- és képzési politikák közös logikai kerete.<sup>4</sup> A „befogadókészség” fogalma itt magában foglalja a közös európai kultúra alapjairól, valamint a nagyon eltérő nemzeti és regionális dimenziókról való magas szintű tájékozottságot. Az „új kor pedagógusa” fontos, hogy képes legyen a tanulás és a tanítás gyakorlatáról gondolkodni, és hogy jártas legyen a pedagógiában, az innovációban, a kutatásban és az oktatás társadalmi és kulturális dimenzióiban. Fontos kitétel az is, hogy a szakma mozgékony legyen. A mozgékony (mobilitás) itt kétféleképpen értelmezendő: egyfelől a pedagógusok pályájuk során tanuljanak, illetve dolgozzanak több országban; másfelől, hogy legyenek képesek az oktatás különböző szintjei között mozgó, illetve az oktatás és képzés tágabb területén más témakörben is munka vállalására. A pedagógusi szakma a felsőoktatási intézmények és az iskolák szoros együttműködésére kell, hogy épüljön, mert csak így érhető el a pedagógusi gyakorlat és elmélet valóban szerves összekapcsolódása. A pedagógusnak képesnek kell lennie arra, hogy a tudásátadás minden eszközével bánni tudjon (ideértve az ICT használatát is), kreatívnak bizonyuljon a megfelelő tanulási környezet biztosításában; segítse a társadalom egyes tagjait a társadalomba való integrálódásban és a tanulásban (*Common European Principles 2005*).

Két másik területen is elért eredményeket a munkacsoport, amelyek az éves jelentésben is megjelennek (*Implementing... Improving... 2004*). Az egyik a pedagógusok képzési igényeinek megfogalmazása, a másik pedig a pedagógusképzés minőségének mérésére alkalmas indikátorokra tesz javaslatot.

A minőségbiztosításért felelős alcsoportban megkezdődött azon közös kritériumok és módszerek kidolgozása, amelyek alapján a döntéshozók megállapíthatják

<sup>4</sup> Ennek fő dokumentumai: Memorandum az élethosszig tartó tanulásról (European Commission, 2000); valamint Az élethosszig tartó tanulás európai térségének megvalósítása (European Commission, 2001b). Az utóbbi dokumentum egy tagállami konzultáció eredményeként született. A helyes terminus „egész életen át tartó tanulás” – lásd: készülő nemzeti stratégia.

a szakképzésben tanító pedagógusok tanulási és továbbképzési szükségleteit. A munkacsoport egy európai szinten kidolgozott minőségbiztosítási elemző rendszert alkalmazott egyes esettanulmányokra és olyan kulcskérdéseket igyekezett megfogalmazni, amelyek segíthetik a döntéshozókat a tanárok tanulási és továbbképzési szükségleteinek megállapításában. A kulcskérdések vonatkoztak a tervezésre, a megvalósításra és az értékelésre is. Később ennek alapján az alcsoport jó gyakorlatokat gyűjtött össze a különböző országokból. Két szinten születtek megállapítások: i) a minőségbiztosításra vonatkozó közös kritériumok, szempontok és tényezők, amelyek a tagországok jó gyakorlatában és tapasztalatában megjelennek; ii) kontextuális minőségbiztosítási kritériumok, azaz olyan szempontok, amelyek csak speciális összefüggésekben és helyzetekben jelennek meg.

A jövőben a jó gyakorlat áttekintésekor alkalmazott közös minőségi kritériumok válaszok lesznek azokra a speciális kérdésekre, amelyek fellelhetőek minden szakképzési rendszerben, és segítik a pedagógusok tanulási és fejlesztési szükségleteinek felismerését. Ez a rendszer és gondolkodásmód kiterjeszhetőnek látszik a nem szakképzésben tanító pedagógusokra is.

Az indikátorokkal foglalkozó alcsoport – a már meglévő, az EU és az OECD által meghatározott indikátorokon túl – a következő indikátorokat javasolta a pedagógusok képzettségének teljes szakmai életüket végigkísérő mérésére: a szakmai fejlesztési programokkal való elégedettségi szint; azon pedagógusok aránya/százaléka, akik folyamatos szakmai fejlesztésben/képzésben vesznek részt; a különböző képzettségi szinttel rendelkező pedagógusok számaránya; a pedagógusok képzésébe való befektetés (nem csak anyagi) szintjének változása.<sup>5</sup>

Az alcsoport egy rövid- és egy középtávú stratégiát is létrehozott az indikátorok fejlesztésére. A rövid távú stratégia (kevesebb, mint egy évnél rövidebb időszakra vonatkozóan) egyfelől a szakmai fejlődésben az egyes nemzetek indikátorhasználatára vonatkozóan feltérképező csoportos tanulási (*peer-learning*) gyakorlatok kivitelezését, valamint a jó európai szinten használható gyakorlatok gyűjtését irányozza elő. Másfelől a stratégia egy kutatást tervez, amely a fent említett négy indikátor közötti kapcsolatot tárja fel. Ez egyben az első lépés lenne egy olyan koncepcionális keretrendszer felé, amelyben az összes, a témában használható indikátor egyetlen egy rendszeren belül kerülne meghatározásra.

A középtávú terv (két-három éves időtávval) egy Eurydice-felmérés lenne, amely az egyes tagországokban már meglévő vagy tervezett minőségbiztosítási rendszereket vizsgálná a pedagógusképzés szempontjából. Ennek a felmérésnek a részleteit az Eurydice iroda már kidolgozta.

Az indikátorokra vonatkozó további kutatás fő célja a statisztikai információkon túlmutató, a diákok tanulási élményeinek minőségét befolyásoló tényezők vizsgálata.

---

5 Az EU a lisszaboni célok eléréséhez kidolgozott részletes munkaprogram keretében 29 indikátort határozott meg. Ebből az a három indikátor, amely a tanárképzésre vonatkozik, csak a tanárhiány, illetve -túlermelés témáját érinti, de nem tér ki a tanítás minőségére és tartalmára. Az OECD-indikátorok (in: *Education at a glance 2003*) nagyrészt a különböző tanári alap- és továbbképzések típusait mérik.



## A magyar helyzet

### *Helyzetkép*

Az EU által meghatározott célok Magyarország számára is valós kihívások. Magyarországon egyszerre van pedagógushiány és pedagógus-túltermelés: bizonyos szakmák, illetve tantárgyak esetében túl sok pedagógus van a pályán, mely alacsony hatékonysághoz vezet, míg más szakmák, illetve tantárgyak esetében hiányoznak a megfelelő képesítésű pedagógusok. Hazánkban „1999 és 2002 között a folyamatosan csökkenő tanulói létszám ellenére – a szakmunkásképzés kivételével – minden oktatási szinten nőtt a közoktatásban dolgozó pedagógusok létszáma” (Imre, Nagy 2003). Ezzel egyidejűleg „a 2001-es oktatásügyi adatok szerint a fő munkaviszony keretében pedagógus-munkakörben alkalmazottak 3,1 százaléka nem rendelkezik pedagógiai »képesítéssel«”. Ez a probléma folyamatosan újratermelődik, mivel a változó társadalmi kihívásoknak megfelelően, a tantervi reformok nyomán újabb műveltségterületek válnak fontossá az oktatásban. A továbbképzések inkább csak követik ezeket az új kihívásokat.

A pedagógusképzés és -továbbképzés területén szükséges tartalmi változásoknak két fő összetevője van. Egyfelől az alap- és továbbképzést a kulcskompetenciák fejlesztésére, valamint az új tanulási kultúra (amelynek központi gondolata az egész életen át tartó tanulás) elterjesztésére kellene összpontosítani. Másfelől nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a gyakorlati módszertani képzésre. Továbbra is probléma hogy, a tantárgy-pedagógiák, a szakmódszertan helye nem tisztázott a tudományterületek, tudományágak rendszerében, vitatott a neveléstudományhoz való sorolásuk, ugyanakkor a pedagógusképzésben nem tekinthető szakembernek, aki nem rendelkezik az adott életkorhoz illeszkedő módszertani, tantárgy-pedagógiai ismeretekkel. Mindezen pontok vonatkozásában fontos, hogy a felsőoktatási intézmények szorosan együttműködjenek a közoktatási intézményekkel, és különösképpen, hogy a közoktatási intézmények intenzívebb szerepet vállaljanak a pedagógusok képzésében. A bolognai folyamat keretében végbemenő felsőoktatási reform nagyobb hangsúlyt fektet a pedagógusképzésre a felsőoktatás keretein belül, amennyiben a pedagógusképzést a szaktárgyi képzést követően, egy önálló, egységes magiszteri program keretében tervezi, továbbá hogy a reform válaszolni próbál a közoktatás új elvárásaira is. Egy 2001-ben írott, a felsőoktatás és közoktatás viszonyát elemző tanulmány hangsúlyozza, hogy a monolit iskolaszervezet megszűnése, a közoktatási rendszer irányításának fokozatos decentralizációja, az iskolai autonómia iránti igény növekedésével, a pedagógusok tevékenységének elvárt bővülése, egyaránt az ismeretek, képességek, készségek új hierarchiáját hozza (A felsőoktatás... 2001). Részben a közoktatás tartalmának, struktúrájának gyakori és előre nem is felmérhető változásai okán, részben a közalkalmazottak jogállását szabályozó törvény és a közoktatási törvény képesítési előírásai miatt, részben pedig a pedagógus munkában különösen nélkülözhetetlen állandó megújulás segítése, a nemzetközi fejlődéshez való igazodás végett is szükség van arra, hogy a pedagógusképzés és továbbképzés egységes rendszert alkosson.



### *Magyar hálózat és nyitott koordináció*

Mivel az EU-nak a pedagógusképzés és -továbbképzés területén megjelölt fő fejlesztési céljai – részben érthető módon – erősen összecsengenek a Magyarországon fejlesztendő fő területekkel, fontos, hogy Magyarország aktívan részt vállaljon az európai tanárképzési munkacsoport munkájában. A csoport tevékenységének alap gondolata, hogy az EU fő célkitűzéseivel összhangban, a nemzeti szakmapolitikákból leszűrhető tapasztalatok segítségével fogalmazza meg ajánlásait a pedagógusképzés és -továbbképzés megújítására vonatkozóan. A nyitott koordináció elvén működő közös munka lehetőséget ad arra, hogy a nemzetek tanuljanak egymástól és egymás hibáiból. A rendszeres találkozókon az egyes nemzetek képviselői beszámolnak arról, hogy hogyan terjesztik el hazájukban a munkacsoport eredményeit, illetve, hogy milyen gyakorlatok formájában vezetik be a munkacsoport által megfogalmazott szakmapolitikai irányvonalakat az egyes tagországokban. Ez az eszmecsere nem pusztán az EUs irányvonalak végrehajtásról szól, hanem arról is, hogy a nemzeti szintű tapasztalatok az irányvonalakkal kapcsolatban segítik az európai szintű szakmapolitikai továbbgondolkodást. Ilyen formán a nemzeti gyakorlatok alakítják az EUs szakmapolitikai elvárásokat, és egyben segítik, hogy a különböző nemzeti képzési és továbbképzési rendszerek harmonizálhatóvá és átjárhatóvá váljanak. Ez koránt sem jelenti a pedagógusképzési és -továbbképzési rendszerek egységesítését Európában.

A munkacsoport munkájának másik fontos vonása az intenzív kommunikáció a munkacsoport nemzeti delegáltja és a nemzeti szakmapolitikák megalkotói között. Ezért nagyon fontos, hogy a munkacsoport tevékenységében résztvevő nemzeti delegált olyan szakmai hálózattal rendelkezzen hazájában, amelynek a hazai pedagógusképzés és -továbbképzés minden fontos területéről megfelelő szakemberek a tagjai. Lényeges, hogy a hálózat tagjai a kormányzat és a minisztériumok, valamint az egyéb társadalmi partnerek köréből származzanak. Ennek a hálózatnak a kiépítésére tett kísérletet a 2004 októberében megszervezett, a brüsszeli munkacsoportok munkájának eredményeit terjesztő konferencia is, amely ilyen érdekcsoportok képviselőit kísérelte meg összehívni, hogy közösen gondolkozzanak az EUs célkitűzések magyarországi relevanciájáról (*Oktatás és Képzés 2010, 2004*). A pedagógusképzés munkacsoport munkáját megvitató csoportban a Bologna Bizottság, az OKNT pedagógusképzésért, illetve -továbbképzésért felelős bizottságainak képviselői mellett jelen voltak a különböző magyarországi egyetemek és főiskolák pedagógia, illetve pszichológia tanszékeinek vezetői, illetve dékánjai, valamint az Oktatási Minisztérium és az Országos Közoktatási Intézet képviselői.

A konferencia hangsúlyozta egy szakértői hálózat működtetésének fontosságát a pedagógusképzés területén, amely biztosítaná a különböző szintű képzésben dolgozók érdekeinek összehangolását és egy közös nyelv használatát. Megfogalmazta, hogy célszerű lenne ezen kívül létrehozni a pedagógusképzés kutató, fejlesztő és szolgáltató hálózatát. A konferencia megállapította továbbá, hogy a hazai helyzet megvitatására és megoldására az uniós alapelvek helyes kereteket és helyenként választ adnak, ezért nagymértékben segítik a hazai fejlesztéseket. A hang-



súlyok természetesen több ponton máshol húzódnak: míg az Európai Unió régebbi tagországaiban a pedagógushiány következtében alapvetően mennyiségi, Magyarországon főleg minőségi fejlesztésre van szükség. Az elkészítendő nemzeti egységes pedagógus stratégiával kapcsolatban a konferencia megállapította, hogy a stratégia a különféle (minisztériumi, szakmai, tudományos) bizottságok egyetértésével jöjjön létre. A fórum végül, de nem utolsó sorban, összefoglalta az EU egyéb munkacsoportjainak a pedagógusképzéssel kapcsolatos javaslatait.

Mivel a pedagógusképzés átjárható minőségi rendszerének kidolgozása minden tagállam számára feladat, elengedhetetlen, hogy a különböző nemzetek szakmapolitikusai együttműködjenek e feladat megoldásában. Ebben a pedagógusképzésért felelős európai munkacsoport fontos hídfunkciót tölthet be. Az elkövetkező időszakban több munkacsoport feloszlik, és helyette az országok bizonyos témákat (*cluster*) körül járva „egymástól tanulási gyakorlatokat” (*peer-learning exercise*) hajtanak végre. Így a munkaprogram kidolgozásának következő fázisában valóban a reformok megvalósításának gyakorlati elősegítése kerülhet előtérbe.

A pedagógusképzéssel foglalkozó európai munkacsoport munkájának és munkamódszereinek rövid ismertetése azt kívánta bemutatni, hogy az uniós szakmapolitika hogyan él a nyitott koordináció módszerével. Kiemelte, hogy: az unió a közös irányvonalakat mindig a nemzetekkel szoros dialógusban szabja meg, és vizsgálja újra és újra felül. Így a tagországok valóban formálóiává válhatnak az EUs szakmapolitikának. Az, hogy az egyes tagországok, de különösen az újonnan csatlakozottak, gyakorlati szinten elsajátítsák, hogy a kommunikáció és a kölcsönös tanulás hogyan működhetnek, mint hatékony, szakmapolitikát szabályozó eszközök, valószínűleg még hosszú tanulási időt vesz igénybe.<sup>6</sup>

MILOTAY NÓRA

## IRODALOM

- Common European Principles for Teacher Competences and Qualification (European Commission, 2005).
- Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe (Education Council 2002).
- Education at a Glance 2003*
- HALÁSZ GÁBOR (2003) European co-ordination of national education policies from the perspective of the new member countries. Improving the Education of Teachers and Trainers, Progress Report, European Commission (September 2004).
- IMRE NÓRA – NAGY MÁRIA (2003) Pedagógusok. In: HALÁSZ GÁBOR & LANNERT JUDIT (eds) *Jelentés a magyar közoktatásról*. Bp., Országos Közoktatási Intézet. 273–307. o.
- Joint Interim Report (European Council and European Commission, 2004).
- Lisbon (European Council, 2000).
- Oktatás és képzés 2010. Konferencia az Európai Unió oktatási és képzési munkaprogramjának magyarországi megvalósításáról, Budapest, 2004. október 22 és november 8.
- SETÉNYI JÁNOS (2001) Politika és oktatáskutatás Magyarországon. *Educatio*, No. 1. pp. 3–14.
- Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (OECD, 2004).
- The concrete future objectives of education and training systems (Education Council 2001).

<sup>6</sup> A nyitott koordinációról az oktatáspolitikában lásd Halász Gábor: European co-ordination of national education.

## MAGYAR NYELVŰ PEDAGÓGUSKÉPZÉS A HATÁROKON TÚL

**A**HATÁRON TÚLI MAGYAR FELSŐOKTATÁSRÓL – ha nem is túl nagy számban – már születtek tanulmányok, főleg összehasonlító, illetve regionális szempontú megközelítésben (*Kozma-Buda 1997.; Fábri 2001* stb.) azonban mind- eddig külön nem vették számba és nem mutatták be a határon túli magyarság számára elérhető pedagógusképzési intézményrendszert és az ott folyó munkát. A kisebbségi magyar közösségek vezetői ugyanakkor kiemelt jelentőséget tulajdonítanak ennek a témának, sőt a magyar nyelven elindult intézmények nagy része is főleg tanári szakokat, vagy olyanokat is indít. Ezt a hiányt szeretnénk most pótolni: tanulmányunkban felvázoljuk a tanító- és tanárképzés iránti igényeket és elvárásokat; a társadalmi környezet összefüggésében bemutatjuk a ma működő intézményrendszert; és megvizsgáljuk az azokban folyó pedagógusképzéseket. Választ keresünk arra, hogyan vetődik fel a kisebbségben élő magyarság sajátos helyzetében a pedagógus-utánpótlás kérdése, milyen jelentőséget tulajdonítanak a magyar tanároknak és képzésüknek, illetve a tanulók anyanyelven való oktatásának. Mindehhez szükséges lesz – legalább vázlatosan – bemutatni a szomszédos országok magyar nyelvű iskolarendszerét és az abban való részvételt is, hogy lássuk, mekkora működő intézményrendszernek van szüksége pedagógusokra. Kísérletet teszünk arra is, hogy a folyamatot történeti dimenzióban is bemutassuk.

### A téma keretei

*A felhasználható források* a határon túli magyar közösségek népmozgalmi adatairól és az oktatási rendszerről, intézményhálózatról viszonylag bőségesen állnak rendelkezésre, viszont konkrétan a tanárképzéssel foglalkozó irodalom nagyon szűkös. Ezért ebben a témában a szerző – tudományos feldolgozás híján – kénytelen más forrásokra, köztük napilapokban megjelent cikkekre, interjúkra, konferencia-előadásokra, valamint részben saját intézményi kutatásaira, megfigyeléseire is támaszkodni. A régiókat tekintve, különösen a felvidéki helyzet kevésbé feltárt, azért is, mert az ottani pedagógusképzés két legfontosabb intézményében, a nyitrai Konstantin Egyetemen és a komáromi Selye János Egyetemen új



kar- illetve intézményalapításról van szó, ahol az új struktúrában a képzések csak 2004 őszén indultak meg, így tapasztalatokról még nem, csak tervekről tudunk e keretek között beszámolni.

A forrásokat illetően még egy műfaji adottságra is érdemes felfigyelnünk. A határon túli magyar közösségek politikusi, értelmiségi, érdekképviselő csoportjainak, vezetőinek megnyilatkozásaiban általában két különféle érvelési rendszerrel találkozunk, egy „pragmatikus” (az alapismertek anyanyelven való megszerzése; nemzetközi jogi normákra való hivatkozás) és egy „érzelmi-erkölcsi” (a magyar közösség létkérdései) alapú érvrendszerrel, amelyek gyakran átszövik egymást. Az előbbire jellemző részletet olvashatunk a Vajdasági Magyarok Szövetsége oktatási programjában: „Egyrészt az oktatás és nevelés elsődrendű fontosságú nemzeti identitásmegőrző és közösségfenntartó szerepéből, másrészt pedig a vajdasági magyar közösségnek a megmaradásra való jogából kiindulva a vajdasági magyar oktatási rendszer irányításának joga a vajdasági magyar nemzetközösséget illeti meg. (...) A magyar autonómia megvalósítása létérdek a nemzeti önazonosság megtartása szempontjából, különösen az oktatás, a művelődés, a tájékoztatás és a nyelvhasználat terén.” A másik szemléletmódot tükrözi szinte vegyítésztán az alábbi idézet, a komáromi Városi Egyetem igazgatójától: „Az anyanyelv megtartása erkölcsi kategória. Hiányzó lelkészeink és fogyó pedagógusaink mielőbbi pótlása feltétele helytállásunknak. Nemzetrésznek, nemzeti kisebbségnek, szórványban élőknek a demokrácia és az anyanyelv védelme egyaránt létérdeke: a nyelvi másság örököse csak demokráciában nem másodrangú állampolgár.” (Sidó 1999).

Akár így, akár úgy érvelve, a határon túli (és anyaországi) értelmiségiek, tudósok, tanárok, politikusok, közéleti emberek és tenni akaró közemberek elszánt, olykor önfeláldozóan heroikus munkájából mára egy sok intézményt magába foglaló, nemcsak a tanulást, érvényesülést segítő, de sokaknak munkát is adó hálózat bontakozott ki. A számba jöhető *felsőoktatási intézmények* közül tanulmányunkban azokat vesszük figyelembe, amelyekben folyik magyar nyelvű tanító- vagy tanárképzés, valamint amelyekre igaz a következő állítások valamelyike:

- a felsőoktatási intézmény egészében magyar nyelvű oktatás folyik, vagy
- a felsőoktatási intézményben az ország hivatalos nyelve mellett párhuzamosan magyar nyelvű képzés is folyik, vagy
- a felsőoktatási intézményben működik magyar nyelvi tanszék, lektorátus vagy magyar nyelvet is oktató tanszék.

Ami a *területi szempontot* illeti, a nagyobb lélekszámú magyarságnak otthont adó Erdély, Felvidék, Vajdaság és Kárpátalja felsőoktatásával és tanárképzésével foglalkozunk részletesen, a többi, különösen oktatási szempontból szórványnak tekinthető területtel ebben a tanulmányban nincs módunk részletesen foglalkozni.<sup>1</sup> Szervezeti formájukat tekintve a magyar nyelvű képzés intézményei minden

<sup>1</sup> Csak említjük, hogy Horvátországban, mely kb. tizenötezer magyar otthona, az 1991-es háborús események nyomán szinte teljesen megsemmisült a magyar iskolahálózat, a kevés megmaradt és alig újjászerveződő általános- és középiskolák tanárutánpótlását a jelek szerint hosszú távon is Magyarországon képzett tanárokkal lehet megoldani, ugyanis az Eszékre tervezett magyar tanszék megalakulása nem történt

régióban háromféle formában működnek: nyilvános állami intézményeken belül mint magyar karok, tanszékek; önálló magyar intézményekként; illetve magyar intézmények kihelyezett tagozataiként. Ezek közül leginkább az első két kategóriát tekintjük át. A székhelyen kívüli képzéseknek, konzultációs központoknak is nevezett kihelyezett tagozatok kérdését szintén csak érintjük, mert ezek nem a bázisországi, hanem a magyar felsőoktatási rendszer részét képezik, tehát többnyire a szülőföldön nem elismert okleveleket adnak. Mégis van rájuk igény, különösen az olyan helyzetekben, ahol más, anyanyelvű továbbtanulási lehetőség nem érhető el. Legnagyobb jelentőségüket abban látjuk, amennyiben ez az önállóvá válás egyik útja, hiszen több, ma önálló intézmény, mint a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Főiskola, vagy a komáromi Selye Egyetem ilyen kezdeményezésekben gyökerezik.

## A történetről, vázlatosan

Bár a tanulmány nem vállalhatta a határon túli magyarok területek pedagógusképzésének történeti dimenzióban való részletes bemutatását, annyit mindenképpen meg kell említenünk, hogy a trianoni döntés után a tudományosság helyzete, azon belül is „a tudósnevelés és a tanárképzés... a magyarság jövőjének egyik leglényegesebb sarkpontja”-ként (György 1927.) volt számon tartva. Az elszakított nemzetrészek oktatásügyének történeti feldolgozottsága is hiányos, részben egy-egy intézmény történetéről található adatok, illetve lassan megszületnek az egyes régiók oktatástörténetei (lásd pl. *Gabóda 2003*). Az imént idézett György Lajos-tanulmány számba veszi az erdélyi magyarság szellemi értékeit, kapacitását, megállapítva, hogy bár az aktuális helyzet kielégítő, hisz rendelkeznek jól képzett tanárokkal, professzorokkal, azonban „középiskolai és egyetemi oktatásunk kétségbeesítő fogyatékoságai miatt (...) nem látjuk nyomukba lépni a feladataikat átérző, átvevő és kellő készséggel megvalósító nemzedéket” (György 1927).

A tanárutánpótlás kérdése az államszocialista időszakban is döntőnek bizonyult a környező országokban. Ezt a periódust a nemzetiségi, kisebbségi oktatásra visszatekintve, legtöbbször a tudatos, következetes, nyílt és olykor erőszakos elfojtás, elsorvasztás, visszafejlesztés időszakaként írják le (pl. *Dolnik 1994*). Ez, a jugoszláviai fejlődés kivételével, nagyjából meg is felel a valóságnak, s hogy az intézményrendszer nem szűnt meg teljesen, az talán a kitartó küzdelem mellett, a szocialista országok el- és bezártságának tudható be. Az 1989–90-es politikai fordulatok után pedig az iskolahálózatoknak rendre a felsőoktatási szegmense fej-

---

meg és nincs is rá közeli kilátás. A kb. hat-tízezres magyar kisebbséggel rendelkező (a népszámlálási adatok és a becslések jelentős különbséget mutatnak) Szlovénia magyar nyelvű oktatása ennél kedvezőbb képet mutat, bár az asszimiláció folyamata gyorsnak és megállíthatatlannak tűnik. A magyar nyelvű oktatás a különleges, még a jugoszláv időkben kialakult kétnyelvű oktatási modellbe szerveződik, óvodától egyetemig, a magyar pedagógusokat a Maribori Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén képzik. Az erősen asszimilálódott és viszonylag kisszámú ausztriai magyarok magyar nyelvű oktatása pedig tipológiailag inkább közel áll a diaszpórában élő nyugati magyarság helyzetéhez, anyanyelvű oktatásról nem annyira, inkább anyanyelvápolásról beszélhetünk a heti néhány órás nyelvtanítás kapcsán, kétnyelvű pedagógusképzésre pedig az eisenstadti Pedagógiai Akadémián van lehetőség.



lődött legdinamikusabban, mind az intézmény-, a kar- és szakalapításokat, mind a hallgatói expanziót tekintve, lévén, hogy ezen a téren több évtizedes lemaradást kellett és kell ledolgozniuk a térség országainak. A korábban hosszú ideig változatlan helyzet most éppen hogy nagyon is változékonnyá és instabillá vált, kedvező és kedvezőtlen folyamatok váltogatták egymást. A nacionalista kisebbségpolitikák várt enyhülése elmaradt, sőt olykor még romlott is a politikai és közéleti klíma a magyar kezdeményezések körül, s csak nagyon taktikusan, a megfelelő pillanatokot kihasználva, kis lépésekben haladva lehetett előrelépni, nem beszélve arról, hogy sokszor „nehézített terepen” kellett talpon maradni, netán építkezni. A felsőfokú továbbtanulási lehetőségek kiszélesedésének első „állomása” a magyarországi, részben ösztönijakkal támogatott tanulás volt. Időközben nyilvánvalóvá vált, hogy a Magyarországon tanult fiatalok közül a vártnál jóval kevesebben térnek haza szülőföldjükre, s ez a tény is erősítette azt a törekvést, hogy inkább a szülőföldjükön juttassák anyanyelvű képzési lehetőségekhez a fiatalokat.<sup>2</sup> Az időről időre szinte mindenhol felbukkanó és megerősödő szélsőségesen nacionalista politikai erők mellett az egykori Jugoszláviában háborús konfliktusok, Ukrajnában a demokratikus intézmények rendkívül lassú, visszaesésekkel terhes kiépülése hátráltatta a pozitív változásokat.

## Közös pontok

A statisztikákat tanulmányozva, minden közösség esetében az derül ki, hogy a magyarság a többségi nemzet iskolázottsági mutatóival összevetve (elszórt kivételektől eltekintve – erről később) minden iskolai szinten kisebb arányban vesz részt az oktatásban, s ez a tendencia általában a felsőoktatás felé haladva erősödik. (Orosz 2000; Orosz 2001; Gábrity 2002; Dolník 1994). Vagyis az Európához képest megkésett oktatási expanzióból a magyar kisebbségek még kevésbé tudtak profitálni, a többségekkel szemben egyértelműen hátrányosan megkülönböztetett helyzetben vannak. Általános tendencia, hogy az alap- illetve középfokú magyar nyelvű oktatási intézmények első évfolyamaira beiratkozottak száma évről évre – kevés kivételtől eltekintve – kisebb-nagyobb mértékben csökken. Az ok kettős. Egyrészt a Magyarországon megfigyelhető demográfiai folyamatok a szomszédos országokban is érvényesülnek (sőt, például Romániában a magyar kisebbség körében statisztikailag kimutathatóan is gyorsabb a népességfogyás, mint az összlakosságnál – Varga 2002), s ez csökkenti a potenciális beiratkozók számát. Másrészt viszont továbbra sem változott meg az a tendencia, hogy a szülők egy része a további iskolai karrier és sikeres életút reményében jobbnak látja gyermekét a többségi nyelvű iskolába íratni. Ez persze részben „ördögi kör” is, hiszen

<sup>2</sup> A Magyarországon tanult fiatalok hazatérése szintén a kevésbé kutatott területek közé tartozik, és a hazatérési arányra vonatkozó számszerű adatok ellentmondanak egymásnak, többek között azért is, mert a hazatérés nem minden esetben bizonyul véglegesnek. A becslések mindössze 20 százalék körüli visszatérésről szólnak (pl. Gábrity 2002) A magyarországi tanulmányokat végzett fiatalok karrierkövetéséről részletesebben Szentannai Ágota írt. (Szentannai 2001.)

jól képzett pedagógusok, minőségi szakmai munka illetve a sikeres továbbtanulás biztosítéka híján az iskolák elvesztik vonzerejüket, ha pedig nincsenek magyar nyelven továbbtanulni szándékozók, akkor nincs szükség magyar nyelvű tanárookra sem. A legtöbb helyen azt remélték, hogy ha az oktatási rendszer teljes vertikumát hozzáférhetővé teszik anyanyelven, megnő a nyelv presztízse és a magyarul tanulók száma az iskolarendszer alsóbb szegmenseiben is. Ez részben igaz is (Kárpátalján például az utóbbi években ukrán nemzetiségű gyerekeket is íratnak magyar iskolákba), de összességében ezeknek az iskoláknak a létszáma a legjobb esetben is stagnál. A magyarul továbbtanulni szándékozók egy része nem a szülőföldön elérhető lehetőségeket preferálja: a kárpátaljai érettségizők körében 2000-ben például a legnépszerűbb az ELTE, ezt követte az Ukrajnai Állami Egyetem, majd a Debreceni Egyetem, s negyedik helyen állt a beregszászi Tanárképző Főiskola (*Orosz 2000*). A magyarul hozzáférhető továbbtanulási lehetőségek bővülése nyomán viszont pl. Szlovákiában kicsit megnőtt a magyar középiskolát választók száma.

Jogi státusukat tekintve, a kisebbségek egyik országban sincsenek ideális helyzetben: a nemzetiségi jogok nem kollektív jogként, hanem – árnyalatnyi különbségekkel, de tendenciózusan – egyéni szabadságjogokként értelmeződnek. Az összes szóban forgó állam alkotmánya nemzetállami koncepcióra épül, ebből következően a törvénykezések nem ismerik el a kisebbségeket, mint közösségeket, sem ezek kollektív jogait, azok legfeljebb a nemzeti-kulturális autonómiáig terjednek, de a jogok érvényesülése nem automatikus. A 2003-as alkotmánymódosítás óta a legszélesebb körű jogokat talán Románia alkotmánya biztosítja – elvben.<sup>3</sup>

A magyar közösségek tagjai gazdasági szempontból a rosszabb helyzetűek közé tartoznak, például az átlagkeresetek körükben elmaradnak az országos átlagoktól. Általános tendencia, hogy a magyarok régiókat a nagy tőkebefektetések, állami beruházások, fejlesztések elkerülik, a magyarok a rendszerváltozással járó privatizációból kimaradtak. Ez a gyenge anyagi helyzet az érdekérvényesítés képességére is rányomja bélyegét, és az intézmények önerőből történő fenntartásában is akadályozza a közösségeket.

A tanárképzés és a pedagógusmesterség összes állatorvosi lóbetegségei (a pálya presztízisének csökkenése, finanszírozási nehézségek, elmélet és gyakorlat kiegyensúlyozatlansága, a gyakorlati felkészítés hiányosságai, korszerű kompetenciák megjelenítése a képzés tartalmában, sőt olykor még a túlképzés is) így vagy úgy, de rendre megjelennek a szomszédos országokban is (*Szabó 1998*). Emellett azonban a kisebbségi helyzetben működő intézményeket speciális gondok is nyomasztják. Ezek egy része mindannyiukra jellemző, a hasonló helyzetből adódó probléma, más része viszont a régióként, országonként eltérő sajátos helyzetből,

3 A határon túli kisebbségi közösségek jogi státusára, számára és arányára, valamint részben az oktatási helyzetére vonatkozó adatokat egységesen a Határon Túli Magyarok Hivatala honlapján ([www.htmh.hu](http://www.htmh.hu)) → Információk → Jelentések) hozzáférhető éves jelentések alapján közlöm, mind itt, mind az egyes régiókat bemutató részekben. Az adatok forrását a továbbiakban csak az ettől eltérő esetekben jelezem külön.



oktatáspolitikai, gazdasági-szociális környezetből fakadó kihívás. Lássuk tehát először ezeket a közös pontokat!

Szinte mindenütt jellemző a bázisországi (és részben az anyaországi) oktatási és kisebbségi politikák kiszámíthatatlansága, az ebből eredő folyamatos létbizonytalanság, az anyagi nehézségek, a mindennapos harc a pusztá fennmaradásért. Gyakran a mindenkori politikai alkuk tárgya egy-egy konkrét ügy megvalósulása, de amint az az intézményalapítások meglévő krónikáiból kiderül, nemegyszer fontos döntések, mint pl. egy intézménynév engedélyezése, pótolhatatlan iratok elsüllyedése vagy előkerülése olyan apróságokon múlhat, mint hogy alkalmasint beteg vagy újonc-e az illetékes hivatali tisztviselő (*Orosz 1997*). Jellemző taktika mind a kormányhivatalok, mind az állami intézmények részéről az alapítandó magyar intézmények, karok, szakok ügyének halogatása, hiszen még azok az állami tisztségviselők, többségi politikusok, intézményvezetők is, akik elvben támogatnák a magyar intézményeket, kétszer is meggondolják konkrét lépéseiket, mert a következő választási ciklusban súlyos szavazatokba kerülhet az ilyen szimpátia-megnyilvánulás a nem ritkán magyarelles hangulatban (*Vrabec 2001*). Ezen kívül az intézmények létrehozásában és működtetésében nemcsak a saját országban érvényes mindenkori hatályos törvényi előírásoknak kell eleget tenni, hanem olykor anyaországi feltételeknek is meg kell felelni a támogatások (anyagi vagy erkölcsi-politikai) elnyerése érdekében.

Ami a finanszírozást illeti, a legtöbb intézmény főleg magyar költségvetési forrásokból tartja fenn magát, amely részben közvetlen (újabbban részben garantált) költségvetési, minisztériumi támogatásként, másrészt közalapítványi (Illyés, Apáczai) pályázatok útján jut el hozzájuk. A magyar szervezetek rendre deklarálják igényüket, hogy oktatási intézményeik finanszírozásához legalább számarányuknak megfelelően részesüljenek a közösségi forrásokból, ez azonban a legtöbb esetben máig nem valósult meg. A bázisország állami költségvetéséből csak néhány intézmény részesül: értelemszerűen az állami intézményekként működők (mint a kolozsvári Babes-Bolyai, vagy a Nyitrai Egyetem, illetve egyedüli önálló magyar intézményként a komáromi Selye Egyetem). Azonban a magánintézmények, mint a nagyváradi Partium Egyetem vagy a beregszászi főiskola, nem jutnak állami forrásokhoz. Az egyházi intézmények – mint az előbbi nagyváradi egyetem vagy a komáromi Calvin János Thelógiai Intézet – fenntartásához jelentősen hozzájárulnak a magyarországi társegyházak is. Minden régióban szerepel a kitűzött célok között a teljes körű állami finanszírozás megszerzése, amelyre – adófizetők lévén – a magyar közösségek tagjai is jogosultnak tekintik magukat.

Általános probléma a jól képzett réteg elvándorlása. Magyarországi bevándorlási statisztikák bizonyítják: az összes bevándorolt között az értelmiségi foglalkozásúak döntő többsége a szomszédos országokból érkezik. Az iskolai végzettséget családi vonatkozásban vizsgálva, azt lehet megfigyelni, hogy a bevándorlók szüleiknél legalább egy oktatási szinttel magasabb kvalifikációt szereztek, és közöttük senki nincs, aki ne fejezte volna be az alapfokú oktatást. Emellett, ha a migránsok képzettségét összehasonlítjuk az otthon maradt testvérek iskolai vég-



zetségével, azt tapasztaljuk, hogy az egyes családokból rendszerint a legképzettebbek vándorolnak el, a testvérek iskolai végzettsége következetesen alacsonyabb a vándorlókénál. (Tóth 1997.) Az anyanyelvű továbbtanulási lehetőségekért való harcnak az egyik legfontosabb motívuma, hogy megállítsák az értelmiségiek elvándorlását. A magasan kvalifikált réteg (igen gyakran végleges) külföldre távozása minden esetben veszteségként jelenik meg a kibocsátó ország számára, és érthetően még érzékenyebben érinti a kiképzésük érdekében „fajlagosan” többet áldozó kisebbségi közösségeket.

A nyelviség kérdése szintén nagyon gyakran vetődik fel, mind a teljes egészében magyar nyelvű, mind az állami, s csak részben magyarul oktató intézményeknél. Elsősorban természetesen az alapfokú anyanyelvű iskoláztatás kardinális fontossága az, amely köré szinte az egész határon túli magyar (felső)oktatásügy szerveződik, és ez egyben a tudományosan legalaposabban, elméleti igényességgel feltárt terület (Lanstyák 1994. stb). A magyarul oktató intézményekben az államnyelv nem kielégítő ismerete lehet problematikus. Hiszen vannak ugyan kötelezettségek (kötelező nyelvoktatás az államnyelvből, bizonyos kötelező államnyelvi dokumentáció, Ukrajnában pl. a záró- és szakdolgozatok ukrán nyelvű rezüméi stb.), de ezek a legritkább esetben garantálják, hogy a hiányos nyelvtudással érkező hallgató tudása ténylegesen is fejlődik tanulmányai alatt – tekintettel az intézmények magyar nyelvi környezetére is. A nem teljes egészében, vagy főleg nem magyarul oktató intézményekben pedig sokszor az oktatási nyelvvel gyűlik meg azon hallgatók baja, akik nem beszélnek kifogástalanul az államnyelvet (és sok ilyen van). Az is előfordul, hogy a hallgatónak nem azon a nyelven kell vizsgáznia, mint amelyiken az adott tárgyat hallgatta. Sok intézményben vannak magyar oktatók, akik képesek lennének magyarul is indítani kurzusokat, de ezek a csoportok még ott sem alakulnak meg, ahol erre elvileg lehetőség lenne, pl. az Ungvári vagy az Újvidéki egyetemen (Gábrity 2002), s a hallgatók legfeljebb egyénileg kérhetnek segítséget magyarul (is) beszélő tanáraiktól a felkészüléshez vagy a vizsgázás során. Az államnyelv „hatékony és jó minőségű” oktatásának szükségessége is rendszeres témája a szakmai tanácskozásoknak, de pl. a VMSz programjában is megfogalmazódik, mint a többségi felsőoktatási rendszer felé való átjárhatóság feltétele. Újabban egyre szélesebb körből hallható az a felismerés, hogy az iskolák hallgatóikat egy, csak feltételesen kétnyelvű munkaerőpiacra képezik – valójában a szülőfölon való munkavállaláshoz is az esetek többségében alapfeltétel (lenne) az államnyelv ismerete. A nyelvi dimenzió másik vetülete az európai irányultság – ennek értelmében pedig legalább egy világnyelv elsajátítása már a szlovák és vajdasági célkitűzések között is szerepel, és részben az oktatási tematikákban is megjelenik a magas óraszámú nyelvoktatás formájában, valamint úgy, hogy a diplomák megszerzését nyelvismerethez is kötik. (Erről a későbbiekben még lesz szó.) A szórványban élő gyerekeknél pedig már az a probléma is felvetődik, hogy anyanyelvi tudásuk nem üti meg azt a szintet, amellyel továbbtanulhatnának, vagy egyáltalán, kultúrájukat továbbörökíthetik. Így a szórványközösségek számára kidolgozandó, és részben már zajló „revitalizációs” programokról is beszélhetünk,



amelyeknek szintén a magyar tanárképző intézmények képezik a bázisát mind a tanárutánpótlás, mind a speciális oktatási módszertan kimunkálása terén.

Gyakori jelenség ezeknél a felsőoktatási intézményeknél, hogy nemcsak oktatási funkciójuk van, hanem a régió magyarsága számára fontos közművelődési missziót is magukra vállalnak, pl. ismeretterjesztő, továbbképző programok, nyelvtanfolyamok szervezését, könyvtárhasználati lehetőséget, könyvkiadást stb. Ugyanakkor a politikához is a szokottnál erősebben kötődnek ezek az intézmények, nem ritka például, hogy egy iskola vezetői, tanárai a kisebbségi, regionális de akár az országos, parlamenti politikában is aktív szereplők. Ez gyakran jelent előnyt, ha nem is elsősorban az ügyekbe való közvetlen beleszólás miatt, de az információkhoz való gyorsabb hozzájutás révén mindenképpen.

Ritkán ugyan, de lehet olvasni arról a közös gondról is, amely a fogyatékkal élő, speciális nevelési igényű gyerekek oktatásával kapcsolatban vetődik fel, hiszen ők lennének a leginkább ráutalva arra, hogy anyanyelvükön tanulhassanak, de számukra sem a tanárok képzése, sem pedig az őket befogadó intézményrendszer nem megoldott (*Gábos 1994*).

## Az európai dimenzió

Az Európai Unióhoz való csatlakozásával, hazánkkal együtt Szlovákia is részévé vált az „egységes európai felsőoktatási térnek”, s Románia csatlakozása szintén csak idő kérdése. Nem mondható ez el Szerbia és Ukrajna esetében, bár a Vajdasági Magyarok Szövetségének programjában az európai integrációt „sarokkőnek” tekintik, illetve Szerbia is aláírta a Bolognai Nyilatkozatot. A két utóbbi ország tényleges csatlakozása azonban a közeli jövőben nem valószínű.

A magyar érdekképviseleti szervezetek Szlovákiában, Romániában, majd 2001-ben Szerbiában is kormányzati tényezőkké váltak, így javult alkupozíciójuk az oktatási intézményrendszer bővítése terén is, és évtizedes küzdelmeket sikerült eredménnyel lezárni, de a tervezeteket teljes egészében egyik esetben sem sikerült megvalósítani – az integrációs folyamattól e téren is pozitív fejleményeket várnak.

Az egységes felsőoktatási tér egyik első hozadéka lenne a diplomák kölcsönös elismertsége, azonban ezen a téren nem tapasztalunk nagy előrelépéseket, a diplomahonosítás a legtöbb esetben hosszadalmas és költséges folyamat, sőt olykor teljességgel lehetetlen (pl. Románia nem ismeri el a magyar nyelven szerzett történelem szakos diplomákat, mert ott történelmet tanulni csak románul lehet). Szerbiában a diplomahonosítást a legújabb felsőoktatási törvény az egyetemi karok hatáskörébe rendelte, s ez a Magyarországon szerzett magyar szakos diplomák honosítását rendkívül megnehezítette. A kihelyezett képzések diplomásai is többnyire hasonló procedúrának néznek elébe.

Szlovákiában a legelőrehaladottabb a kreditrendszerű, illetve a kétciklusú képzés kiépítése, Nyitrán az új egyetem már eleve kétciklusú rendszerben kezdi működését. Az egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara, a tanári szakok mellett, küldetésének vallja azt is, hogy a regionális közigazgatás számára olyan szakem-

bereket képezzen, akik „*meg tudnak felelni az európai integráció feltételeinek*” (idézet az egyetem küldetésnyilatkozatából).

Itt kell újra megemlítenünk a nyelvtudás fontosságát. Míg a nyelviség kérdése témánk vonatkozásában eddig elsősorban az anyanyelv védelme valamint, az átlamnyelvek megfelelő szintű elsajátítása vonatkozásában merült fel, újabban ezek mellé felsorakozik legalább egy világnyelv elsajátításának a gondolata/követelménye is. Szlovákiában mind a nyitrai, mind a komáromi egyetem kiemelten kezeli az idegennyelv-ismeretet, egyszerre tették a diploma megszerzésének követelményévé (holott ez az országosan – még – nem előírás). Az érettségi, középiskolai eredmények figyelembevételére is van példa: bár országosan ez még szintén nem gyakorlat – Nyitra például mentességet ad a felvételi vizsga alól a jó középiskolai eredményű, illetve tanulmányi versenyeken eredményes felvételizőknek.

## Áttekintés régióként

A kérdéses felsőoktatási rendszerek nagy változatosságot mutatnak minden tekintetben, köztük abból a szempontból is, hogy mennyire reagálnak a bolognai folyamat által indukált változásokra, hol tartanak az átalakítás végrehajtásában. Nemkülönböztetve nagy eltérések mutatkoznak a pedagógusképzésre vonatkozó szabályozásban, sőt a szabályozás centralizáltságában illetve az intézmények szabadságának mértékében is. A továbbiakban áttekintjük az egyes országok, régiók sajátosságait. Vázlatosan bemutatjuk a magyarokra vonatkozó iskolázottsági adatokat, a pedagógusképzés szerveződését, az ehhez tartozó intézmények sajátosságait, majd pedig megpróbáljuk felvillantani azt vagy azokat a központi „ügyeket”, témákat, amely vagy amelyek köré a pedagógusképzés terén folyó diskurzus az utóbbi években szerveződik.

### *Erdély*

A magyarság 6,7 százalékos arányával a második, csaknem másfél milliós számával (a pontos adat: 1 447 544) pedig nagyságban az első a határon túli magyar közösségek között. Az utóbbi két népszámlálás (1992 és 2002) között számuk kb. száznyolcvanezerrel, arányuk 0,4 százalékkal esett vissza, míg a többségi lakosság aránya másfél százalékkal nőtt. Egyedülként az elszakított nemzetrészek között, a magyarság iskolázottsága itt összességében jobb az országos átlagnál (legalább alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik 98 százalék az összlakosság 95,3 százalékaival szemben). Ez a különbség középfokon a legmarkánsabb (74,6 százalék, a 66,6 százalékos országos arány mellett), a diplomások körében azonban már megjelenik az általánosan tapasztalható lemaradás: az országos 5,1 százalékkal ellentétben a magyarok közül csak 3,6 százaléknak van felsőfokú végzettsége. Magyar nyelvű felsőoktatási intézményekkel Románia a legjobban ellátott, a terület jelentős egyetemi hagyományai miatt, de természetesen a magyar kisebbség legnagyobb száma és nagy aránya miatt is. Minden, magyarok által sűrűbben lakott régióban van tanár- vagy tanítóképzéssel (is) foglalkozó, részben új



alapítású, részben hagyományokkal működő intézmény. Erdély az a terület, ahol egyes vélemények szerint bizonyos szakokon, pl. a tanítóképzésben a meglévő intézményhálózat akár túl is szárnyalja az igényeket, vagy ahogyan más fogalmazásban gyakran hallani: a rendelkezésre álló forrásokkal ésszerűbben kellene gazdálkodni (*Péntek 2003*)

Az 1990-es évek eleje óta a romániai felsőoktatás nagyon erőteljes átszervezésének lehetünk tanúi, és ez a pedagógiai képzésben is nagy változásokat eredményez. A reformok célja, hogy a román felsőoktatási rendszert az európai sztenderdekhez közelítsék. A pedagógusképzés szintjei és intézményei igen változatos képet mutatnak: óvodapedagógusokat és tanítókat középfokon, ún. *liceális* szinten is képeznek. Az általánosan bevezetett oktatási reform következtében 1999-től a pedagógiai líceumokban megszüntették a tanító- és óvóképzést, ám a 2002/2003-as tanévtől kezdve új tantervvel, négy éves képzési idővel újra beindítják azt. A pedagógiai líceumok tanítóképző szakát hivatottak kiváltani a Babes-Bolyai Tudományegyetem egységeként működő tanárképző főiskolai karok. Főiskolai szintű tanár- és tanítóképzést valósít meg a nagyváradi Partium Egyetem is. A tanítóképzés párhuzamos formában valósul meg. A tanárképzés joga a magánintézmények számára 2002-ben megszűnt, ezt a feladatot az ún. tanárképző intézetek vették át. Az ország kilenc egyetemén működik ilyen intézet, magyar nyelvű képzést csak a Babes-Bolyai Tanárképző Intézete biztosít, így a magánintézmények hallgatóinak képzése intézményesen is kettéválik. A középiskolai tanárok pedagógiai képzését, egyetemi tanulmányaikkal párhuzamosan, ugyanezek az intézetek végzik. Lehetőség van továbbá követő képzésben, az egyetemi szaktudományi tanulmányok lezárása után is tanári képesítést szerezni.

A párhuzamos tanári képzés 6 illetve 7 félévet foglal magába (egy illetve két főszeres esetén), a követő képzés ideje jóval rövidebb lehet, lévén hogy az órákat tömbösítve szervezik. Ezzel azonban nem zárul le a tanárok képzése. Az ún. véglegesítő vizsga letételének ugyanis feltétele legalább két tanévnyi, oktatásban eltöltött gyakorlat, a tanítás megkezdése utáni öt év alatt pedig kötelező letenni a véglegesítő vizsgát, ellenkező esetben a tanár elveszíti kinevezését. A képesítő vizsga tartalma: speciális iskolai szakfelügyelet, valamint írásbeli és szóbeli vizsgák kijelölt szaktudományos, szakmódszertani és pedagógiai tantárgyakból. Erre a vizsgára épülve további két „didaktikai fokozatot” lehet megszerezni, amelyek a tanár elhelyezkedési esélyeit növelik, s vezetői munkakörök betöltésére jogosítják (*Szabó-Thalmeiner 2004*).

A tanítóképző főiskolák három éves időtartamban, egy kevésbé elterjedt modell szerint, hármas képzést valósítanak meg: végzettjeik jogosultak óvodapedagógusi, elemi iskolai tanítói, és alsó középfokú tanári állás betöltésére idegen nyelv, rajz, zene vagy testnevelés szakon.

A legutóbbi években fiatal kutatók több szempontból is elemezték a romániai pedagógusképzést. Ezek tanulságai közül emelünk ki néhányat. Péter Lilla a közép- és felsőfokú tanító- és óvóképzés összehasonlítása során arra a következtetésre jut, hogy ezekben a szakmákban a képzési szint növelése nem járt együtt a

képzés színvonalának, tartalmának egyértelmű javulásával, vagy akár a képzés időtartamának növekedésével (Péter 2004). Így az ötéves középfokú pedagógusképzésben (szemben a mindössze hároméves felsőfokúval) több idő, magasabb óraszám jut az elméleti pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyra, sőt összességében az iskolai gyakorlat is hosszabb és sokrétűbb a középfokú felkészítésben. Emellett felveti, hogy a tanítóképző főiskolák hármas képesítése problematikus, ugyanis a rövid képzési idő alatt lehetetlen minden területre elégségesen felkészülni (különösen az óvodai gyakorlat kerül háttérbe a tanítói és nyelvi felkészítéssel szemben).

Az elméleti és gyakorlati felkészítés összehangoltságát vizsgálta magyarországi és romániai tanítóképzők hallgatói körében Barabási Tünde. Eredményeiből kiemelhető, hogy a hallgatók mindkét országban igényelnék az elméleti és gyakorlati képzés nagyobb integráltságát, és ennek érdekében elsősorban még több (!) iskolai gyakorlatot javasolnak, valamint az elméleti és gyakorlati képzés időben még összehangoltabb megvalósítását szorgalmazzák (Barabási 2004). Érdekes, hogy amíg Magyarországon a tanító- és tanárjelöltek és végzett pedagógusok általában a pszichológiai tárgyaikat tartják hasznosabbnak, a gyakorlati munkát jobban segítőknek, Barabási kutatásai szerint Romániában sokkal jobb „pontokat” kaptak a pedagógiai jellegű tárgyak, közülük is kiugróan magasra értékelték a hallgatók a didaktikát.

A tanárképzési tartalmi változtatásokra vonatkozó javaslatokat Szabó-Thalmeiner Noémi tárta fel és foglalta össze (Szabó-Thalmeiner 2003). Ezek szerint, a román szakemberek a képzés megújítása, minőségének javítása érdekében felvetik egy esetleges felvételi pályaalakmassági vizsga beiktatását a tanárképzésben is, továbbá sürgetik, hogy a képzés legyen gyakorlatorientáltabb, hosszabbítsák meg a gyakorlati időt, akár a képzési idő kiterjesztésével is. Továbbá a pedagógiai készségek, jártasságok fejlesztése érdekében tervezik személyiségfejlesztő tréningek (ön- és társismereti-, kommunikációs-, konfliktuskezelő képességek stb. fejlesztését célzó tréningek), mikrotanítások bevezetését, illetve olyan alternatív, a hallgatók aktívizálását célzó módszerek beiktatását a szemináriumi tevékenységekbe, melyek a hallgató előadóképességét, problémaérzékenységét, kritikus gondolkodását és kreativitását fejlesztik. A gyakorlati tapasztalat azt igazolja, hogy a tantervbe foglalt drámapedagógiai foglalkozások és a kísérleti jelleggel kipróbált konfliktuskezelő tréningek nagy népszerűségnek örvendenek a hallgatók körében.

A reformötletek bősége mellett a magyar nyelvű felsőoktatás (rendszernek nem nevezhető) egészével kapcsolatos aggályok is felmerülnek, amelyek a tanárképzést is érintik. Péntek János összegzése szerint ezek közül a legégetőbbek a következők: 1. pillanatnyilag a magyar felsőoktatás mennyiségileg nem fejleszthető, és a szelekciós háttér hiánya miatt a minőségi fejlesztésnek is vannak korlátai. Ez konkrétan azt jelenti, hogy a felsőoktatás expanziójával a felvételi lehetőségek (évente kb. 6000 fő) mára elérték az évente magyarul érettségizők számát, s ez a szám – ha egyáltalán – akkor is csak igen lassan emelhető. 2. A továbbra is nagy hiányokat felmutató agrár-, közgazdasági és jogtudományi szakcsoportok-



kal szemben, néhány esetben értelmetlen, az igényeket meghaladó és a fiatalok jövője szempontjából kockázatos párhuzamosságok léteznek olyan „divatszakkon”, mint a közkapcsolatok, a kommunikáció, vagy az egyszakos szociológia, a filozófia, az újságírói vagy a politológusi képzésben. Ezzel szemben olyan fontos tanári szakokra, mint a matematika-fizika, fizika-kémia vagy biológia, ahol ráadásul jó magyar nyelvű oktatói háttér áll rendelkezésre, az utóbbi években nem volt magyar jelentkező. 3. A tanítóképzés intézményi kerete „teljesen anarchikus (többek között távoktatásban, levelező tagozaton, magyar tagozat nélküli román állami egyetemen, gimnáziumi és felsőoktatási szinten, egy- és kétszakos rendszerben, összesen hét városban és tíz intézményben)” folyik a képzés, s „a bőségnek ebben a zavarában éppen a lényeg sikkad el: az óvónők és tanító(nő)k alapos felkészítése a legigényesebb pedagógusi pályára”. 4. Az intézményhálózat helyzete bizonytalan és kiszolgáltatott, az intézmények többsége „sem jogilag, sem a végleges szakmai akkreditálásban, sem a költségvetésben nem szerezte meg azt a státust, amely viszonylagos függetlenségét biztosítaná”. 5. Az egészséges szakmai konkurencia helyett többször érvényesül a „regionális központok szűk látókörű rivalizálása, a sok külső »gyám« illetéktelen beavatkozása, az alapítványi és állami egyetemek szembeállítás”, ezek „tülekedéshez, rivalizáláshoz” vezetnek, s mindez „nyilvánvalóan a közös ügy kárára van” (Péntek 2003).

A fentiekhez foghatóan kritikus megfogalmazással a jelen tanulmány szerzője máshol nem találkozott, de feltételezhetjük, hogy a felsorolt jelenségek nem csupán a romániai magyar felsőoktatást jellemzik. Hogy éppen itt vált explicitté, az talán arra vezethető vissza, hogy a nagy lélekszám miatt az érdekvédelmi szervezetek, az intézmények hálózata is itt a legösszetettebb, vagyis egyszerűen itt van legnagyobb esélye a különböző nézetek és érdekek ütközésének, és legtöbb „akadály” az egyeztetésnek, összehangolásnak, közös fellépésnek. Megoldásként Péntek János – többek között – egy olyan nagy tekintélyű, az érdekektől viszonylag független szakmai testület létrehozását javasolja, amely „mind a magyarországi döntéshozókat, mind a hazai (tehát romániai, K. M.) magyar felsőoktatás kulcsszereplőit” befolyásolhatná a folyamatos konzultáció érdekében. Hosszú távon elengedhetetlennek tartja az érettségiző magyar fiatalok számának növelését, vagyis a felsőoktatás rendezése szerinte sem választható el az oktatás alacsonyabb szintjeinek ügyétől.

### *Felvidék*

A szlovákiai magyarság országos aránya szintén jelentős: a 2001-es népszámlálás adatai szerint, az 5,3 milliós lakosságból 520 528, azaz 9,7 százalék, amely az össznépeség arányában a legnagyobbnak számít. Mindazonáltal az utóbbi tíz évben itt is nagy, kb. 40 ezres fogyásnak lehetünk tanúi. Ennek a fogyásnak csak alig 20 százalékát magyarázza a természetes szaporulat csökkenése, és a külföldre távozás sem nagymérvű. A gyors csökkenést ezek helyett az identitás átalakulásával magyarázzák, amelynek legjelentősebb tényezője, hogy a hetvenes-nyolcvanas években szlovák tannyelvű iskolába járt fiatalok elvesztették kulturális kötődé-

süket, majd a magyarányú urbanizáció folytán gyökereiket is: szlováknak vallották magukat, asszimilálódtak. Az iskolázottsági mutatók romlanak. A szlovákiai tanulói fűjság 8,8 százaléka magyar nemzetiségű, de csak 6,8 százaléka jár magyar iskolába. Ehhez többek között hozzájárul, hogy 130 magyar többségű településen csak szlovák tannyelvű iskola van. Középfokon a gimnazistáknál a legjobb a helyzet, a magyar nemzetiségű gyerekek 91 százaléka anyanyelven tanul, míg a szakközépisikolásoknál ez az arány 66, a szakmunkástanulóknál pedig csak 21 százalék. Beszámolhatunk azonban néhány, a magyarság oktatási helyzetét kedvezően befolyásoló változásról is. 2002-től az óvodák a helyi, az általános és középiskolák pedig a területi önkormányzatok fennhatósága alá kerültek, így a magyarság jogköre eddig nem tapasztalt mértékben megnőtt saját iskolái fölött (igaz ugyan, hogy a működtetéshez a forrásokat nem rendelte hozzá rögtön az állam, csak 2004-től vezették be a normatív finanszírozást). További pozitív változás, hogy a törvényhozás finanszírozási szempontból egyenrangúsította a magán- és egyházi iskolákat. A 2003-as évi adatokat a 2002-esekhez viszonyítva, a mutatók mérsékelten ugyan, de biztatóak: az általános csökkenési tendenciával ellentétben, 12 városban enyhén növekedett a magyar iskolába járók száma.

Az országosan csaknem 10 százalékos részarányhoz képest a felsőoktatásban tanulóknak csak 4,8 százaléka magyar, s míg az egyetemi hallgatók részaránya a szlovákok között 70 százalékkal növekedett az elmúlt évtized alatt, a magyarok körében ez a növekedés alig kimutatható (a tipikus korosztály részvétele a felsőoktatásban 16–17 százalék körüli a szlovák, 7 százalék a magyar népességben). A jelenlegi iskolázottsági mutatók alapján a lakosság 10,4 százalékának van felsőfokú végzettsége, a magyarok közül pedig 5,3 százaléknak. Ezeket az arányokat hivatott javítani a 2004 januárjában megalakult Selye János Egyetem, amelynek elődje, a „Városi Egyetem” közel egy évtizede székhelyen kívüli képzésekkel kezdte működését, majd fokozatosan önállósodott. A saját magyar egyetem létrehozását nem utolsósorban az tette lehetővé, hogy a Magyar Koalíció Pártja, mely már másodízben vállal kormányzati szerepet, fő prioritásként kezelte az képzési lehetőségek ilyen irányú bővítését.

A tanár- és tanítóképzés már a nyolcvanas évek közepe óta csak egyetemi szinten működik, és ötéves képzési programokban valósul meg. Ez a magyar intézmények kihelyezett tagozatainak tanítóként végzeteket nehéz helyzetbe is hozta, hiszen ezeket a főiskolai diplomákat nem fogadják el Szlovákiában. Az oktatási tárca némi huzavona után úgy rendezte az áldatlan állapotot, hogy ezeknek a tanítóknak háromszemeszteres költségterítéses képzésben kell részt venniük a nyitrai egyetemen, a diplomájuk elismertetése érdekében. Ugyanezért a Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Karának (Sárospatak) kassai kihelyezett tagozatán 2002-ben már nem is indítottak új évfolyamot. BA fokozaton csak óvodapedagógusokat képeznek. A tanárképzés a szokásos három fő blokkra tagolódik: általános alapok (általános pedagógia, neveléstörténet, filozófia, módszertan stb.); a tanítandó szaktudományok; illetve tanítási gyakorlat. Ez utóbbi azt



jelent, hogy a 3–5. évfolyamon, félévenként 3–5 hetes kötelező iskolai gyakorlaton vesznek részt a hallgatók.

A magyar tanárképzés két legnagyobb intézménye nagyon friss alapításúnak mondható. Az egyébként csaknem ötvenéves hagyománnyal rendelkező nyitrai tanárképzés szervezetileg teljesen átalakult, a 2004. szeptemberében indult új karon (Közép-Európai Tanulmányok Kara) folyik, Komáromban pedig ugyanekkor indult a Selye János Egyetem. A két egyetem bizonyos szempontból egymás konkurense a megcélzott hallgatókat tekintve, sőt a komáromi egyetem egy egységes európai felsőoktatás jegyében rekrutációs bázisát a határ inenső oldalára is szeretné kiterjeszteni (e nyitottságra jó példa, hogy mára az első szemeszterben van egy magyarországi, két erdélyi és két kárpátaljai, illetve néhány szlovák iskolában érettségizett hallgatójuk is). A nyitrai új kar megalapítását (amely évek óta húzódott, majd tavaly hirtelen vált lehetővé) a komáromi egyetem beindulásával hozzák összefüggésbe, hiszen Nyitrának szüksége van a több mint ezer magyar hallgatóra. A már említett „konkurenciaharc” az oktatókért folyó versengésben is megnyilvánul, a frissen alakult egyetem „elcsábított” néhány minősített oktatót Nyitráról. Az új felsőoktatási törvény ugyanis azt mondja ki, hogy csak 65 év alatti professzor „garantálhat” szakot, és csak egy helyen, a saját egyetemén. Így csökkent a meghirdethető szakok száma és az áttanítások lehetősége. A hallgatók szempontjából azonban hosszú távon mégis valószínűleg Komárom kerül ki győztesen a „versenyből”, mivel magyar környezetet biztosít a hallgatóknak, ezzel szemben Nyitra lakossága csaknem teljesen szlovák, ami kevésbé vonzó egyetemi életet tesz lehetővé. Az új egyetem képzési nyelve döntően magyar, kisebb mértékben szlovák és más (pl. angol) nyelvű.

Komáromban teljesen új, innovatív tanárképzési koncepciót készülnek megvalósítani. Az intézményt rektora, Albert Sándor erről így nyilatkozott: „Nem szeretnék senkit megbántani, de úgy érzem, Szlovákiában a pedagógusképzést alapjaiban kellene másképpen megszervezni. A pedagógiai karok elsődleges célja az kell legyen, hogy a hallgatókat megtanítsák tanítani. Nem elsősorban a tudományra kell összpontosítani, hanem a módszertanra kell jobban odafigyelni. Ez nem azt jelenti, hogy a tudomány alapjainak ismeretét el kellene hanyagolni, mert akkor nincs mire építeni. De meg kell erősíteni a módszertani tantárgyakat óraszámban is, szellemükben is, és nagy súlyt kell helyezni a pedagógiai gyakorlatra.” (*Interjú Albert Sándorral, 2004*). A felvételinél eddig egyedülálló módon, szakmai alkalmassági vizsgát tesznek a hallgatók szóban és írásban. Ez nem a tanítóképzésben bevett képességvizsga, hanem egy pszichológusok által kidolgozott teszt, amely elsősorban a pályára való rátermettséget, a jelöltnek a gyerekekhez való viszonyát méri. A pedagógiai kart illetően azt szeretnék, ha ez más lenne, mint általában a pedagógiai karok az országban: ez többek között a jó nyelvi felkészítésben és a pedagógiai gyakorlat megerősítésében nyilvánul meg. Minden szakon heti három órában nyelvoktatás folyik majd, az oklevelet csupán a nyelvi államvizsga után kapják meg a hallgatók (Szlovákiában egyelőre nincs nyelvtudáshoz kötve a felsőfokú oklevél). A pedagógiai gyakorlat mennyiségében



és minőségében is új lesz. Legalább 200 órás pedagógiai gyakorlattal számolnak. A hallgatók hetente fél napot a gyakorlóiskolákban töltenek majd, a tervek szerint öt éven keresztül „együtt élnek” az iskolával. A helyi gimnáziummal és egy alapiskolával már megkötötték az erre vonatkozó szerződést. Tárgyalások folynak egy további alapiskolával és egy óvodával is, így a hallgatók minden intézménytípust megtalálnak helyben.

Újszerűen, és az európai trendekkel összhangban, az első három évben közös programmal indul az óvodapedagógiai- és az elemi tanítóképzés. (Az óvóképzés eddig Szlovákiában csak középiskolai szinten zajlott, alacsony presztízsű végzettségnek számított.) A harmadik év után a hallgató eldöntheti, folytatja-e tanulmányait tovább, megszerzi-e a magiszteri és ezzel a tanítói képesítést. Az általános iskola felső tagozatára irányuló képzésben hat szakot indítanak: magyar nyelv és irodalom, német nyelv, angol nyelv, matematika, informatika és hitoktatás közül szabadon bármilyen szakpárosítást választhatnak a hallgatók.

A nyitrai Konstantin Egyetemen 2004 szeptemberétől működő Közép-Európai Tanulmányok Karának felépítése speciális. A hallgatók sok tárgyat a többi kar tanszékein tanulnak, értelmetlen lett volna ugyanis az ötödik karon új kémia, fizika stb. tanszéket létrehozni. Ez viszont azzal is jár, hogy az elvileg anyanyelven tanuló hallgatók csak tanulmányaik egy részét végzik ténylegesen is magyarul, szakonként változó mértékben, és a mindenkori oktatói kar függvényében (vagyis mindig éppen azt tanulják, és abból vizsgáznak magyarul, amire akad tanár). Így pl. a magyar szakon teljes egészében magyarul folyik az oktatás, a matematikatanár-hallgatók kb. 90 százalékban, a kémikusok már csak 50 százalékban hallgatják magyarul a tárgyaikat, míg a földrajz vagy az ökológia szakon pillanatnyilag nincs magyarul meghirdetett tanegység. Ennek többek között a szakterminológiában vannak következményei. Az, hogy a hallgatók megtanulják-e mindkét nyelven, illetve, hogy melyik nyelven tanulják meg szabatosan a szakkifejezéseket, a földrajzi neveket, vagy akár a történelmi személyiségek neveit (azaz, hogy hogyan lesznek képesek ezeket tanítani), ma jórészt a mindenkori tanártól ill. a hallgatók személyes szorgalmától, erőfeszítésétől függ.

### *Vajdaság*

Az anyanyelvű tanulási lehetőségek beszűkülése az iskolarendszer minden szintjén talán a vajdasági magyarságot érinti legérzékenyebben, hiszen náluk a jugoszláv érában, az 1960-as évektől kezdve olyan szokatlanul liberális tannyelvi szabályozás volt érvényben, amely nemcsak az anyanyelvű tanulást biztosította azokon a területeken, ahol jelentős számú magyar élt, hanem még az ott élő szerb és egyéb délszláv nyelvűek számára is előírta a magyar mint környezeti nyelv tanulását – és természetesen viszont (*Csorba 1994*). A magyar nyelvű oktatás „virágkorát” a többi környező országgal éles ellentétben a szerteágazó kisebbségvédelmi rendszernek köszönhetően az 1970-es években élte, azóta folyamatos visszafejlődést tapasztalnak.



A 7,5 milliós Szerbiában a magyarság 3,9 százalékos részarányával nem számít jelentősnek, de Vajdaságban regionálisan továbbra is „a legnagyobb kisebbség”. A határainkon kívüli magyarság körében a vajdaságiak fogyása drámaian gyorsnak mondható, az 1991-es és a 2002-es népszámlálás közötti 11 évben számuk 339 491-ről 290 207-re, vagyis csaknem ötvenezerral (14,5 százalék) csökkent, a korábbi regionálisan 16,85 százalékos részarányuk pedig 14,28-ra esett vissza. Ebben a drasztikus fogyásban az alacsony natalitás, a gazdasági és politikai háttérű elvándorlás, a nemzetiségi összetétel erőszakos megváltoztatása és az asszimiláció mellett, egyre nagyobb jelentősége van annak, hogy a fiatalok tanulási céllal külföldre távoznak, s ez az ismert visszatérési arányokat tekintve a vajdasági magyarság iskolázottságát, értelmiség-utánpótlását is gyorsan rontja (Gábrity 2002). Úgy tűnik, hogy az Európa-szerte kiteljesedő oktatási expanzió Szerbiában érvényesül a legkevésbé, a felsőoktatásban az érintett korosztályoknak mindössze 14 százaléka vesz részt, ami pedig a magyar nemzetiségűeket illeti, ennek csak kb. a fele, főiskolai szinten 7,3, egyetemen 5,8 százalékuk tanul tovább. A magyar nemzetiségű diákok már középfokon is csak a tömbterületeken (Észak-Bácska, Észak-Bánát) járnak döntő többségükben magyar iskolákba, a szórványterületeken minden esetben harmaduknál kevesebb tesz így. Ez azzal magyarázható, hogy a közelben magyarul elérhető képzési lehetőségek nem felelnek meg a piaci igényeknek, ezért választják sokan a szerb nyelvű középiskolákat. Így értelemszerűen csökken a magyar nyelvű felsőoktatásba potenciálisan jelentkezhetőek száma. Az összes magyar ajkú hallgató közül mintegy 32 százalék tanult 2002-ben legalább részben anyanyelvén, a többiek kizárólag szerbül folytatták tanulmányaikat (Gábrity 2002).

Bár formailag létezik a Vajdasági Autonóm Tartomány, ez az autonómia nem valós és széles körű, sem törvényhozó, sem végrehajtó jogait nem gyakorolja önállóan, az államapparátus továbbra is rendkívül centralizáltan működik Szerbiában. A jelentős számú magyar közösségek közül a vajdaságiak pedagógus-utánpótlása a legkevésbé megoldott, mondhatni, hogy egyelőre csak politikai akarat formájában létezik a VMSz programjában: „A vajdasági magyarság szükségleteinek megfelelő pedagógusképzés teljesen anyanyelvűsített óvónőképzést, egyetemi szintű tanítóképzést, kétszakos egyetemi szintű magyar tannyelvű általános iskolai tanárképzést és magyar nyelvű egyetemi szintű középiskolai tanárképzést jelent.” Ráadásul az a paradox helyzet áll fenn, hogy Szerbiában a hatályos törvények szerint magyar nyelven semmiféle felsőfokú képzés nem folyik, mert a felsőoktatás törvényesen csakis államnyelven, esetleg világnyelven (pl. angolul) folyhat (Gábrity 2002). Mégis összesen öt egyetemi és három főiskolai karon van magyar tagozat, ebből kettő tanári: az Újvidéki Egyetem magyar tanszéke és a szabadkai tanítóképző (ezen kívül részleges magyar nyelvű képzést kínál az újvidéki Színművészeti Akadémia, valamint egy közgazdasági és egy építőmérnöki kar – az utóbbi kettő az Újvidéki Egyetem Szabadkára kihelyezett kara). A főiskolák közül az újvidéki és a szabadkai óvónőképző kínál részben magyar elméleti és gyakorlati képzést, valamint teljes magyar nyelvű képzési programot valósít

meg a népszerű szabadkai Műszaki Főiskola (800 körüli hallgatójának kb. fele folyamatosan magyar). Így a tanítói és óvodapedagógusi utánpótlás megfelelőnek ítéhető, a szaktanárok hiánya viszont egyre súlyosabb, szinte az összes általános és középiskolában. Vajdasági magyar tanárképzésről gyakorlatilag nem beszélhetünk, a magyarul tanító tanárok többsége az Újvidéki Egyetemen végezte tanulmányait, szerb nyelven. A szakos tanárok utánpótlása ezért egyáltalán nem megoldott, a Vajdasági Módszertani Központ adatai szerint pl. matematika, zene, angol, szerb nyelvtanár szakokon a szükséges szakos tanárok 20–30 százaléka, összesen több mint 200 tanár hiányzik, és magas a néhány éven belül nyugdíjra jogosult tanárok száma is. A magyar iskolákban tanító szaktanárok zöme tanulmányait nem magyarul végezte, esetükben tehát a magyar szakterminológia ismerete sem kielégítő. Ennél is figyelemreméltóbb tény viszont, hogy „sokuk nem részesült pszichológiai-pedagógiai, illetve módszertani képzésben sem” (Gábrity 2002). Sajnos nem tudtunk hozzáférni az Újvidéki Egyetemen folyó tanárképzés tematikájához, sem az erre vonatkozó törvénykezéshez. Az elérhető szakirodalom alapján azonban a szaktanárképzés a szaktudományoktól eltekintve meglehetősen esetlegesnek, szervezetlennek, koncepciótlannak tűnik. Ezt támasztja alá több, Újvidéken végzett vajdasági magyar pedagógus szóbeli közlése is:<sup>4</sup> Szerintük volt ugyan egy „pszichopedagógia” nevű tárgyuk, amit nem nagyon értettek, ezen kívül azonban a tanári pályára sem elméleti sem gyakorlati (!) felkészítésben nem részesültek.

Az óvóképzés Szerbiában főiskolai szintű, a szabadkai Óvóképző Főiskolán, ahol részben magyarul oktatnak, ötszemeszteres. A tanítóképzés 1993 óta egyetemi szinten, négyéves képzési időben történik. A tanítóképzésre vonatkozó törvénymódosítást követő intézkedést, amelynek értelmében a tanítóképző kart Szabadkáról Zomborba helyezték át, a magyar politika szándékos jogtiprásként értelmezte. Zomborban ugyanis a magyar nyelvű képzésnek több feltétele (könyvtár, gyakorlóiskola) nem adott, és földrajzilag is lényegesen messzebb esik a magyarok által sűrűn lakott területektől. Az elhelyezés után Szabadkán 1999-ben újraindult a Zombori Egyetem kihelyezett tagozataként működő tanítóképző, jelenleg ez tekinthető a magyar felsőoktatás kulcsintézményének, figyelembe véve, hogy az itt kialakítandó „multietnikus” egyetem tervezete is már a tartományi hatóságok előtt van – a kezdeményezés sikere természetesen még kérdéses, de a megvalósuláshoz az eddigi próbálkozások között a legközelebb van. Szabadkán 1871 óta létezik „tanítónő-képezde”, és a képző már a századforduló környékén adott ki a magyaron kívül más nyelvű okleveleket is. Az első világháború előtt bevezették a szerb nyelv fakultatív oktatását. Az intézmény a szocialista érában is működött, szerbhorvát tagozatokkal osztozva, majd 1993 és 1999 között a Zombori Egyetem vette át a szerepét. 1999 óta újra Szabadkán működik, magyar és szerb nyelven folyik az oktatás. Négyéves képzési idő alatt, integráltan folyik a tanítóképzés. A felvételi főtárgya a magyar nyelv és irodalom, illetve a szokásos képesség- (alkal-

4 Őket egy 2004 decemberében, Szabadkán zajlott továbbképzés alkalmával kérdeztünk meg.



massági) vizsgán tesztelik a zenei, anyanyelvi és testnevelés oktatására való alkalmasságot. A képzés tantervében nevelésmélet, fejlődéslélektan, pedagógiai pszichológia, didaktika, a szaktárgyakhoz kapcsolódó szakmódszertan mellett, viszonylag magas óraszámú az oktatásszociológia, választható a drámapedagógia, illetve az értelmiségképzés részeként retorikát, ökológiát is választhatnak a hallgatók. A két óvó- és egy tanítóképző tagozat nagy népszerűségnek örvend, a felvehető hallgatói létszám is enyhén emelkedik.

A jelenlegi törvényi háttér valószínűleg nem lesz hosszú életű, mert Szerbia is csatlakozott a Bolognai Nyilatkozathoz, kidolgozás alatt van a felsőoktatás új törvénytervezete. 2010-ig tehát – legalábbis szervezetenként – mindenképpen gyökeresen átalakul a jelenlegi felsőoktatás (pl. megszűnnek a főiskolai szintű óvóképzők), de egyelőre nem látható, hogy pontosan hogyan. Jelenleg a főiskolai és egyetemi szintű oktatás között gyakorlatilag nincs átjárás.

A magyar oktatási hálózat fejlesztésében elsődleges cél a szabadkai egyetemalapítás révén a kétszakos tanárképzés erőteljes fejlesztése, illetve a középfokú oktatásban tehetséggondozó gimnáziumok létrehozása a magyar többségű központokban. Sikertörténetnek számít, hogy az első ilyenek szeptemberben Szabadkán és Zentán létrejöttek, illetve egy további, államilag finanszírozott középiskolát is sikerült létrehozni. A jelek szerint a helyzet némileg javul: nagy jelentőségűnek tartják a 2002-ben elfogadott ún. Omnibusztörvényt, amely bizonyos döntéseket visszaadott az autonóm tartományok jogkörébe. A törvény háromnegyede az oktatást érinti, a Vajdasági Autonóm Tartomány oktatási költségvetését 2004-re a 2000-es állapot több tízszeresére növelte, és jelentős tételeket, pl. az iskolák javítására szánt támogatások elosztására vonatkozó javaslatot a Magyar Nemzeti Tanács hatáskörébe rendeli.

### *Kárpátalja*

Kárpátalja regionális méretekben jelentős (csaknem 10 százalékos), de országosan elenyésző magyar kisebbségnek ad otthont, akik azonban jó érdekérvényesítő képességgel rendelkeznek – ezt egyértelműen jelzi a beregszászi főiskola megalapítása. Az országosan 156 ezer lelket számláló magyar közösség területileg az ország keskeny és hosszú délkeleti határsávjában, néhány járásban összpontosul. Kárpátalján a felsőoktatásnak nem voltak olyan hagyományai, mint Erdélyben vagy a Felvidéken, mégis itt alakult meg az első önálló intézményként működő, határon túli magyar főiskola, amely a 2003/2004-es tanévben új nevet vett fel. A profilbővülés következtében Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola helyett II. Rákóczi Ferenc Főiskola néven működik. Hallgatói, az elnevezés ellenére, az ukrán rendszerben egyetemi fokozatnak számító „specialist” minősítésű diplomát kapnak (az egyetemmé válás feltétele Ukrajnában önálló doktori iskola működtetése). A magyar pedagógus-utánpótlás ezt megelőzően hagyományosan az Ungvári Állami Egyetemről és a munkácsi Tanítóképzőből került ki. Ezekben az intézményekben azonban a magyar nyelvű oktatás többnyire esetleges, még az Ungvári Egyetem magyar szakán sem biztosított minden tárgy esetében.

A beregszászi főiskolán sok szakon folyik tanárképzés, többnyire kétszakos rendszerben, továbbá óvodapedagógus- és tanítóképzés. A munkát külön pedagógiai és pszichológiai tanszék irányítja. A pedagógusképzés tantervei, órahálói az erősen központosított ukrán oktatásirányítás által szigorúan kötöttek, az akkreditációs eljárásban szinte órára lebontva ellenőrzik az előírásoknak való megfelelést. Az itt folyó tanárképzés egyik öröndetes sajátossága a viszonylag hosszú iskolai gyakorlat: a leendő tanítók és középiskolai tanárok képzésük során az első három illetve négy évben minden páros szemeszterben 2–2 hetet töltenek hospitálással, ilyenkor semmi más tanulmányi kötelezettségük nincs. Az utolsó előtti (7. ill. 9.) szemeszterben a gyakorlat ideje 4 illetve 6 hétre nő, ilyenkor már tanítanak is, az utolsó szemeszterben (8. ill. 10.) pedig egyöntetűen 12 hét iskolai gyakorlat szerepel a tantervben, amelynek zömét tanítással töltik a jelöltek. A rendszeresen szóvá tett aránytalanság, vagyis hogy a gyakorlati képzés a tanítókkal szemben a leendő tanároknál elégtelen, ebben az esetben kevésbé állja meg a helyét, hiszen szaktanárok és tanítók egyaránt viszonylag hosszú ideig vesznek részt iskolai gyakorlatban képzésük alatt.

Kuriózum, de jól jellemzi az ukrán közállapotokat az ukrainai tanárképzés azon sajátossága, hogy az értelmiségi képzés keretében általánosan kötelező az ukrán honismeret tantárgy tanítása. A tárgy fő előzményét a „tudományos nacionalizmus” (*sic!*) képviselte, melyet, szerepüket keresve a tudományos szocializmus egykori oktatói „találtak fel” (Penter 2001). A szigorúan kötött órakeretekben a beregszászi főiskolán ennek „tükörképeként” magyar honismeretet is tanítanak (amelyet ügyesen kellett „becsempészni” a kevés szabadon elosztható óra terhére, lévén hogy a hallgatók maximális óraterhelése is behatárolt, és éppen csak meghaladja a kötelezően előírt tanegységek keretét).

A főiskola profilját évről évre rugalmasan alakítják, bővítik, egyrészt az iskolák szakos igényeihez, másrészt a munkaerőpiaci folyamatokhoz igazodva, hiszen a kárpátaljai magyarságnak ez az egyetlen önálló felsőoktatási intézménye, így „univerzális” feladatot vállalva maga próbálja meg szélesíteni a képzési kínálatot. Az óvó-, tanító- és több kétszakos tanári képzés mellett nő a hallgatók száma az angol nyelvi és informatikai kurzusokon, illetve a közgazdász és kertészeti képzésekben – az utóbbi kettő egyelőre magyarországi intézmények kihelyezett tagozataként működik.

Az elmúlt évek egyik nagy sikere, hogy hosszas előkészítés után elindították a *magyar-ukrán szakos* képzést. Ennek a már említett nyelvi szempontok miatt van jelentősége. Ukrajnában ugyan hivatalosan kötelező az államnyelv oktatása, de ehhez az állam semmilyen feltételt nem biztosít. Jellemző tény például, hogy mindmáig nem létezik magyar-ukrán szótár, de ugyanilyen hiány van a tankönyvek terén is. A kötelező ukrán nyelvoktatásban foglalkoztatottak többnyire vagy ukrán anyanyelvű tanárok voltak, vagy ukránul is tudó más szakos magyar anyanyelvűek – érthetően mindkét esetben kérdéses a tanítás hatékonysága. Az eddig megvalósult iskolai ukrán nyelvoktatás tanterve azonos volt az ukrán iskolába járók anyanyelvi oktatásával, holott a teljesen magyar nyelvi környezetből származó



gyerekeknek csakis az idegennyelv-tanítás módszertanával lehet megtanítani a többségi nyelvet. A főiskola saját fejlesztése az erre vonatkozó tantárgy-pedagógia és módszertan kidolgozása. Ebben tekintettel vannak arra a speciális helyzetre is, amikor a gyermek vegyes nyelvi környezetben él, vagyis a többségi nyelvet valószínűleg is környezeti nyelvként sajátíthatja el (*Milován 2002*).

Középfokú tanítóképzés folyik részben magyarul a Munkácsi Tanítóképzőben, ahol tanítói, óvónői és zenepedagógus szak működik. A tanulmányi idő négy év. Évfolyamonként jelenleg ötven körül van a magyar tagozatra járók száma. A tantárgyak közül korábban csak a magyart és a matematikát tanították anyanyelven, ma már a legtöbbet magyarul hallgatják, kivéve éppen a pedagógiát és pszichológiát. Az itt végzett hallgatók között évről évre többen vannak azok, akik a beregszászi főiskolán vesznek részt kiegészítő képzésben. Esetükben a Főiskola lehetőséget nyújt bizonyos tanegységek beszámítására.

Ezen kívül az Ungvári Állami Egyetem magyar filológia szakán 1963 óta csaknem 600 magyartanárt képeztek ki. Részben magyar nyelvű csoportok működtek a fizika és matematika tanszéken is, de ezeket megszüntették. Továbbra is számos magyar hallgató tanul az egyetemen, számukra az ukrán nyelven való tanulás egyöntetűen nagyon megnehezíti a munkát, és csak informálisan kérhetnek a magyarul tudó oktatóktól segítséget.

## Összefoglalás

Látható, hogy a fokozatosan kibontakozó demokratikus körülmények között a környező országok magyar közösségei lépcsőről lépésre építik oktatási intézményeiket. A közép- és felsőfokú oktatásban is beindultak, ha kisebb-nagyobb lemaradásokkal is, az expanzió és a differenciálódás folyamatai. A jelenlegi helyzet szerint a tanítók utánpótlása akár megnyugtatónak is nevezhető, legalábbis ami a képzési helyek számát illeti. A szándékok szerint tovább bővítendő alap- és középfokú anyanyelvű oktatásban azonban nemcsak a pedagógusok folyamatos utánpótlása szükséges, de Kárpátján és Vajdaságban még több száz megfelelően képzett szaktanár is hiányzik. A Felvidéken és Erdélyben a szaktanárképzés intézményi háttere javulni látszik, továbbra sem megoldott azonban a teljes magyar nyelvű képzés, ahogyan a többségi nyelv megfelelő szintű ismerete sem. Az intézményi ellátottság, a szakkínálat Vajdaságban mutatja a legnagyobb hiányokat, és itt lenne a legerősebb szükség a versenyképes oktatásra, amellyel a gyors elvándorlási folyamatokat fékezni lehetne. Az erősebben tematizált mennyiségi fejlesztés mellett látunk kezdeményezéseket a képzés minőségének, szakmai színvonalának javítására is – ezek azonban egyelőre tudományosan kevésbé feltártak, ezért csak néhányat tudtunk belőlük felvillantani.

Noha a kisebbségben élő magyar közösségek számára elérhető anyanyelvű pedagógusképzés számos kérdését ebben a tanulmányban nem tárgyalhattuk, illetve feltárni sem tudtunk minden releváns tény, tanulságként mindenképpen levonhatjuk, hogy az ezeket az intézményeket létrehozó, működtető értelmiségi rétegre és az itt tanuló hallgatókra is kettős teher nehezedik. Nekik elvileg legalább

két nyelven kellene magas szinten tanítaniuk és megtanulniuk mesterségüket és szaktudományukat, miközben rájuk is érvényesek az átalakuló gazdaság, a nemzetközileg nyitottá váló munkaerőpiac elvárásai. Az ebből fakadó új kihívásokra adott válaszok egy része már körvonalazódik, megkezdődött a román és szlovák felsőoktatási rendszerek európai standardok szerinti átalakítása, és az intézmények maguk is tesznek lépéseket az integráció érdekében. A kialakítandó új rendszer víziója azonban egyelőre még itt is képlékeny. Még kevesebb a biztos pont a Vajdaságot érintő szerbiai reformok tekintetében; az ukrajnai felsőoktatásban pedig egyelőre nem ígérkeznek nagy változások.

KELLER MAGDOLNA

## IRODALOM

- Interjú ALBERT SÁNDORRAL. *Szabad Újság*, 2004. szeptember 15.
- BARABÁSI TÜNDE (2004) Elméletigényesség vagy gyakorlatorientáció – a hallgatói vélemények összehasonlítása tükrében. Elhangzott az Országos Neveléstudományi Konferencián, Budapest, 2004. október 20–22.
- BAUER BÉLA (et ali) (eds) (2001) MOZAIK 2001. Gyorsjelentés. Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
- BENEDEK GYULA (2003) Az asszimilációról mint statisztikus. *Magyar Kisebbség*, No. 1.
- CSORBA BÉLA (1994) A lábadozástól az elsovsztásig. A vajdasági magyar iskolaügy a második világháború után. *Regio*, No. 1. 96–114.
- DOLNÍK ERZSÉBET (1994) A szlovákiai magyar oktatásügy helyzete. *Regio*, No. 3. 28–45.
- ERDEI ITALA (2003) Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében I. *Magyar Felsőoktatás*, No. 9–10.
- FÁBRI ISTVÁN (2001) Magyar nyelvű felsőoktatás és tudományosság a Kárpát-medencében. *Regio*, No. 4. 132–157.
- GABÓDA BÉLA (2003) A kisebbségi magyar tanügyi Kárpátalján (1920–1989). Doktori értekezés. Kézirat. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék könyvtára.
- GÁBOS ANDRÁS (1994) Adatok a romániai tanügyi törvényhez. *Regio*, No. 3. 46–69.
- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN (2002) Anyanyelvű felsőoktatás feltételei a Vajdaságban. (<http://www.felkol.org.yu/common/webolvas/GMI-felsookt.pdf>)
- GYÖRGY LAJOS (2000) A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés 1927. évi helyzete és jövő feladatai Erdélyben. *Magyar Kisebbség*, No. 2.
- KÁNTOR ZOLTÁN (1997) Jövőkép és kivándorlás. In: KOZMA TAMÁS & BUDA MARIANN (eds) *Határmenti együttműködés a felsőoktatásban*. Debrecen, Acta Pedagogica Debrecina.
- KOZMA TAMÁS & BUDA MARIANN (eds) (1997) *Határmenti együttműködés a felsőoktatásban*. Debrecen, Acta Pedagogica Debrecina.
- KOVÁCS ZOLTÁN (2001) A fizikatanárképzés és továbbképzés helyzete a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetemen. In: *Az erdélyi magyar oktatás milleniumi évfordulóján*. Erdélyi Magyar Műszaki Tudományos Társaság, Kolozsvár. (<http://mek.oszk.hu/02000/02022/02022.rtf>)
- LANSTYÁK ISTVÁN (1994) Az anyanyelv és a többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között. *Regio*, No. 4. 90–116.
- MILOVÁN ANDREA (2002) Az ukrán nyelv oktatása Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban. *Kisebbségkutatás*, No. 4. 984–989.
- OROSZ ILDIKÓ (1997) Esettanulmány a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola születéséről. In: KOZMA TAMÁS & BUDA MARIANN (eds) *Határmenti együttműködés a felsőoktatásban*. Debrecen, Acta Pedagogica Debrecina.
- OROSZ ILDIKÓ (2000) A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán állami-ság kialakulásának első évtizedében (1989–1999). Doktori értekezés. Kézirat. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék Könyvtára.
- OROSZ ILDIKÓ (2001) Szórványstratégiák – Anyanyelvi/anyanyelvű oktatás szórványban. *Regio*, No. 4. 159–180.
- PAPP Z. ATTILA (1998) A romániai magyar oktatás helyzete 1989 után. *Magyar Kisebbség*, No. 3–4.



- PÉNTEK JÁNOS (2003) A romániai magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. *Kisebbségkutatás*, No. 3. 76–84.
- PENTER, TANJA (2001) Felsőoktatás reform a független Ukrajnában. *Kisebbségkutatás*, No. 2. 337–339.
- POMOGÁTS BÉLA (1999) Magyar felsőoktatás – kisebbségben. *Kisebbségkutatás*, No. 4. 475–484.
- PÉTER LILLA (2004) A romániai magyar közép- és főiskolai szintű tanítóképzés összehasonlító elemzése. *Pedagógusképzés*, No. 1. 89–106.
- SIDÓ ZOLTÁN (1999) Magyar nyelvű oktatás Szlovákiában (<http://www.hhrf.org/aka/9-9ak3.htm#E14E6>)
- SÁNDOR KLÁRA (1995) Az élnyelvi vizsgálatok és az iskola: a kisebbségi kétnyelvűség. *Regio*, No. 4. 138–147.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1998) Tanárképzés Európában. Budapest, OI.
- SZABÓ-THALMEINER NOÉMI (2003) A romániai magyar tanítóképzés megújításának lehetőségei a minőség jegyében In: *Magiszter*, No. 1. Magister Kiadó, Apáczai Csere János Pedagógusok Háza, Csíkszereda.
- SZABÓ-THALMEIER NOÉMI (2004) A pedagógustovábbképzés aktuális helyzete Romániában. *Pedagógusképzés*, No. 1. 107–115.
- SZENTANNAI ÁGOTA (2001) A Magyarországon tanult fiatalok karrierkövetése. *Regio*, No. 4. 113–131.
- TÓTH PÁL PÉTER (1997) *Haza csak egy van? Menekülők, bevándorlók, új állampolgárok Magyarországon, 1988–1994*. Budapest, Püski.
- TÓTH PÁL PÉTER (1999) Az értelmiségiek nemzetközi vándorlása. In: TÓTH PÁL PÉTER & ILLÉS SÁNDOR (eds) *Migárció II. Tanulmánygyűjtemény*. Budapest, KSH Népeségtudományi Kutatóintézet. 193–198.
- VARGA E. ÁRPÁD (2002) Az erdélyi magyarság asszimilációs mérlege a XX. század folyamán. *Regio*, No. 1. 171–205.
- VMSz program: A Vajdasági Magyar Szövetség programja ([http://www.vmsz.org.yu/hu\\_new/dokumentumok/Program\\_2001junius23.doc](http://www.vmsz.org.yu/hu_new/dokumentumok/Program_2001junius23.doc))
- VRABECZ MÁRIA: Halogatási szint. *Új Szó*, 2001. márc. 23. <http://www.hhrf.org/szabadujsag/2004/37/albertr.htm>





---

# VALÓSÁG

---

Köztudott, hogy napirenden van a felsőoktatás, és ezen belül a pedagógusképzés reformja, ill. a hazai felsőoktatás modelljének az európai modellekhez való közelítése. Az alábbiakban olvasható interjúkat, a tanárképzés jelenlegi problémáiról és az átalakulás folyamatáról olyan professzorokkal készítettük, akik több évtizedes tapasztalatokkal rendelkeznek a tanárképzésről, és akik aktív közreműködői a jelenlegi reformlépéseknek.

„*A tanárképzés az egyetemeken perifériára szorított szakterület*”

## Interjú Mihály Ottóval

*Educatio: Mióta dolgozik a pedagógus képzés területén?*

*Mihály Ottó:* Kisebb-nagyobb megszakításokkal, teljes állásban vagy részmunkaidőben 1963 óta. Oktattam a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán, a Budapesti Tanítóképző Főiskolán, az ELTE kiegészítő szakán, a Képzőművészeti Főiskolán és legutóbb, 1992 óta, a Miskolci Egyetemen.

*E: Miért éppen a miskolci Neveléstudományi Tanszéket választotta?*

*M. O.:* Amikor Miskolcon megfogalmazódott az egyetem továbbfejlesztésének, azaz a bölcsészkar létrehozásának a gondolata, akkor ez együtt járt a tanárképzés beindításának igényével. S mivel eredetileg miskolci vagyok, többekben fölmerült, hogy jöjjenek vissza és szervezzem meg a tanárképzést. Először a feladat csak az volt, hogy csináljam meg a tanárképzés koncepcióját, vagyis a létrehozásnak tervét. Aztán elindult intézeti szinten a bölcsészképzés, és ezen belül a tanárképzés, amelyben én is részt vettem. Szerencsére abban a helyzetben voltam, hogy kitűnő stábot tudtam szervezni Miskolcra, igen kiváló emberekkel. Ez működött is hosszú-hosszú éveken keresztül, bár nagyon nehezen, mert 20–22 ezer forintért Miskolcra lejárni a kollegák részéről, ez már-már szerelem volt. De szerencsére így is sikerült egy jó stábot azonnal az induláskor levinni Miskolcra.

*E: Ha jól tudom, akkor az idén, 12 év után nyugdíjba ment.*

*M. O.:* Így van. Betöltöttem a 65. évet, és most elég keményen léptek fel mindenütt az egyetemeken, aki 65 éves, azt nyugdíjazták.

*E: Egyébként Ön még maradt volna?*

*M. O.:* Az az igazság, hogy nem esett jól a nyugdíjazás, mert volt egy megállapodásunk az egyetem vezetésével, miszerint nekem lett volna még egy másfél-kétéves áthangolási időm, de ezt nem tartották be. Másrészt pedig úgy gondoltam, hogy mint a bölcsészkar egyik alapítójának legalább annyit kellett volna mondaniuk, hogy köszönjük szépen. De ez is elmaradt.



*E: Tebát akkor egy kicsit rossz szájjal zárult le a történet.*

*M. O.:* Nem tagadom, hogy rossz szájjal. De ez az egész összefügg a pedagógusképzésnek a tudományegyetemek keretében elfoglalt helyével. Az, hogy ez ilyen módon fejlődött be, összefügg azzal a vitával, ami köztem és más kollégáim között is folyt, a bölcsészkarai vezetéssel, sőt az egyetemi vezetéssel. Sőt mondhatom, hogy általában a tudományegyetemen a tanárképzéssel kapcsolatban igen éles ellentét jött létre. Az a helyzet, hogy a tanárképzés hihetetlen mértékben kiszolgáltatott az egyetemeken, teljesen alárendelt a többi szakmai jellegű képzésnek, teljesen másodlagos, anyagi és egyéb vonatkozásokban is perifériára szorított szakterület. Ez igen erőteljesen kiéleződött az utolsó időszakban, ami összefüggött azzal, hogy csökkentek az egyetem forrásai, bár az egyetem mindig görgette maga előtt az adóság halmazokat, de még tovább csökkentek a források, ezért minimális fejlesztés sem jutott a pedagógusképzésre. Ez állandó feszültségeket és veszekedéseket generált. Amnyiban volt előnyös a miskolci helyzet, hogy ott sajátos képzési struktúrát alakítottunk ki, amelynek az volt a lényege, hogy az első 4 év szakterületi képzése, tehát magyar, történelem stb., és utána egy év teljes egészében a tanárképzése volt. Illetve bizonyos kompromisszumok révén mi már elkezdtünk, kis óraszámban harmadik évben tanárképzéssel foglalkozni. Ennek ellentételezéseként a hallgatók megtehették, hogy nem a 4. év végén volt az államvizsgájuk, hanem az 5. év végén, és 5.-ben írhatták a szakdolgozatot. Tehát volt egy ilyen megoldás is. Ez egy jó megoldás volt mindaddig, amíg működött az egyszakos képzés, mert Miskolcon elvileg egyszakos képzés volt. De ahogy ez nehezebbé vált, vagyis finanszírozás szempontjából már nehezen volt megoldható, hiszen kevesebb volt az ún. fejkvóta ezekben az esetekben, attól kezdve már feszültségek jöttek létre. Hiszen a két szakot, vagy a másfél szakos képzést ebből elég nehezen tudták kialakítani. De ez a folyamat mégis megtörtént, és eközben még nehezebb helyzetbe került a pedagógusképzés.

*E: A pedagógusképzés alárendeltsége mennyire jellemző más intézményekben?*

*M. O.:* Az én tapasztalatom szerint, és más kollégák tapasztalata szerint ez egy alapvető strukturális és hatalmi probléma. Itt az a folyamat zajlik, hogy az egyetemek rendelkeznek egy meghatározott mennyiségű, tanszékeken dolgozó oktatókban megtestesült képzési kapacitással. Ez a képzési kapacitás elsősorban különböző szakterületekre irányul, azaz történelem szakra képeznek, magyar- és irodalomszakra képeznek stb. Ezt a képzési kapacitást viszont nem lehet kihasználni történészek, irodalmárok, biológusok, kémikusok képzésére, mert nem kell ennyi belőlük. De ott van a kapacitás. Ezért számukra egzisztenciális kérdés, hogy a pedagógusképzésben ezt a kapacitást milyen mértékben tudják felhasználni. Azaz, a történet arról szól, hogy ma a tanárképzésben az adott szakterületre történő képzésre mintegy legitimizációs eszközként ráteszik a tanári sipkát, de nincs megfelelő mennyiségű idő, és nincs megfelelő anyagi ráfordítás arra, hogy ez a pedagógus mesterségre történő felkészítés legyen. Ez a harc az egyetemeken a felhasználható időért folyik. Az időből jön a pénz, hiszen ha a hallgatók képzésében a miénk az idő, akkor az azt jelenti, hogy az időt a mi kapacitásunk fogja fölhasználni. Ez tehát egy nagyon egyszerű dolog. Miskolcon az volt a jó a konstrukcióban, hogy bizonyos időkereten túl nem tudtak elvenni a képzéstől időt. De el tudták venni az anyagi forrásokat, mivel a pedagógusképzésre történő ráfordításnak is bizonytalan a helye az egyetemen. Ez pedig azzal járt, hogy egyre nehezebb volt kellő hatékonysággal folytatni a képzést.

*E: Hogy változott a pedagógusképzés presztízse az elmúlt tíz-bűsz évben?*

*M. O.:* A presztízse tulajdonképpen nem változott, mert ugyanolyan alacsony, mint 15 évvel, vagy 20 évvel ezelőtt volt. Azon az intézményen belül sincs igazán presztízse, ame-

lyik igen jól megél abból, hogy pedagógusképzést folytat. Az intézményeken belül a szerkezetből fakadóan nem lehet magas a presztízse. Hiszen részt vesz a képzésben mondjuk 10 tanszék, és lehet, hogy ezek egymás között is harcolnak, és ellentétek feszülnek közöttük, de egy dologban közös az érdekük: valamennyien szemben állnak a nevelés-tudományi vagy pedagógiai tanszékekkel a források elosztásában. Közös az érdekük abban, hogy kiszorítsák a pedagógusképzést. Az intézményen belüli szerkezeti problémán talán az segíthet, ha létrejön az intézményekben az önálló tanárképző intézet, vagy az önálló tanárképző kar.

*E: Milyen helyzetben van a főiskolai tanárképzés?*

*M. O.:* A főiskolai képzés annyiban más, hogy a főiskola arra jött létre, hogy tanárt képezzen. Tehát az egész intézmény image-a, belső struktúrája, gondolatrendszere a tanárképzésre irányul. Míg a klasszikus egyetemeknek nem a pedagógusképzés adja meg a presztízst, egy pedagógiai tanárképző főiskola az, ami. Ezért ott nyilván nincs ilyen probléma. Más lesz, a helyzetet a bolognai szerkezetre való áttérés után, amikor az egységes tanárképzéssel együtt megváltozik az eredetileg főiskolai tanárképzés helyzete is.

*E: Milyen felkészültséggel jelentkeznek manapság tanárnak a hallgatók?*

*M. O.:* Én másokkal ellentétben azt valloim, hogy önmagában az, hogy a középiskolai teljesítmények alapján legkiválóbbak közül kevesen jelentkeznek tanári pályára, egy kicsit túldimenzionált probléma. Nem ez az igazi baj! A nagy baj az, hogy ezek a gyerekek ilyen 12 éves iskolai tapasztalat után jelentkeznek a tanári pályára. Ennek következtében olyan mértékben determináltak egy klasszikus, és igen kevés kivételtől eltekintve, hihetetlenül konzervatív pedagógia által, hogy a jelenlegi egyetemi tanárképzés keretében szinte megmozdíthatatlan az a kialakult pedagógiai koncepció, amelyet magukkal hoznak. Tévedés azt gondolni, hogy bejönnek hozzánk a hallgatók, és mi mint egy fehér lapon, kialakítjuk pedagógiai felfogásukat, tudásukat, és kifejlesztjük a képességeiket. Ez ebben az életkorban már nagyon keményen kialakított dolog. Az általános iskolákban és a középiskolákban megélik, átveszik, és az idegrendszerükbe szívják azt a pedagógiát, amellyel az iskolában találkoznak, és ez a felsőoktatásban már szinte fölrobbanthatatlan. Ezért van az az érzése az embernek, hogy a tanárképzésből kilépő fiatalok jelentős része semmi újat nem hoz az iskolákba, mert egyszerűen reprodukálják azt, amit annakidején velük csináltak. Szinte elképzelhetetlen számukra egy másik fajta iskola. Ezen csak olyan képzéssel lehetne változtatni, ahol nagyon jó, és nagyon sok a gyakorlati jellegű képzés, a szeminarizált képzés, a nem-előadáson keresztül, nem magyarázaton keresztül folytatott képzés. Ahol azoknak a módszereknek a gyakorlati használata történik meg, amelyeket szeretnénk, hogy majd pedagógusként ők is használjanak. Tehát nem beszélni kellene nekik például a kooperatív tanulásról, hanem kooperatív tanulás közben kellene elsajátítaniuk a pedagógiai tudást, a szakmát.

*E: Lát erre törekvést a tanárképzésben?*

*M. O.:* Látok, ezt mindenki tudja, de ez pénzbe kerül, és erre nincs pénz. Ha én 120 hallgatónak tartok előadást, az annyiba kerül, amennyi az én óradíjam. De ha a 120 fő helyett 15–20 fős csoportokban dolgoznék velük, akkor ez ötször vagy hatszor annyiba kerülne.

*E: Végül is mekkora a valószínűsége annak, hogy ezeket a módszereket a tanárjelöltek elsajátítsák?*

*M. O.:* Ez nagyon sok mindentől függ. Azért ezt szinte minden képzőhelyen valamilyen módon beviszik az alapképzésbe. Ugye nálunk még mindig „alternatívnak” nevezik azt a tanulás-szervezési eljárásorozatot, ami csak nálunk „alternatív”, mert tulajdonképpen



ezek a 20. század második felének korszerű tanulásszervezési módszerei. Tehát mindig van egy bizonyos számú hallgató, aki azért úgy jön ki a képzésből, hogy keresi a lehetőséget arra, hogy másképp csinálja. Én pl. most örömmel tapasztalom, hogy szinte mindenütt találkozom a hallgatóinkkal olyan helyeken, ahol történik valami a magyar pedagógiában, tehát ahol valamilyen korszerű projekt van, ahol valamilyen kutatás van, ahol valamilyen új dolog körül szerveződnek az emberek. Az embert mindig örömmel tölti el, hogy hát azért jönnek ki olyan hallgatók is a képzésből, akik „meg vannak fertőzve”.

*E: Hogyan épül rá erre a pedagógus továbbképzés?*

*M. O.:* A jelenlegi pedagógus továbbképzés nagyon sok kitűnő elemet tartalmaz, tehát kiváló továbbképzési programok vannak, sőt azt mondanám, hogy jelentős részük modern program. Ami problematikus, az az, hogy nincs a reformhoz, a pedagógiai kultúra megújításához kapcsolódó intenzív, szervezett, folyamatos, tantestületekre irányuló továbbképzés. Az iskolákból elmennek a pedagógusok különböző továbbképzésekre, és különböző dolgokat be is hoznak a tantestületbe, de hogy úgy mondjam, nem elég intenzíven „fertőződik meg” a tantestület. Igen könnyen leküzdik a „vírusokat”, amelyeket ezekről a továbbképzésekről behoznak az egyes kollégák. Az hiányzik, hogy valamilyen problémára, amit együttesen akarunk megoldani, célirányosan képződünk, és ehhez kapjunk valamilyen segítséget. Ezért nagyon fontos az, ami a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében most elindul, egy viszonylag szisztematikus, a program megújításhoz kötődő továbbképzés. Nem tudom előre megítélni, hogy ez mennyire lesz hatékony, de struktúrájában biztos, hogy kell ilyen. Amikor az ember azt mondja, hogy az alapképzésnek sokkal gyakorlat-orientáltabbnak kellene lenni, akkor ezt sokan hajlanak úgy értelmezni, hogy prakticista módon sajátítsanak el kis módszertani fogásokat a hallgatók, tanulják meg hogy kell bemenni az osztályba stb. Ez is fontos, de ezt előbb-utóbb megtanulják. A gyakorlat orientáltságon azt értem, hogy ne az elméleti logika mentén tanulják a szaktárgyat sem. Mert nem a biológiát kell neki jól tudnia önmagában, mint valamilyen tudományos struktúrát és ismeretrendszert, hanem azt, amit a tanuló tudhat biológiából, ami beépülhet a tudásrendszerébe. Ez egy másik biológia, mint ami le van írva a tudományos tankönyvekben. Az hiányzik, hogy a hallgató elméletileg is egy másik konstrukcióban gondolkozzon magáról a szakmájáról is, és ezt nem lehet másként elérni, csak ha valóságos tevékenység közben tanulja meg. Elemezni kellene, hogy mit érdemes a tudományból a tanulóknak megtanítani. Egy sor dolgot nem érdemes, még akkor sem, ha elvileg jó lenne, ha tudná. Az elméleti tárgyakban is sokkal nagyobb súlyt kellene kapni, két dolognak: az egyik az, hogy tanulják meg a pedagógusok, megismerni a gyereket. Tehát ne egyszerűen életkori sajátosságokról tanuljanak, anélkül, hogy valóságos gyerekekkel találkoznának, hanem tanulják meg, hogy lehet megismerni a gyereket, mert ez a mesterség alapja. A másik pedig az, hogy milyen szempontok, milyen konstrukciók, milyen megközelítések alapján lehet elemezni azt, amit úgy hívunk, hogy tanulási folyamat. Most csak azt tanulják meg, hogyan kell „letanítani” valamit, azaz hogyan kell valamit közvetíteni. Ez azonban önmagában az ég adta világon még semmit nem jelent. Tudniuk kellene, hogy a tanulásnak milyen útjai, módjai vannak, és hogy lehet a tanulást nem ellenőrizni, hanem monitorozni. Tehát hogy tudom én azt meg, hogy tényleg zajlik-e ez a folyamat, vagy nem. Ez nagyon lényeges dolog, és erről is nagyon keveset tanulnak. A „csinálás” közben való megtanulás hiányzik teljes egészében ebből a dologból. Az is összefügg ezzel, hogy van egy gyakorlóiskolai rendszer, amelyik úgy rossz, ahogy van. Nem az egyes gyakorló iskolák és pedagógusok rosszak, hanem az, hogy ezeknek az iskoláknak semmi közük nincs azokhoz az iskolához, ahol a hallgatók döntő többsége

dolgozni fog. Mert ezek ugyanolyan mesterséges képződmények, mint maga a pedagógusképzés. A kettő inkább csak erősíti egymást, de nem visz abba az irányba, hogy hogyan kell megtanulni a szakmát.

*E: Vannak-e olyan iskolák, ahol a kezdő pedagógus nincs teljesen magára hagyva?*

*M. O.:* Ez teljesen esetleges, de biztonsággal mondható, hogy nagyon kevés az olyan iskola, ahol valamilyen tudatos program van arra vonatkozóan, hogy a kezdő tanárokkal miképpen, mit csináljunk, és ezt hogyan csináljuk. Van, akinek szerencséje van, és összeakad egy olyan kollégával, aki élvezi, hogy egy fiatal tanár mentora lesz. Vagy szerencséje van és talál egy olyan osztályfőnököt, aki meg akarja ismerni, és be akarja integrálni az osztályában tanítók közé, és így valamilyen támogató, segítő magatartással találkozik. De egyébként ez egyáltalán nem szükségszerű.

*E: Milyen motivációkkal lépnek be jelenleg a jelentkezők a tanárképzésbe?*

*M. O.:* A Miskolci Egyetemen annyiban más ez a jelentkezés, hogy a felvételizők nem pedagógusnak jelentkeznek, hanem történelem szakra, politológia szakra, antropológiára jelentkeznek, és csak a másodév végén kell nekik jelentkezni, ha tanári képesítést akarnak szerezni. Tehát nem az érettségiről beesőnek kell eldönteni, hogy ő pedagógus lesz. A döntő többség persze azért választja, mert ez egy plusz év még az egyetemen, másrészt biztos, ami biztos. És van néhány százalék, aki eleve tanár akar lenni. Szóval a motivációban biztos, hogy benne van az, hogy ez más pályákhoz képest a munkaerőpiac szempontjából viszonylag biztos pálya. Még most is jobb az elhelyezkedési lehetőség, mint egy sor más területen. Tehát benne van egy biztonság-igény, a stabilitásra való igény. A másik ok a munkaidő. Nem véletlen a női hallgatók magas aránya, mert a nőknél jelentős szerepe van annak a helyzetnek, hogy elvileg napi 4–5 órás munkáról van szó, tehát sokkal nagyobb a mozgástér, mint egy másik munkahelyen. Benne vannak a nyári szabadságok, tehát a praktikus megfontolások. A statisztikák azt mutatják, hogy most azért már anyagi érdekből is érdemes elmenni pedagógusnak, tehát van visszaáramlás is a pedagógus pályára.

*E: Mennyi lebet a pályaelhagyók arányára?*

*M. O.:* Az a kérdés, hogy kit tekintek pályaelhagyónak, aki már dolgozott iskolában, vagy aki ilyen végzettséget szerzett? Mert aki ilyen végzettséget szerzett, és nem helyezkedik el tanárként, az szerintem nem pályaelhagyó. Ma felsőfokú végzettséget nem azért szerzünk, hogy az adott területen elhelyezkedjünk, hanem azért, mert ez egy olyan licenc, amilyen 50 évvel ezelőtt az érettségi volt. E nélkül nem is nagyon érdemes szétnézni a munkapiacra. Ha valaki nem tanár lesz pedagógus végzettséggel, az nem pályaelhagyás. Persze mindig mondják, hogy 40 vagy 50 százaléka marad a pályán. De szerintem a pedagógusképzés egy általános „fehérgalléros” képzés is, tehát értelmiségi képzés, hiszen alig van olyan humán-szolgáltatási terület, ahol ne találkoznánk pedagógusokkal. Nem véletlen, hogy az ügynökségek nagyon szívesen felveszik a pedagógusokat, a biztosítótól kezdve a bankokig mindenütt, mert egy kis átképzéssel feltételezhető róluk, hogy képesek emberekkel beszélni. És erre ezeken a szolgáltatási területeken nagy szükség van. Szerintem az a pályaelhagyó, aki megpróbálja az iskolát, és rájön, hogy az nem neki való. Nagyon jó lenne, ha a pályaelhagyók egy része a pályán maradna, mert egy részük a legkreatívabb, a leginkább változtatni akaró, a legizgalmasabb pedagógia irányába tájékozódó. Az ő pályaelhagyásuk azért rossz, mert azt mutatja, hogy az iskola kiszelektálja, nem bírja elviselni őket és aztán ők sem az iskolát. A másik része pedig azért hagyja el a pályát, mert anyagi tekintetben jobb megoldást talál. Néha a kettő összefonódik. A kreatívabb, mozgékonyabb, több szellemi erővel, dinamikával rendelkező ember, aki nem



akar beszorulni valamilyen szürke, egyszerű tevékenységbe, jó anyagi feltételek mellett még talán megmaradna a pályán. De amikor ez sincs meg, akkor nagyon hamar rájön arra, hogy ezekkel a képességekkel máshol sokkal jobban megél. Nagyon sokszor találkozom olyanokkal, akik eredetileg pedagógusok voltak, és ma is van bizonyos nosztalgiajuk a pálya iránt, de a kettőt együtt, hogy se pénz nincs, se jól nem érzem magam a munkában, már nem akarják vállalni.

*E: Mióta többen lépnek be a felsőoktatásba, csökken az oktatás színvonala?*

*M. O.:* Ez természetes, csak azt nem értem, hogy ezen miért csodálkoznak? Egyszerre kell megoldania a felsőoktatásnak két feladatot: az ún. elitképzést, és a tömegoktatást. Ezt nem lehet úgy elképzelni, hogy egy elitképzésre kialakult struktúrába berakom az egészet. Mert abból csak sikertelenség lehet. A mai hallgatók többsége nem is akar a klaszszikus elitképzés útján „kiképződni”. De ők a bentlétükkel akadályozzák azokat, akiket azért viszünk be, hogy az elitképzésben vegyenek részt. Ezen a rendszeren nem lehet ilyen tömegeket sikeresen átpasszírozni.

*E: Ezt megoldja a bolognai átalakulás?*

*M. O.:* Elvileg meg kellene oldania, mert pont az lenne a lényege, hogy a nagy tömeg be-megy és bent van 3 évig, azaz kap egy 3 évhez köthető szakmai képzést, ami klasszikusan a 60–70 évvel ezelőtti érettséginek felel meg. A másik – jóval kisebb – része pedig belép, és az útja az elitképzés irányába vezet. De látni kell, hogy az igazi klasszikus elitképzésnek ma már a doktorandusz-képzés felel meg. És akkor úgy kell az arányokat megállapítani, hogy csak 20 százalék juthat el a mesterszintre. Azoknál már számon kérhetem azt a minőséget, ami klasszikus elit egyetemi minőség. De ezt nem kérhetem számon egy korosztály 50–60–70 százalékán, aki belép a felsőoktatásba. Nem kérhetem számon egy korosztály 70 százalékától azt, amit korábban a 15 százaléktól kértem számon. Azt kell megoldani, amit az amerikai egyetem megold, hogy embertelen tömegeket vesz fel, és emellett megcsinálja az elitképzést. Az a jó ebben, hogy az egyetemen belülré kerül a kiválogatási folyamat jó része, tehát nem az egyetem előttre, vagyis a középiskolára hárul ez a feladat. Persze ehhez az kellene, hogy nagyobb ajtókon mehessenek be. Most rengeteg kis ajtó van, 250 szakra jelentkeznek. De honnan tudhatná egy 17–18 éves gyerek, hogy ő mi a jóisten akar lenni ebben a szűk szakmai értelemben?

*E: A pedagógusképzést hogyan alakítja át a bolognai folyamat?*

*M. O.:* Ez egy nagy sansz volt, amit elvesztegettünk. Az ami most a felsőoktatási törvényből kibontakozni látszik, arra utal, hogy túl sok változtatás nem képzelhető el, tehát az új törvény sok vonatkozásban megőrzi a jelenlegi pedagógusképzési struktúrát. Akkor lett volna igazán átütő erejű a változás, hogyha definiálódott volna egy „nagy kapu” a bemenetkor, ami magában foglalja a humán jellegű képzéseket. De megint ugyanaz történik, mint eddig, hogy egyre szűkebb „kiskapukon” mennek be a hallgatók, és az első 3 év alatt már szakjellegű képzést kapnak. Amiben még reménykedem, az az, hogy a mester szinten, valamivel több idő és energia jut a tanári mesterségre történő felkészítésre, mint az eddigiekben. Hozzá kell tennem, hogy egységes lesz a tanárképzés. Tehát megszűnik a főiskolai és az egyetemi szintű tanárképzés. Azaz létrejön egy valóban kétszintű, két féle pedagógusi tudást nyújtó képzés: a tanítói, a „class-teacher”, tehát az „egytanítós” rendszer és a tanári, a „subject-teacher” képzés, aki függetlenül attól, hogy általános iskola felső tagozatán, vagy gimnáziumban fog tanítani, ugyanazt a képzést kapja. Tehát megszűnik a jelenlegi sok feszültségekkel terhes képzési struktúra, a főiskolai tanári, és az egyetemi tanári képzettség, ami a felkészültségben is különbségeket jelentett, nem mindig az egyetemi képzés előnyére. Mert ha nagyon durva akarok lenni, a pedagógus

mesterségre való felkészítés a főiskolákon jobb volt. Ugyanakkor nyilvánvaló hogy az egyetemen pedig a szaktárgyi felkészítés volt magasabb színvonalú. Tehát ebben a tekintetben az egységes tanárképzés egy jó és fontos előrelépés. De nem történik előrelépés a műveltségi területekre való tanárképzésben, tehát megmaradnak a szűk tantárgyi, tanárképzési struktúrák, nem lehetett előrelépni ebben a tekintetben. Talán annyit lehet megcsinálni, hogy a kétszakos képzés esetében, lesz egy „nagy szak”, mondjuk a matematika, és akkor a másik szakjaként egy műveltségi területen vehet részt a képzésben. De megmarad a tagoltság a tudománystruktúrák szerint. Vagyis nem történik meg az, hogy a fejről talpára álljon a rendszer, tehát hogy ne más logikához, hanem a pedagógusi tevékenység logikájához illeszkedjen a képzési struktúra.

*E: A tervezett reform szerint a hallgató elkezdhet dolgozni az alapképzés után?*

*M. O.:* Igen, de nem tanári minőségben. A tanári minőséghez mesterképzésben kell részt venni. Ehhez ott kapja meg a pedagógusi mesterségbeli szakképzését. Ott kell hozzárendelni a szaktárgyi kiképzésből is azt, amire egy pedagógusnak szüksége van. A szaktárgyi kiképzésnek egy pedagógus esetében, arról kellene szólnia, hogy mit tudok csinálni a gyerek tudásfejlesztése érdekében. Tehát az összes tudást abba a struktúrába kell rendezni, amire neki mint pedagógusnak lesz szüksége, és nem fordítva, hogy elrendeztem a szaktantárgyi tudásokat, és akkor kiképezem arra, hogy a szaktárgyi tudást hogy tudja ő közvetíteni, átadni. Egyébként borzasztó ez a kifejezés, hogy „átadjuk” a tudást. Mert ilyen nincs. Ráadásul tele van az iskola olyan gyerekekkel, akiknek eszében sincs átvenni a tudást. Nekem sokkal előbb kezdődik a munkám, el kell érnem, hogy ő tanuljon, mert anélkül én hiába tanítok. Ebben az országban minden iskolában mindent „letanítanak”. És közben minden negyedik gyerek úgy jön ki ezekből az iskolákból 14–15 éves korban, hogy nem tud érteően olvasni, és nem tud írni, tehát funkcionális analfabéta. Akkor hogy működik ez az iskola? Hogy lehetséges ez? Hiszen ennyi idő alatt egy debil gyerek is eljuttatható idáig. Ez azért van, mert nem az a lényeg az iskolában, hogy a gyerek tanul-e, hanem az a lényeg, hogy én letanítom-e az anyagot. Mert nekem az agyamban van egy tudás, amit nekem mindenképpen oda kell adnom, vagyis prezentálnom kell. Holott fordított lenne a helyes logika, az ő tudását kellene fejlesztenem. És ehhez én hiába tudom előlről, hátulról a szerves és szervetlen kémiát, vagy a világirodalmat, mert ennek ebből a szempontból nincs semmi jelentősége.

*E: Milyen formában vesz részt a készülő felsőoktatási törvény előkészületeiben?*

*M. O.:* Egyfelől részt vettem, annak idején a „Csatlakozás az európai felsőoktatási térhez” c. projektben, aminek volt egy része, ami a középiskola és a felsőoktatás közötti átmenetről, az érettségiről szólt. Ennek az a feladata, hogy „átkanalizálja” a gyerekeket a közoktatásból a felsőoktatásba, különösen most, hogy megszűnik a felvételi. Az volt a feladat, hogy egy új érettségi konstrukciót hozzunk létre. Ezt meg is csináltuk, ez az a bizonyos „Zsanett-érettségi”-ként elhíresült, „kompetencia-alapú érettségi”. Ezen túlmenően a Felsőoktatási Tudományos Tanács képzési, stratégiai albizottsága tagjaként bekapcsolódtam a felsőoktatási törvénnyel kapcsolatos vitákba. Tagja vagyok a Nemzeti Bologna Bizottság pedagógusképzési albizottságának is, amely most konstruálja a mester-szintet, tehát azt, hogy hogyan, nézzen ki a bachelor-szint utáni két éves pedagógus képzés. Tehát folyamatosan lehetőségem volt arra, hogy kifejtsem az elképzeléseimet.

*E: Milyen problémákkal járhat a reform bevezetése?*

*M. O.:* Annyiból nem lesz problematikus, hogy lényegében nem fog történni semmi. Az én problémám az, hogy strukturálisan nem rendeződnek át az egyetemen a hatalmi és erőviszonyok. Ezt alapvető bajnak tartom, mert e nélkül nem nagyon lehet a pedagógus-



képzés érdekeit kellő mértékben képviselni. Nem jó, hogy a bolognai folyamatból kimaradt az óvónőképzés és a tanítóképzés, miközben ez a két terület készíti fel leginkább a pedagógus mesterségre. De az elszalasztott lehetőséget sajnálom legjobban, és nem attól félek, hogy itt valami baj történik. Itt volt egy esély, és biztos, hogy most megint jó néhány évig nem szabad majd belenyúlni a felsőoktatásba. Abban még reménykedem, hogy ha kormányhatározat fogja szabályozni a mesterszintű képzést, ott azért még lesz esély rá, hogy a kimeneti követelményeknél, a pedagógusi kompetenciák megjelenjenek. Tehát olyan módon lehet megfogalmazni a követelményeket, ami talán visszahat arra, hogy mit csinálnak a képzésben. Abban bízom, hogy ezek a kimeneti követelmények közelebb lesznek ahhoz, ami a NAT kapcsán, a pedagógia-kultúra fejlesztése kapcsán megfogalmazódott. Tehát jobban szinkronba kerül a képzés és a közoktatás fejlesztése. A pedagógia-kultúra fejlesztésére jelenleg nem kevés pénz van, mert az EU-pénzek nagy része a közoktatás területén ide megy. Ezekre az új oktatási programokra, amelyekhez továbbképzés, mentorképzés is kapcsolódik. Tehát végre előfordulhat, hogy ha egy ilyen oktatási program bekerül egy iskolába, akkor nem úgy lesz, hogy két évig van rá pénz, mert szereztünk valamilyen pályázat útján, de ha eltelt a két év, akkor kész, mindenki hazamegy. Ma nagyon sok programnak ez a sorsa. De remélem, hogy ez most fenntartható lesz, és folyamatosan beépülhet az iskolákba. Ha ez sikerül, akkor ez nem kevés, lehet hogy 270, aztán 600 ilyen magyar iskola lesz, és ezekre sikerül rátelepíteni a pedagógusképzést. Akkor ezek lehetnek a bázisai a gyakorlat-orientált képzésnek, és akkor ez sokat segíthet.

*E: Miért maradt ki a reformból az óvónő- és tanítóképzés?*

*M. O.:* Az óvónő- és a tanítóképzés esetében volt egy nagy félelem attól, hogy ezek az intézmények, amelyek a maguk konstrukciójában jelenleg jól működnek, szétrázódnak, hogyha bekerülnek a bolognai rendszerbe. Ez részben reális félelem, részben a szokásos félelem attól, hogy ez most működőképes, ne nyúljunk hozzá. Ezeknek az intézményeknek a vezetői nem nagyon rajongtak a bolognai folyamatért. Másrészt könnyen tudomásul vette ezt az oktatáspolitikai, tudniillik pénzbe került volna, hogyha megnő az óvónő képzés ideje, és ha mesterszintje van a tanítóképzésnek, mert ez plusz évet jelentett volna. Most amikor a tanítóképzés már elérte, hogy négy éves, félték, hogy a reform öt évre emelte volna, ahogy Finnországban is van. Tehát itt egyszerű pénzügyi megfontolások is szerepet játszottak.

*E: Kiknek lesz előnyös a bolognai átalakítás?*

*M. O.:* Ez a hallgatót közvetlenül nem fogja érinteni, mert az anyagi ellátást és a szolgáltatási színvonalat tekintve belátható időn belül semmi nem fog történni. Kilúgozódtott az a törekvés, hogy egy sokkal dinamikusabb belső, a képzés minőségét biztosító személyi politika működjön az egyetemeken, vagyis az, hogy az oktató ne legyen közalkalmazott, és ne olyan kinevezéssel rendelkezzen, hogy ha jól csinálja, ill., ha van hallgatója, ha nem, ő akkor is oktató marad. Ez a lehetőség is kimaradt a törvénytervezetből.

*E: Minőségi bérezést nem terveznek?*

*M. O.:* Ez már van az iskolákban is. De a minőségi bérezés akkor kezd izgalmas lenni, amikor a minőség szempontja alapján legalább a dupláját kaphatom annak, amit egyébként keresek. Akkor fontos, hogy ki kapja a minőségi bért. Másfelől fontos a kritérium rendszer, tehát meg kell határozni, hogy mikor adok plusz bért. Mert ha csak ilyen, vagy olyan módon kiválasztok két embert, aki megkapja, aztán a többiek meg húzzák az orukat, akkor ez semmit nem ér. Az jelentene változást, hogy nagyobb legyen az egyetem lehetősége arra, hogy kiválasszon, elküldjön, befogadjon részben alkalmazzon, megha-



tározott időre alkalmazzon oktatókat. Már csak azért is, mert az oktatói struktúra meghatározza az egyetem szakstruktúráját is. Hiszen nem fog tudni gyorsan váltani, ha nem tudja az oktatók tudáskészletét alakítani. Ugyanakkor fontos lenne, hogy ne legyenek az egyetemi oktatók közalkalmazottak, rendes munkaviszonyuk legyen, és kész. De persze a közalkalmazotti státus nagyon-nagyon sok előnnyel jár, mármint annak, aki közalkalmazott, s ezért ebben sem lesz változás.

*E: Mi a helyzet a kredit-rendszerrel?*

*M. O.:* A kredit-rendszernek csak akkor van értelme, ha tényleg arról szól, hogy szabadságot és ezen keresztül mobilitást biztosít a hallgatónak a követelmények teljesítését illetően, és nem arról szól, hogy átnevezzük az eddig létező tantárgy-rendszert. Nem gondolom, hogy a kredit-rendszernek értelme van, ha nem működőképes nemzetközi értelemben. Elvileg már több helyen működik a kredit-rendszer, de az egyetemek között csak minimális átjárhatóságot biztosít. Az én értelmezésemben a kredit-rendszer lényege az, hogy biztosítja a választhatóságot, az adott képzettség különböző utakon történő megszerelhetőségét. E nélkül, csak pótszernek tekinthető. Ennek most megvan a veszélye, mert ha minden oktatónak biztosítani kell, hogy legyen hallgatója, mert közalkalmazott, akkor a kredit-rendszerben is kényszerítenem kell a hallgatót, hogy őt válassza. Holott azt kellene választania, amit ő szeretne. Vagyis ezek egymással összefüggő dolgok, tehát nem lehet elképzelni jó kredit-rendszert másfajta oktatói alkalmazási politika nélkül.

*E: Az intézmények vezetésével kapcsolatos átalakítási tervekről mit gondol?*

*M. O.:* Hát, adja Isten, hogy legalább az átmenjen, hogy az egyetem különleges státusú intézmény lehessen. Tehát egy különleges státusú költségvetési intézmény, mert ez nagyobb mozgásteret biztosítana a gazdálkodásában. Ez azt jelentené, hogy a saját bevételeivel jobban tud gazdálkodni, jobban tudja a saját tulajdonát hasznosítani stb. Tehát ez előnyt jelentene. De ebben a kettős vagy tulajdonképpen hármasságában, a rektor, a szenátus és az irányító testület hármasságában én kevésnek érzem most már azt a külső erőt, amelynek az lenne a feladata, hogy az intézményt a belső érdekektől függetlenül is képes legyen változtatásokra készíteni. Ebben a tervezetben már nincs meg a kellő ereje ennek a testületnek. Tehát előfordulhat, hogy nem tudja az intézményt kellő energiával, rugalmassággal átrendezni. Itt mindig források átrendezéséről van szó, pontosabban arról, hogy mire van pénz, mire ne legyen pénz. Ma a felsőoktatást hihetetlen mértékig a meglévő struktúrák megőrzése irányítja. Például végigültem egy tanácskozást, ahol fölmerült, hogy ugye ma fejkvótás-finanszírozás van az egyetemeken, legalább is a pénz egy része a hallgatói létszám függvénye. De mi van, ha a hallgatói létszám elkezd csökkenni? Azonnal megtalálták a megoldást: vissza kell térni, a bázis-finanszírozásra: nem baj, ha nem lesz hallgató, a struktúrákat, a tanszékeket akkor is meg kell őrizni. A bázis-finanszírozás azt jelenti, hogy azt a pénzt, ami tavaly volt, az inflációval megemelve, jövőre is kapni kell. De egy ilyen egyetem nem képes a tömegoktatás feladatait ellátni. Ez lehet, hogy meg tud őrizni egy klasszikus iskolát, de nem képes ezres létszámban képezni, márpedig erre lenne szükség. Ilyen módon ezek az alrendszerek finanszírozhatatlanok. A reformok mindenütt akkor lépnek be, akkor válnak kényszerítő erővé, amikor finanszírozhatatlanná válik a rendszer, és nem akkor, amikor még működtethető. Tehát azzal, hogy a fejkvótát megemelik, még nem oldódik meg semmi. Mert ki lehet kényszeríteni jövőre, hogy emeljék meg 10 százalékkal. De ha megnézem a költségvetést, és a gazdasági fejlődésben feltételezhető dinamizmust, akkor világossá válik, hogy ez nem finanszírozható. Mint ahogy olyan közoktatási rendszert sem lehet finanszírozni, amelyben egyre kevesebb gyerek van, mégis ugyanannyi iskolát kell fenntartani, és ugyanannyi pedagógust



kell eltartani. Ez egyszerűen képtelenség, ilyen nincs. Nincs aki megfizesse ezt a dolgot. Tehát ilyenkor át kell rendezni a rendszert. Ugyancsak át kell rendezni a rendszert, amikor megváltozik a funkciója. Ameddig a középiskola az adott korosztály gyerekeinek 15 százalékát vagy 20 százalékát fogadta be, addig olyan volt, amilyen. De amikor minden gyereknek 18 éves koráig iskolába kell járni, akkor ezt nem lehet ugyanúgy fenntartani, mert egyszerűen nem működik. Ugyanez van a felsőoktatással is. Mert miközben a minőséget féltik, senkinek nem jut eszébe, hogy csökkentsék a hallgatói létszámot, mert akkor csökkenteni kellene az infrastruktúrát is. Tehát miközben nagyon szeretnék, hogy csak nagyon kiváló, nagyon okos, nagyon felkészült és borzasztó nagy tanulási dinamikával rendelkező hallgatók jöjjenek a felsőoktatásba (mert ugye ez a legjobb, az ember ilyenkor csak bedobja a kalapját és mindenki tanul), eközben azért beengedik a nem ilyen hallgatókat is, mert egyébként nem lenne indoka annak, hogy ők maguk ott legyenek. Természetesen úgy lenne jó, ha 10 százaléknyi hallgató lenne, mi meg ugyanennyien lennénk hozzá. Ezt én értem, csak ezt a társadalom nem hajlandó finanszírozni.

*E: A felsőoktatásban folyamatosan nő a létszám?*

*M. O.:* Egyelőre folyamatosan nő, arányában még nőni fog, de létszámában nem fog már nőni. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy egyre több olyan gyerek lesz bent a felsőoktatásban, akiről 60 évvel ezelőtt a középiskola sem akart tudni. Ezért a felsőoktatás egész működésének át kell alakulnia. Ezért nagyon fontos, hogy ebben az első három évben hogyan és miképpen alakul a képzés. Ez nem lehet klasszikus felsőoktatási képzés, úgy ahogy annak idején elképzelték, hogy odanyomnak embertelen mennyiségű tananyagot, és aztán jöjjenek és vizsgázzanak. Ez csak egy olyan képzés lehet, amely erőteljesen gyakorlati orientáltságú, hiszen olyan diplomát kell kapni a 3 év után, amivel a hallgató el tud menni dolgozni. Nem egy fél vagy negyed történelem-diplomával kell rendelkeznie, mert azzal nem tud elhelyezkedni. Ezeket a szakterületeken is olyan képzettséget kell adni, amelyek hasznosíthatók. Ez azt feltételezi, hogy egyfelől a tudásnak alkalmazkodóképesnek kell lenni, hiszen ezek között a képzettségek között egyre több olyan lesz, amire lehet, hogy 3–4–5 évig szükség van, de aztán már nem kell. Azaz gyorsan kell tudni változtatni. A pénzügy területén, vagy a közgazdaságtan területén sok olyan állami képzés van, amiről tudjuk, hogy 2–3 év múlva már kezdhetné előlről a hallgató, mert elavul, amit tanult, de ugyanígy van a technika területén, vagy az informatika területén. Tehát ez már nem az a klasszikus felsőoktatás, ahol a világ végéig érvényes, amit megtanítunk.

*Az interjút Vég Zoltán Ákos készítette*

*„Ez a mindent felforgatni látszó reform egy csomó kövületet érintetlenül hagyott”*

## Breznyszászky László, a Debreceni Egyetem docense

*Educatio: Kérem, mutatkozzon be.*

*Breznyszászky László:* Én egy örök darab vagyok ezen a tanszéken, a Debreceni Egyetem neveléstudományi tanszékén. 1970-ben végeztem pedagógia szakot, történelemmel párosítva. Az első két évet kivéve ezen a helyen dolgozom egyfolytában. Ebből adódóan saját szakos hallgatók, tanárjelölt hallgatók sok évfolyamával volt találkozásom, és részben a szakmai, részben a szakmai közéleti területen is belekeveredtem mindenféle ügybe.



kell eltartani. Ez egyszerűen képtelenség, ilyen nincs. Nincs aki megfizesse ezt a dolgot. Tehát ilyenkor át kell rendezni a rendszert. Ugyancsak át kell rendezni a rendszert, amikor megváltozik a funkciója. Ameddig a középiskola az adott korosztály gyerekeinek 15 százalékát vagy 20 százalékát fogadta be, addig olyan volt, amilyen. De amikor minden gyereknek 18 éves koráig iskolába kell járni, akkor ezt nem lehet ugyanúgy fenntartani, mert egyszerűen nem működik. Ugyanez van a felsőoktatással is. Mert miközben a minőséget féltik, senkinek nem jut eszébe, hogy csökkentsék a hallgatói létszámot, mert akkor csökkenteni kellene az infrastruktúrát is. Tehát miközben nagyon szeretnék, hogy csak nagyon kiváló, nagyon okos, nagyon felkészült és borzasztó nagy tanulási dinamikával rendelkező hallgatók jöjjenek a felsőoktatásba (mert ugye ez a legjobb, az ember ilyenkor csak bedobja a kalapját és mindenki tanul), eközben azért beengedik a nem ilyen hallgatókat is, mert egyébként nem lenne indoka annak, hogy ők maguk ott legyenek. Természetesen úgy lenne jó, ha 10 százaléknyi hallgató lenne, mi meg ugyanennyien lennénk hozzá. Ezt én értem, csak ezt a társadalom nem hajlandó finanszírozni.

*E: A felsőoktatásban folyamatosan nő a létszám?*

*M. O.:* Egyelőre folyamatosan nő, arányában még nőni fog, de létszámában nem fog már nőni. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy egyre több olyan gyerek lesz bent a felsőoktatásban, akiről 60 évvel ezelőtt a középiskola sem akart tudni. Ezért a felsőoktatás egész működésének át kell alakulnia. Ezért nagyon fontos, hogy ebben az első három évben hogyan és miképpen alakul a képzés. Ez nem lehet klasszikus felsőoktatási képzés, úgy ahogy annak idején elképzelték, hogy odanyomnak embertelen mennyiségű tananyagot, és aztán jöjjenek és vizsgázzanak. Ez csak egy olyan képzés lehet, amely erőteljesen gyakorlati orientáltságú, hiszen olyan diplomát kell kapni a 3 év után, amivel a hallgató el tud menni dolgozni. Nem egy fél vagy negyed történelem-diplomával kell rendelkeznie, mert azzal nem tud elhelyezkedni. Ezeket a szakterületeken is olyan képzettséget kell adni, amelyek hasznosíthatók. Ez azt feltételezi, hogy egyfelől a tudásnak alkalmazkodóképesnek kell lenni, hiszen ezek között a képzettségek között egyre több olyan lesz, amire lehet, hogy 3–4–5 évig szükség van, de aztán már nem kell. Azaz gyorsan kell tudni változtatni. A pénzügy területén, vagy a közgazdaságtan területén sok olyan állami képzés van, amiről tudjuk, hogy 2–3 év múlva már kezdhetné előlről a hallgató, mert elavul, amit tanult, de ugyanígy van a technika területén, vagy az informatika területén. Tehát ez már nem az a klasszikus felsőoktatás, ahol a világ végéig érvényes, amit megtanítunk.

*Az interjút Vég Zoltán Ákos készítette*

*„Ez a mindent felforgatni látszó reform egy csomó kövületet érintetlenül hagyott”*

## Breznyszászky László, a Debreceni Egyetem docense

*Educatio: Kérem, mutatkozzon be.*

*Breznyszászky László:* Én egy örök darab vagyok ezen a tanszéken, a Debreceni Egyetem neveléstudományi tanszékén. 1970-ben végeztem pedagógia szakot, történelemmel párosítva. Az első két évet kivéve ezen a helyen dolgozom egyfolytában. Ebből adódóan saját szakos hallgatók, tanárjelölt hallgatók sok évfolyamával volt találkozásom, és részben a szakmai, részben a szakmai közéleti területen is belekeveredtem mindenféle ügybe.

*E: Hogyan alakult a szakmai pályája?*

*B. L.:* Tanárként kezdtem, de inkább csak óraadóként töltöttem hosszabb időt középiskolában. Úgy alakult a sorsom, hogy végzés után két évet Németországban dolgoztam a jénai egyetemen. Az még félig-meddig tanulásnak volt nevezhető. Szakmailag inkább a nevelés elmélete, illetve pályám jelentős részén a pedagógia története érdekelt. A kilencvenes években kerültem közel a tanárképzés egyetemi ügyeihez. Akkor szerveződött az egyetemen a tanárképzés szakgazdájának nevezhető Tanárképzési Kollégium, aminek a vezetésére felkérést kaptam, és a mai napig az elnöke vagyok. A Kollégium többféle helyi változást hozott a tanárképzés rendjében. A tudományos karrierem úgy alakult, hogy a hetvenes évek végén egyetemi doktor címet szereztem, 1994-ben lettem PhD doktor, és 99-ben habilitáltam.

*E: Hogy jellemezné a mai tanár-jelölteket? Milyen motivációk jellemzik őket*

*B. L.:* Valószínű, hogy a hallgatói motivációkban jelentős eltérések vannak. Hallom, és magam is tapasztalom, hogy a hallgatói motiváció csökken. De az összevetés csalóka, mert pl. amikor én hallgató voltam, egyszerűen nem nagyon volt más választási lehetőség. Akár TT-kásnak, akár bölcsésznek jelentkezett valaki, az szinte automatikusan azt jelentette, hogy tanárjelölt hallgatónak kellett lennie. Ezen belül persze voltak jól motívált fiatalok, de voltak, akik csak jobb híján vállalták ezt a pályát, ezt a tanulmányi utat. A természettudományi karon hamarabb voltak kutatói szakok vagy alkalmazott tudományos szakok, de én már a hetvenes évek közepétől tapasztaltam, hogy a vegyész és matematikus hallgatók egy része elkezdte bombázni a rektorátust, hogy ők ugyan miért nem lehetnek tanárok. Tehát ez a „ráépülő” modell igényként már korábban is jelentkezett. Magam is több matematikus, vegyész és fizikus hallgatói csoportban tanítottam olyanokat, akik tanárok is szerettek volna lenni. Ez azonban nem csak a nagy betűs elhivatottság számlájára írható, hanem körülbelül a nyolcvanas években megjelent az a szemlélet, hogy minél több „jogosítványt” kell begyűjteni. Akkor még mindenki úgy gondolta, hogy megtalálja a maga állását, és el tud helyezkedni, de azért a hallgatók elég jól átlátták, hogy sokkal nagyobb az esélyük, ha többféle helyen hasznosítható diplomával rendelkeznek. Ma is tudok olyan matematikus hallgatóról, aki tanár lett, és totálisan felvállalta ezt a szerepet. De voltak olyanok is, akik szakfordító, informatikus képzettség mellett még a tanári modul is elvégezték. Ezt a rendszer megengedte. A kilencvenes évek elejétől kezdve hivatalosan is választhatóvá vált a tanári mesterség. Ettől sokan azt várták, hogy végre megoldódik az a probléma, hogy túl széles az áteresztő csatorna a felsőoktatásban, s majd ezután határozottabb profilt ölt, és valóban csak azok fogják fölvenni a tanári mesterséget, akik tényleg úgy gondolják, hogy a tanári pályán szeretnének elhelyezkedni. De tapasztalatból nagyon jól tudjuk, hogy a végzetetteknek több mint a fele soha nem is próbálkozik azzal, hogy valóban tanári állást keressen, kivéve az elhelyezkedési kényszer egykori, rövid időszakát. Most a hallgatók szabadon választhatják, legalábbis a bölcsészkaron, szakjukat. Először valóban úgy nézett ki, hogy ezt teljesen szabadon megtehetik, később mégis szigorodtak a feltételek. Belevittek olyan követelményeket, hogy egy szakkal nem lehet kimenni, ahhoz legalább még a tanári modul kell. Szóval a rendszer kicsit visszabilent a korábbihoz közeli állapotba: a hallgatók egy jelentős része megint csak racionális belátások alapján választja a tanárszakot. Most is érvényes, hogy a hallgatók többféle jogosítvány megszerzésére törekednek. 1996/97-ben, amikor az első ilyen jellegű megkérdezést tartottuk a bölcsészhallgatóknál, akkor kiderült, hogy ők leginkább arra a szempontra fogékonyak, hogy a tanári modul segítheti az elhelyezkedésüket. Tehát bizonyos előrelátással, biztonságos módon kívánják a



tanulmányait megválasztani. Kevésbé volt szó sajnós arról, hogy ezt a hivatástudat jegyében tennék. Szóval a „hivatástudat” fénye egy kicsit megkopott. Ma szikárabb megfontolások játszanak szerepet. Ugyanakkor a kilencvenes években borzalmasan feldúsult a létszám, főleg a BTK-n. Valójában ekkor vált hihetetlenül tömegessé a tanári pálya. Pontos adatokat csak utólag tudunk erről. Magam is többször próbálkoztam utánajárni, de a nyilvántartási rendszer olyan, hogy egyszerűen nem lehet kiolvasni belőle azt, hogy az egy karon tanuló hallgatók közül mennyi a tanárjelölt. Ez oktatásszervezési és más egyéb szempontból is komoly probléma. Mert a hallgató egy karnak a jelöltje, ahol anyakönyvezik, immatrikulálják, de ebben nincs külön utalás arra, hogy tanárjelöltnek is bejelentkezik. Tehát nem lehet megmondani, hogy X karon Z szakon vagy területen hány tanárjelölt hallgató folytatja a tanulmányait. Ez a tanárképzésben érintett tanszék egyik problémája. A gyakorlatok szervezése még nehezebben kiszámítható. Tehát csak becslést lehet adni a tanárjelöltekről. Korábban 80–90 százalék körül voltak a tudományegyetemi karokon végzetek körében. Ma ez az arány lényegesen alacsonyabb, ugyanakkor a létszám magasabb.

*E: A létszámok mindenhol magasak?*

*B. L.:* A bölcsészkarok vonzzák a legtöbb tanárjelölt hallgatót. A csökkenés az óvó- és tanítóképzésben inkább mutatkozik, mint a tanárképzésben. A tanárképzésen belül a bölcsészeten emelkedett leginkább a létszám az utóbbi években. Egyelőre még kiszámíthatatlan, hogy az új szerkezetű képzés szelekciós rendszere ezt miként fogja szabályozni, vagyis a master-fokozatra hányad részük mehet tovább. Az egész tervezetnek az egyik leginkább homályos pontja, hogy minek az alapján történik majd a szelekció. Az előzetes anyagokban vannak 40 százalékos becslések, amelyek globálisan mutatják, hogy egy ilyen tömeges területen ezt hogyan fogja az oktatáspolitikai szabályozni, de nem világos, hogy mire bízják a kiválogatást, szelekciót. Az egykori Kossuth Egyetem kémia-épületét, amit a hatvanas években építettek a szájhagyomány szerint kétszer ekkorra tervezték. A hruscsovi időszakban ennek az volt az ideológiája, hogy évenként több száz vegyészre lesz majd szükség. Ma pedig alig van kémia szakos hallgató, vagyis nagy és magas szintű a kapacitás ahhoz képest, amennyi a hallgató. Bizonyos fokig tehát létkérdés is egyes szakterületeken a tanárképzés megtartása, ahol van oktatói gárda, infrastruktúra, sok minden, és az oktatási feladatuk egy része a tanárjelölt hallgatók szakmai felkészítése. Vagyis az a kérdés, hogy lesz-e elég hallgatójuk, hogy a hallgató létszámmal együtt mennyi pénzt és erőt fognak áldozni ezeknek a szakoknak, karoknak a fenntartására. Ez bizonyos helyeken már most is egzisztenciális problémát jelent. Persze azt sem felejtethetjük el, hogy a pusztán „megélhetési tanárképzés” nem lehet felsőoktatási cél és megoldás.

*E: Eszerint alig van már hivatástudatuk a mai tanár szakos diákoknak?*

*B. L.:* Nem, ezt nem így értettem. Természetesen van, de nem nagyon tűnik ki a válaszaikból. Vannak elkötelezett hallgatók, de ezt nem tudjuk érzékelni a tömegképzés miatt. Kollokváló, szigorlatozó hallgatók vannak, és nem tudjuk, hogy a gyakorlatokat hivatástudatból csinálják-e vagy pedig racionális diplomaszerezési megfontolásból. A tanárképzésnek – sajnós – ezen túl nincs intézményes tere, apparátusa arra, hogy az árnyaltabb hallgatói motivációkat kezelje.

*E: Sokaknál egyszerűen az számít, hogy diplomát szerezzenek, és ide könnyű bejutni?*

*B. L.:* Ma már nem nagy probléma valahova bejutni. Borzasztóan kiszélesedtek a lehetőségek, és egyre kevésbé számít a felvételi teljesítmény. Ismerjük a felvételi liciteket, azt a kettős érdekelttségét, hogy az intézménynek színvonalas hallgatója legyen, és hogy egyáltalán hallgatója legyen. Ezt sok esetben csak kompromisszumok árán tudják biztosíta-

ni. Annak érdekében, hogy ne a másik intézmény vigye el a diákot, szabályos licit folyik a felvételi határokkal. Nem akarom eltúlozni, de bizonyos szakokon hosszú idő óta az a gyakorlat, hogy a diák beadja az ívet, és aztán ott is tartják. Majd pedig jön a panasz, hogy talán mégse fogja bírni. Summa summarum az egyetemeken már nem a régi értelemben vett akadémiai képzés folyik, hanem erősen tömeges képzés. Ez nemcsak a tanárképzés problémája.

*E: A végzős hallgatók közül kevesen helyezkednek el a tanári pályán?*

*B. L.:* Az állásbörzéken pár éve még fantasztikus ajánlatokat tettek a divatos szakokon végzett tanároknak. Ez azért most már nem megy, de egyébként sem a tanárokat szokták toborozni. Azt gondolom, hogy ez a diplomások között egy nagyon diszpreferált helyzetű csoport. Ráadásul a hallgatók elég tájékozottak ahhoz, hogy tudják, ez a pálya egyre nehezebb. Tehát az a modell, hogy az iskolába be kell menni megfelelő szakmai tudással, és „le kell adni az anyagot”, már nemigen működik. Az iskolákban szabályosan meg kell küzdeni azért, hogy egyáltalán szóhoz jusson a tanár. Ezt úgy nagyjából tudják a hallgatók is. Itt most egy különlegesen izgalmas helyzet lesz. A kevésbé népszerű területek és települések számára eddig a tanárképző főiskolák képezték a tanárjelölteket, tehát a felső tagozatos tanárokat. A Bologna típusú tanárképzés az ötödik osztálytól a leghátrányosabb helyzetű iskolák magyartanárait vagy matematikatanárait is a master szintű képzésben fogja produkálni. Pontosabban ötödik-hatodik osztályban taníthatnak tanítók is, de tédiktől egyetemet végzett „mester tanárok” fognak idővel dolgozni.

*E: Milyen súllyal szerepel a tanárképzésben a levelező képzés?*

*B. L.:* A bölcsész és TT-kás karok népes levelező társaságokkal rendelkeznek. Ez tökéletesen beilleszkedik abba a folyamatba, amely szerint az iskolák belülről pótolják ki a tantestület hiányosságait. Tehát sokkal szívesebben küldenek el saját munkatársakat kiegészítő képzésre, minthogy új munkaerőt keressenek. Ehhez hozzájárul a tanárok egyéni ambíciója is. Egy továbbképzés státusemelő, fizetésemelő. Elképzelhető, hogy egy darabig ez a tovább- vagy átképzési mód meg fogja akadályozni a fiatal generációknak a munkába állási lehetőségét. Én azonban nem tartom teljesen kizártnak, hogy ha a rendszer szűkre szabja a master felé való átmenetet, akkor előbb-utóbb megjelenik a hiányzó magyar- és egyéb szakos tanár, hisz a végzősök fele talán továbbra sem akar elmenni erre a területre. Ez érdekes helyzetet teremthet, előfordulhat, hogy a javító szándék hiányt fog termelni ott, ahol a túlképzés sok évtizedes hagyománnyal rendelkezik. Hogy mennyi embert fog visszahívni más területről vagy az aktív állományból, ezt nem tudom megbecsülni. De ezt nem tartom valószínűnek, mert aki az utóbbi 15 évben megtalálta a helyét máshol, az nehezen fog visszamenni egy olyan pályára, ahonnan egyszer már elmenekült. Nem tartom valószínűnek, hogy például a biztosítóügynökök meggondolják magukat, és újra magyartanárnak jelentkeznek.

*E: Hogy néz ki most a tanárjelöltek gyakorlati felkészítése? Azt hallani a pályakezdő tanároktól, hogy amikor először bekerülnek az iskolába, az olyan, mintha mélyvízbe dobnák őket.*

*B. L.:* Igen, ez a jól leírt gyakorlati sok élménye. Azt hiszem, ez azokat is eléri, akik rendesen végigcsinálják a gyakorlatokat a képzés keretén belül. De lényegében minden pályán így van, amikor az embert a korábban megszokott diák-státus helyett munkaerőként kezdik kezelni. Nyilván könnyebb azoknak, akik többgenerációs tanári családból származnak, mert ott vannak olyan családi tapasztalatok, amelyek segíthetnek a pálya kezdetén. A friss pedagógus generáció – egyébként elég hosszú idő óta – nem nagyon tud a saját diák-élményeire támaszkodva boldogulni a munkahelyén. Az iskolák nagyon különbözőek, de a mai pályakezdő tanár nem nagyon teheti meg, hogy a 10 évvel ezelőtti



diákélményeiből próbálja felépíteni a maga diák- és tanárképét. Felgyorsult az idő. Ezt persze sok más tényező is meghatározza, például, hogy milyen a közeg, ill. az iskolatípus, ahova a jelölt kerül, és milyen szerepet vállal az adott iskola. Tudjuk jól, hogy a meghosszabbított tankötelezettség miatt a tizenévesek nagy része nem ambicionálja az érettségi megszerzését és a továbbtanulást. A mi hallgatóink egy jelentős részének már ez is sokk. Ők azt gondolják, hogy ugyanolyan ambiciózus diákokkal fognak majd találkozni, mint amilyenek ők voltak annakidején. Azt gondolják, hogy a középiskolások érettségiznek, és egyetemre akarnak jönni. Azzal, hogy szélesre tárulnak a közép- és a felsőoktatás kapui, inkább sokszínűvé válik a diákság. Igyekszem előre fölhívni a figyelmüket, hogy milyen nagyok a különbségek, mégis gyakran riadtnak reagálnak, amikor elmesélik, mekkora változásokat észleltek a fiataloknál, az iskoláskorúak szemléletében.

*E: Konkrétan hogy néz ki a gyakorlati képzés?*

*B. L.:* A gyakorlati képzésnek az 1998-as tanévtől kezdve Magyarországon egységesnek kell lennie. Az intézményi programok persze különböző kurzusokat ajánlanak, de a 111-es rendeletben megfogalmazott követelmény és az ebből adódó tantárgyi struktúra jellegzetesen a pedagógiai, pszichológiai, az egyszerűség kedvéért neveléstudományi ihletésű tárgyak körét írja le, valamint a szakmódszertant és a gyakorlatok arányait. Egy tanárszak tanári mesterség moduljára 40 kredit jut. Ezek természetesen elméleti és gyakorlati tárgyak együttesen. A mi rendszerünkben 23 kredit a pszichológiai és pedagógiai alapozás, szakonként van még 7–7 kredit szakmódszertani kollégium, és ahol úgy gondolják, ott saját szaktudományos keretükből ezt kiegészíthetik. Összességében a 111-es rendelet szerint egy szak esetén 600 óra jön ki, két szak esetén pedig 765 óra. A tanítási gyakorlat ebből egy szak esetén 150 óra, újabb szaknál plusz 45 óra. A tanítási gyakorlat a képzés záró szakaszában teljesíthető, a többit pedig az hallgató maga ütemezi. A mi rendszerünkben alacsony a kényszerrendezettség, tehát meglehetősen szabadon kombinálhatnak a hallgatók. Amellett, hogy kollokviumok, gyakorlati jegyek vannak, a 111-es rendeletnek megfelelően két nagyobb vizsgát kell tenniük: a komplex pszichológiai és didaktikai szigorlatot, illetve a képesítő vizsgát. Képesítő vizsgára az mehet, aki az előzetes tanulmányi követelményeket teljesítette, a gyakorlatokat sikeresen elvégezte, és a tanári szakdolgozatot megírta. Nagyjából ezek a követelmények. Elvileg ugyanez a módja annak, ahogyan a főiskolákon és egyetemeken jelenleg a tanárokat képezik. Persze a tantárgyak tartalmát illetően nagyon színes a világ. Az intézményi sajátosságok miatt átjelentkező hallgatók esetében nem túlságosan egyszerű megmondani, hogy ezt vagy azt teljesítik-e vagy sem. Tehát mindez egy meglehetősen liberalizált formában valósul meg. Mi úgy építettük fel a tantervünket, hogy jelentős pedagógiai-pszichológiai kurzusok vannak, a neveléstudományi tárgyak kötelezően elvégzendő magját a didaktika adja. Ezek mellett vannak választható tárgyak, amelyek között oktatásszociológiai, szociálpedagógiai, illetve iskolaelméleti és történeti kurzusok szerepelnek. A szakmódszertanokat a szaktudományos terület határozza meg. Itt csak arra vigyáztunk, hogy a szükséges mennyiség megszerezhető legyen. Ezt azért fontos hangsúlyozni, mert korábban indokolatlanul nagy különbségek voltak. Tehát például a természettudományi szakok esetében a szakmódszertannak elég nagy súlya volt óraszámban is, viszonylag kis csoportokban tartották, tehát eléggé komolyan vették. A nyelvszakokat leszámítva, a többi bölcsész szaknál, finoman szólva, elnagyolt szakmódszertani követelmények és megoldások léteztek. Az intézményen belüli koordinációval ezt sikerült fölfelé nivellálva kiegyenlíteni. Szervezetileg ez úgy néz ki, hogy a pszichológiai intézet adja a lélektani kötődésű tárgyak programját és tanárait, a neveléstudományi tanszék pedig a didaktikai és a választható pedagógiai

tárgyakat. Mivel a didaktika áll a középpontban, ezt évekig csak úgy tudtuk megoldani, hogy a gyakorlati jellegű szemináriumok vezetésére, középiskolai tanárokat kértünk föl, és mentorálás vagy tutorálás mellett vontunk be őket a képzésbe.

*E: Milyenek a gyakorló iskolák?*

*B. L.:* Debrecennek három gyakorló iskolája van. Egy gyakorló gimnázium, egy gyakorló általános iskola és egy olyan általános iskola, amelyben a Kölcsey Református Tanítóképző tanítójelöltjei gyakorolnak. Jogilag ez az iskola is a Debreceni Egyetemhez tartozik, de az intézmény mégsem az egyetemi tanárképzést szolgálja. Ez a megoldás barátságos megállapodás alapján született. A gyakorlatok jelentős része partneriskolákban folyik. A gyakorló iskolák hosszú ideig, a létszám meg a tantárgyrendszer miatt, úgyszólván problémamentesen el tudták végezni a gyakorlólétezés funkcióját. Amikor azonban nőtték a keretszámok, majd a NAT is megjelent a közoktatás egén, és a helyi programok színes világgá tették az iskolákat, amit az egyetemi szakok rendje alig követett, azóta ez a kapacitás és terep nem elegendő. Tehát először inkább csak a hallgatói létszám miatt szóltatt meg az egyetem más debreceni iskolákat és adott ott is vezetőtanári megbízásokat. Később viszont olyan szakok is megjelentek az egyetemen, amelyeknek a gyakorló iskolákban nincsen tantervi helye, pl. egyes nyelvszakok esetében. Tehát a hallgatók majdnem fele partneriskolában tölti a gyakorlatát. Ezenkívül, a mi egyetemünk ragaszkodik hozzá, hogy ún. vidéki gyakorlatot is folytassanak a tanárjelöltek, tehát nem debreceni székhelyű iskolákban töltsenek el 60 órát. Ez azt jelenti, hogy a tágabb régió iskoláival próbálkozunk. Erre utaltam akkor, amikor azt mondtam, hogy aki tisztességesen végigcsinálja a gyakorlatát, az megtapasztalhatja, hogy sokféle diákkategória és többféle iskolai program létezik. Nem azért, mintha a gyakorló iskolák nem lennének jó gyakorlati terepek, éppen ellenkezőleg, de szerencsés, ha valaki többféle tapasztalat birtokában kezdi a pályáját. Számos olyan hallgató van, aki nagyon jó élményekkel jön vissza a vidéki gyakorlatról, a különbséget érzékelve. Egyesek úgy érzik, nagy önállósággal járó feladatokat bíznak rájuk. Ha úgy tetszik, bedobják őket a mélyvízbe, miközben nem túl szoroson fogják a kezüket. Ilyen módon közel kerülnek a szakma nehezebb pillanataihoz. Erről még megbízható vizsgálatok alig születtek. A tanítási gyakorlatnak egyébként többféle változata létezik. Vannak olyan egyetemek, ahol a gyakorló iskolákat nem tartják kívánatosnak, mert őket tekintik a rossz értelemben vett hagyományos, konzervatív megoldásnak, és inkább külső terepre küldik a hallgatókat. A mi egyetemünknek az a tanárképzési filozófiája, hogy a diák egy határozottabb, lehetőleg gyakorló iskolai vezetés után menjen az egyetemtől távolabbi gyakorló terepre. És ha ezen a pályán helyezkedik el, akkor már közvetlen segítség nélkül is végezheti a munkáját. Ez egyébként a gyakorlati tanárképzés egész rendszerének a hiányosságát is érinti. Mert a pályakezdeket végképp elereszti a felsőoktatás. Tehát a munkahelyi tutorálás csak véletlenszerűen valósul meg. Ha a befogadó tantestület ezt a feladatot komolyan veszi, akkor ők esetleg önként elvégzik. Pedig a kezdők hozzáértő támogatása sokat javíthatna az első élmények feldolgozásában, segíthetné a pályán maradáshoz és a pozitív kiválogatódáshoz.

*E: Térjünk át a bolognai átalakulás témájára. Milyen formában kapcsolódott be ebbe a reformba?*

*B. L.:* Több szempontból érintett vagyok. Egyrészt az egyetemen elég hosszú ideje vagyok a Tanárképzési Kollégiumnak az elnöke, amely 1993/94-től működik, és eredetileg a tanárképzési rektorhelyettes tanácsadó testülete volt. Elég nagy önállósággal működünk, és sok kezdeménnyel élünk. Amikor egyáltalán felmerült a Bologna gondolat, akkor kezdett el igazán foglalkoztatni bennünket, hogy mi lesz az új helyzetben a kép-





zés sorsa. Emellett lassan két éve, hogy az Országos Köznevelési Tanácsnak az egyetem által delegált tagja vagyok. Ezen belül van egy Pedagógusképzési Bizottság, amelynek az elnökévé választottak. Gyakran kerül az OKNT-ben is terítékre a tanárképzés, és a bolognai átalakulás itt is fontos problémaként jelentkezik. 2004 őszén meghívtak a Nemzeti Bologna Bizottság pedagógusképzési albizottságába. Ez a Hunyady akadémikus vezette albizottság, amelynek a tanári master fokozat kidolgozása a feladata. Majdnem kifejejtettem, hogy a MAB szakbizottságában is hosszabb ideje jelen vagyok, ahol pedagógusképzési akkreditációs ügyekről tárgyalunk. Tehát többszörös az érintettségem. Kicsit mindegyik más szempontot jelent, de van közös és általános szempontjuk. Emiatt elég sok időt töltök a problémával.

*E: Hol tart most a bolognai átalakítás?*

*B. L.:* A Bologna-folyamattal kapcsolatban most látszik leginkább, hogy bizony volt itt néhány elvesztegetett esztendő. Tehát a Nyilatkozat aláírása és a felsőoktatási törvény átdolgozása között volt egy pár elszalasztott lehetőség, amivel sem a felsőoktatás, sem a kormányzat, sem senki nem élt igazán. Tehát mi egyszerűen kimaradtunk abból, ami például Németországban vagy Ausztriában évek óta folyik, ahol már ott tartanak, hogy nemsokára végeznek olyan hallgatók, akik a kísérleti kétciklusú vagy master típusú tanárképzésben részesültek. Ez az egyik probléma. A másik az, hogy amikor igazából lendületet kaptak a tervezetések, akkor kiderült, hogy ez egy példászerűen rosszul definiált és vezérelt folyamat. Következésképpen mindenki egy kicsit úgy érzi, hogy kimaradt a dologból, meg nem hallgattak rá, meg mások diktáltak stb. Tehát sokféle vélemény jelenik meg, sőt én azt látom, hogy az utóbbi évben az egyetemi szakmai csoportok, saját kockázatukat fölismerve önszerveződnek. Ugyanakkor folyik a felsőoktatási törvénytervezet kidolgozása háttérmunkákban, de ezek mintha nem igazán találkoznának, vagy nagyon sokszor csak konfrontálódva találkoznak. Valószínűleg mindenki úgy éli meg, hogy a másik ellene tervezget, és próbálja az elképzeléseit rákényszeríteni. Már a viták kezdetén határozottan felmerült az az igény, hogy nem lehetne-e kivonni a tanárképzést a kétciklusú képzésből, annak érdekében, hogy megőrizze az ötéves folyamatos rendjét. Amikor kiderült, hogy nem lehet a Bolognából kimaradni, az is világossá vált, hogy a duális képzés nem tartható fenn. Köztudott, de ritkán emlegetett, hogy hosszú ideje kizorítódsí folyik ezen a területen. Azt hiszem, ekkor forrósodott föl a dolog. Kezdte mindenki tervezgetni a maga módján, hogyan lehetne a saját javára megoldani. Először az alapképzési szakaszt kellett körvonalazni. A masterrel kapcsolatban egyelőre víziók vannak csupán. Ebből következően ez a vaktában történő alulról építkezés, ami házépítésnél talán beválik, nem biztos, hogy ebben a rendszerben is jól fog működni. Máris vannak olyan döntések, amik miatt egyre hevesebbé válik a kreditekért folyó küzdelem. Az augusztus végén megjelent, az alapképzésre vonatkozó kormányrendelet például leírja, hogy legalább 110 kreditet kell egy szaktól összegyűjteni. Ez úgyszólván áthágathatatlan akadályává vált annak, hogy két egyenértékű szakos tanárképzés beleférjen a két ciklus 300 kreditjébe. Mert egyebeket is be kell tenni, a tanári mesterség szintén teret kíván hódítani. Megváltozott a helyzet az iskolák számára is, módosultak a közoktatási igények vagy direktívák, és akörül is vannak viták, hogy milyen pedagógusokat, tanárokat igényel a közoktatás. Ez nyilvánvalóan azt jelenti, hogy az alaptantervhez és a pedagógiai programokhoz közelítő, iskolaadekvát, növekvő volumenű tanári modulnak, és tágasabb gyakorlati időszaknak kellene szerepelnie a képzésben. Ez viszont két magas kredit-számú szak beillesztését tulajdonképpen lehetetlenné teszi. A természettudományi karokkal való egyezkedésnek ez a legnehezebb pontja.

*E: Eszerint meg fog szűnni a kétszakos képzés?*

*B. L.:* Nem fog megszűnni, de folyik a harc a master fokozatért. Ez egy kicsit olyan, mint ha egy egyre szűkülő csatornába kellene párban bemenni, de nem lehet, mert szűkülnek a folyosók. Talán szerencsésebb lett volna egy elfogadhatóbb koncepciót megvitatni, amelybe nemcsak az alapképzést, hanem a master képzést, illetve a doktori képzést is belekalkulálták volna, ami egy újabb szűkítő csatorna. Van egy olyan feltevésem, éppen ezeknek a vitáknak a kapcsán, hogy a csatlakozó országokban a felsőoktatási reformokat valószínűleg nem lehet ugyanúgy végigvinni, mint az „idősebb” EU-tagországokban. Az alaphelyzet ugyanis más. A tervezett alapképzési szakasz, amely a tömegképzés szellemében szerveződik, és inkább egy közműveltséget gyarapító képzésnek felel meg, nem azt a tudományos kapacitást kívánja, mint az eddigi folytatott képzés. A létező kapacitásnak viszont kelet-európai okokból, nincs méltó munkája, feladata, nincsenek vállalati kutatások, alig vannak nemzetközi megrendelések, nincs világos perspektíva. Vannak helyek a világban, ahol az ambiciózus pályakezdőtől az akadémikusig jól lehet építeni egy egyetemi tudományos karriert. Ezt a hagyományos egyetem nálunk is aránylag jól szolgálta. De mi történik, ha pl. a kutató vegyészképzés nem lesz olyan volumenű, mint amilyen a képző kapacitás, vagy az irodalom-, és történelemszakképzés, egyáltalán a master és a doktori képzés nem lesz olyan mértékű, mint amilyen a hozzá tartozó kiváló szakember gárda? Az ún. kis szakokról ne is beszéljünk. Tehát azt gondolom, hogy annyiban sem előkészített ez a reform, hogy nem ad egérutat, ill. tisztességes visszavonulási lehetőséget azok számára, akik nem vállalkoznak a tömegképzésre, mert nem erre szánták az életüket, vagy nem is érdemes erre használni azt, amit tudnak. Sőt talán nem is értenek hozzá. Tehát egy olyan helyzet áll elő, mintha középiskolai tanárokkal akarnánk hirtelenjében megoldani az írás-olvasás tanítását. Valószínűleg bizonyos dolgokban nagyon jó segítséget tudnának nyújtani ezeknek a kicsiknek a középiskolai tanárok is, de írni-olvasni nem tudnák megtanítani őket, mert ahhoz a tanítók értenek. Azt gondolom, hogy egy átfogó tudománypolitikai, felsőoktatás-politikai koncepciónak vagy konszenzusnak kellett volna mindenekelőtt létrejönnie. Ez azonban a politikai megosztottság, meg egyebek miatt ebben az ügyben is elmaradt. A finanszírozási rendszer az intézményeket a sok hallgatóban teszi érdekeltté, azért gondolom, hogy az egész folyamat ütközőpontjává fognak válni mindazok a szakok, ahová a hallgatók tömegeit akarják, tudják bevinni. A tanárképzés jellegzetes terep lehet erre. Nekem az a határozott meggyőződése, hogy a tanári mesterség továbbra sem terapeutát, animátort vagy egyebet jelent kizárólag, hanem többszörös szakmai kompetenciával rendelkező diplomást, aki transzformálni tudja a tudását és bánni tud azokkal a diákokkal, akiknek a fejlesztését rábízták. A Bologna ugyanakkor, vagy legalábbis a tanári master gondolata, természetesen kihívás a tanári mesterség nem szaktudományokhoz kötött területe számára is. Hiszen ebben hatalmas esélyek vannak arra, hogy ezt az emberismereti, pedagógiai értelemben bizony nem igazán jól képzett pedagógustársadalmat egy új program szerint a tanári cselekvőképességben valóban jobban ki tudja képezni. Tehát ne csupán a történelmet ismerje a történelemtanár, hanem valóban tudja más is tenni, minthogy elmondja a tankönyv vagy más egyéb források anyagát. Arról beszélek, amit tradicionális tanári szerepnek szoktunk nevezni. Arról, hogy határozottabb karakterben jelenhessen meg ez a pedagógiai cselekvést, mesterséget profi módon képviselő szakember. Ehhez a tanári master nagy lehetőséget kínál. Igen ám, csak az előbb említettek miatt a tanári masternek a 120 kreditje, előre láthatóan kisebb-nagyobb csatatérre fog válni. Mind emellé bejelentkezik az a tényező is, amely a közoktatás új tartalmi szabályozásából adódódik, vagyis a NAT igénye. Van



olyan elképzelés, amely szerint a tanárképzésben a NAT szerinti szakosodásnak kellene megjelennie. Tehát elképzelhető lenne bizonyos szakok esetében, hogy ez a 120 kredit ne szóljon semmi másról, mint a tanári tudásról és a műveltségi területekről. Jelenleg a Bologna Albizottságban elég komoly viták vannak erről. Láthatóvá váltak azok a most már kreditekben kifejezett modell-variációk, amelyek elég nagy távolságra vannak egymástól. Természettudományos, bölcsész, NAT-típusú, és vannak még talán kissé halványabban megfogalmazott egyéb elképzelések is, amelyek nyugat-európai példákat kívánnak követni. Létezik továbbá a gyakorlati képzést a felsőoktatási kompetencián kívülre helyező elképzelés. Mindebből nyilvánvalóan egy elfogadható utat, szabályozást kell kitalálni. Én legalábbis bízom benne, hogy összehétközthetők a szaktudományos, a közoktatási és a tanári mesterség elsajátításának a szempontjai.

*E: Az első három év, a bachelor szakasz, milyen pedagógusi munkára fog jogosítani?*

*B. L.:* Az a baj, hogy ennek nincsenek elfogadható hazai hagyományai, semmiféle tekintetben. Azt gondolom, hogy a tanárképzést az egyetemi szféra leginkább úgy kezeli, hogy az a továbbra is az öt éves képzés egyik részecskéje lesz. A tanárképzés abban teljesen tanácstalan, hogy hogyan lehetne az első három évhez szakmai jellegű képzettségeket, kimenetet hozzáilleszteni. Tehát a magyar szakos tudásra egy olyan szakmai kompetenciát illeszteni, amellyel munkavállalóként ki lehet lépni az első ciklusból. Mi a pedagógia szak kapcsán elég sokat vívódtunk azon, hogy mit lehetne kezdeni azokkal, akik csak három évig lesznek az egyetemen, milyen útlevelet lehetne adni nekik annak érdekében, hogy megtalálják a helyüket valahol egyfajta pedagógiai tájékozottsággal, félfelsőfokú képzettséggel az iskola világában. Sajnos nem volt nagyon dús a fantáziánk. Két okból sem. Egyrészt az ún. pedagógiai asszisztensképzést OKJ-s szinten már, ahogy manapság mondják, „lenyúlták”. Egyetem közelébe se kell menni ahhoz, hogy ilyen asszisztensi oklevelet kapjon valaki. Ez az egyik probléma. A másik probléma, ami túlmutat a mi szakunkon az, hogy ki fogja őket alkalmazni? Mire fogják őket használni? Tehát nincsenek meg azok a státusok, megfinanszírozható feladatok, amelyek rájuk várának a közoktatásban, nevelésügyben. Szerintem ez lehet az új „képesítés nélküli” pedagógus-generáció. Mert ugyan lesz papírja, de nem lesz jogosítványa, különösen arra nem, hogy az osztály elé lépjen. Viszont jóval olcsóbb lesz, mint a master tanár. Ettől féltém a közoktatást. Mivel egyre szűkösebb az iskolafenntartók iskolára fordítható forrása, ki fogják találni a „félkész” pedagógusok foglalkoztatását. Ne feledkezzünk meg a még olcsóbb megoldásról sem, hiszen egyesek bizonyos vállalkozásoktól szerzik meg az asszisztensi oklevelet, s nekik hivatalosan is kevesebbet kell fizetni. Tehát ez sincs a pálya és a közoktatás szempontjából végiggondolva. Hogy őszinte legyek, egy csomó laikus tervről van szó. Én sokra becsülöm a saját kapacitásunkat, a munkacsoportot, még inkább a többi szakma jeles tudós képviselőit, az oktatáspolitikusokról nem is beszélve, de hogy a hároméves – a köznyelv szerint „félbehagyott” – egyetemi tanulmányokkal mit lehet kezdeni a piacon, és hogy mit is jelent ebben a tekintetben a „piac”, ezt ők legalább annyira nem tudják, mint mi.

*E: Ha mindez ennyire bizonytalan, akkor miért nem maradhatott ki a tanárképzést a Bologna folyamatból?*

*B. L.:* Ez már régen eldőlt. Amikor az alapszakok tervezésébe belefogtunk, addigra ez eldöntött kérdéssé vált. A 252-es rendelet véglegessé tette azt a táblázatszerűen összefoglalt szakkánont, amivel az egyetemek, főiskolák arra pályázhatnak, hogy kidolgozzák az alapszakjaikat. Az előző félévben ennek több változata született, szakmák kerültek át egészen más helyekre. Az viszont látszik ezen a véglegesnek tekinthető táblázaton, hogy

duplázások és egyebek is vannak. Majd menet közben fog teljesen világossá válni, hogy X menedzser meg Z menedzser, az ugyanaz, de mégis egészen más képzési ágba fogják a jogosítványát kiadni. Nem tudom, hogyan fogja ezt feldolgozni a rendszer. Elég kampányszerűen ment a munka. Azt a bizonyos pályázati keretet, amelyben ezt a kooperációt megtervezték, az összes érdekelt intézmény képviselőjéből szervezett csoport hozta létre. Ami ugyan nagyon kooperatív eszme, de csak eszme. Mi például hiába képviseltük a pedagógia szak számára az összes érdekelt felsőoktatási intézményt, nem voltak ott azok, akiknek mi potenciális konkurensei vagyunk. Ezért mondom, hogy majd ha a MAB-on, meg mindenén átjutnak ezek a tervek, akkor fogjuk világosan látni, hogy a rendszerben hol vannak lyukak vagy ismétlések. Ezért állítom, hogy éveket vesztegettünk el, amikor modell-kísérleteket végezhattünk volna, amelyek alapján végig lehetett volna gondolni, hol lesznek ütközések, és milyen ellensúlyokat érdemes benne hagyni a rendszerben. Néhány konferenciára is szükség lett volna ez ügyben. Én azt látom, és most már egyre több helyről hallok, hogy ez egy „magyar Bologna” lesz. Tehát olyan lesz, mint minden, amit eltoltunk eddig országosan. Nyilvánvaló, hogy lesz német Bologna, lesz osztrák Bologna, de itt nálunk a rálegyintő gesztus azt jelenti, hogy ez egyáltalán nem olyan, amilyennek lennie kell. Ezt is elpancsoltuk, ezt is eltoltuk, ahogy szoktuk. És akkor tényleg jogos a szkepszis, hogy minek kellett az egész? Az, ami volt, nem biztos, hogy rosszabb.

*E: Főiskola és egyetem között mi lesz a különbség, azon kívül, hogy az előbbiben nem lesz harmadik ciklus?*

*B. L.:* Nemcsak a harmadik, már a második ciklusnál elválik a két intézmény egymástól. Tehát az ötödik, de még inkább a hetedik iskolai évfolyamtól, a tanár csak master képzésű lehet. A főiskoláknak jó ideig kevésbé lesz esélyük, hogy ezen a területen master szintű képzést tudjanak folytatni. Tehát az első három évre vonatkozóan megvannak a kvalitásaik, a mester fokú képzésre jelenleg viszont csak az egyetemek kellően felkészültek.

*E: De azért a főiskolákon is lesz master képzés?*

*B. L.:* Nyilvánvalóan lesz, és tudom, hogy ezt nagyon is ambicionálják a főiskolák. Valószínűleg úgy lesz, hogy egy-egy szakon sikerül. Aztán később fogják ezt a hídfőállást szélesíteni.

*E: Abol ez nem sikerül, ott csak hároméves képzés lesz?*

*B. L.:* Igen. Ebből megint sokféle taktika adódhat. Lehet területi konkurenciában gondolkodni, de lehet területi megállapodásokban is. Ha egy régiónak a főiskolája és egyeteme előre végiggondolja, hogy mik a reális sanszok a főiskola és az egyetem számára, akkor erre a helyzetre sikeres megoldásokat lehet találni. Én úgy érzem, hogy vannak főiskolák, amelyek meg akarják őrizni a tanárképzést, legalábbis ebben a kelet-magyarországi régióban. Ismerek főiskolákat, korábban 100 százalékos tanár- meg pedagógusképzéssel, de ez már messze a múlté, mert nagyobbik hányadukban már nem pedagógusokat képeznek. Tehát lesz olyan intézmény, amely azt mondja, hogy ez neki nem is éri meg. A mostani trend azonban inkább az, hogy megpróbálják a képzésüket egyetemi szintűvé kiépíteni, legalább néhány szakon, és ebben biztosan szövetségesre fognak találni. Én egyébként azt látom reálisnak, hogy ennyi felsőoktatási intézmény, még ebben az integrált változatban sem lesz szükséges a tanárképzéshez.

*E: És a tanítóképzés?*

*B. L.:* A tanítóképzésről el kell mondani, hogy az egy ismeretlen nagy ugrás. Úgy vonódott ki a Bolognából, hogy észre sem vettük. Már ezt megelőzően úgy lett négyéves, hogy senki más nem lehetett négyéves. Ez nyilván politikai döntés volt, semmi más.



Szakmailag persze hatalmas érdekek sorakoztathatók föl a döntés mellett. Természetesen a tanárképző főiskoláknak borzolja az idegeit a jelenlegi helyzet, de valamiért róluk megfeledkeztek. Erről sem volt szakmai konszenzuson alapuló döntés. Pedig komoly vita tárgya lehetne. Nem akarok találgatni, de azt megkockáztatom, hogy ez a döntés a 6+6-os iskolaszervezeti modell híveinek a „húzása” volt. Az egyetemek és a főiskolák között jelenleg ugyanis van egy többé-kevésbé nyílt konkurencia-harc, van egy ki-bejárás a minisztériumba, egymásnak adják a kilincset a rektorok, dékánok, nagy a nyüzsgés. Holott a főiskolai tanárképzés létalapját tulajdonképpen a tanítóképzés vitte el. Az 5–6. osztályt a főiskolák gyakorlatilag elvesztették, mert itt tanítói képzettséggel is lehet dolgozni, 7-től viszont csak master képzettséggel lehet majd tanítani.

*E: Akkor végül is, egyetemi szinten, tartalmilag nemigen változik semmi, csak papíron lesz 3+2?*

*B. L.:* Hát azért ezt túlzás lenne állítani. Ami szerintem a tanári mesterséget illeti, itt muszáj, hogy legyenek változások, pontosan ezért gondolom, hogy új lehetőségek előtt állunk. Ennek tartalmilag és a feladat mennyiségét illetően is mutatkoznia kell. Most nem a hallgatók, hanem a kurzusok számára gondolok. Úgy vélem, ennek a területnek nagyobb szerepet kell kapnia. Ugyanakkor a diszciplináris alapon, tehát a tanári mesterséghez vezető területen is kellenek változások. Ezek el is indultak már, más szakokat ajánlanak föl, bizonyos fajta tömörítéseket és új megoldásokat. Azt látom, hogy vannak a szakmák között egyezkedések annak érdekében, hogy ezt a bizonyos 110 kreditet pl. egyenértékes szakoknál, a természettudományi tárgyak esetében úgy alakítsák ki, hogy a közös elemekből gazdálkodjanak, ami belső átstrukturálódást jelent, és a kreditek jobb hasznosíthatóságát. Ez a szakmai testületek találékonyságán múlik. Már eddig is sokféle megoldás született, és sok egyéb lesz még. A történelem szak leágazásaként pl. el tudják képzelni a könyvtáros, levéltáros képzést, és nyilvánvaló, hogy máshol is ki fogják találni a leágazási lehetőségeket. Én el tudtam volna képzelni olyan megoldást, ami külföldi példát követ, de ehhez idejében meg kellett volna nyerni másokat, vagy legalább meg kellett volna vitatni az elképzeléseket. A németországi tanárképzésben többféle változat van. Én azt látnám szívesen, hogyha az ún. Kernfach szisztémát, tehát nemcsak a fő- és mellékszak szisztémát, hanem a „mag”-tantervű modellt is átgondoltuk volna. Akkor könnyebben elképzelhető lenne, hogy a master szakmailag kiegészíthető legyen, hogy ne az az illúzió hajtja az oktatókat, hogy mindenből „teljeset” adjanak. Mellesleg melyik szakmának a teljes vertikuma sajátítható el a képzési idő alatt? Egyiknek sem. Tehát nyilván az a vertikum fontos, ami az adott egyetemen, karon, tanszéken megvalósítható. Mindemellett vannak olyan életben lévő, de erős megkötések, amilyen pl. a diákok szabad szakválasztása, a szakpárosítások szabadsága. Vannak olyan víziók is, amelyek szerint az igazi Bologna az lenne, amikor szabadon be lehet lépni egy egyetemre, és aztán csak megfelelő számú kreditet kell összeszerezni. De biztos, hogy így nem fog működni. Egyrészt az ún. integrált egyetemek messze nem integráltak ilyen szempontból, másrészt ez ellenkezik azzal az elképzeléssel, hogy a hallgatónak piacképes szakmai tudást kell nyújtani. A „szabad egyetem” elképzelése nagyon jól működött a 19. század végén, és a 20. század elején, de ma erre nincs lehetőség. Legfeljebb a legjobb helyzetű családok engedhetik meg maguknak azt, hogy gyermekük évekig tanuljon, és addig járjon az egyetemre, ameddig akar. Ez csak az ő számukra járható út. Lehet, hogy másoknak is csábító perspektíva, de a gyakorlatban nem megengedhető. Lesz egy olyan rétege a magyar társadalomnak, amely megszerezte az érettségét, nekiindul a világnak, és akkor hagyja abba a tanulást, amikor akarja. De Bologna nálunk nem erről szól, hanem arról,

hogya a beiratkozott diák három év alatt olyan diplomát és szakmát szerezzen, amellyel el tudja tartani magát.

*E: A tanítóképzőkön kívül kimaradtak mások is a reformból?*

*B. L.:* Igen, az orvosi és a jogászképzést is kivonták Bologna alól.

*E: A jogászoknak ez hogyan sikerült?*

*B. L.:* Fogalmam sincs, nyilván jobban lobbiztak. Végül is megértem, mert jogászközből így is túltermelés van, s ha félidőben egy újabb képzettséget bocsátanak ki, akkor semmi esélyük nem lesz arra, hogy a végzetek munkát találjanak. A jogász szakma is csak részben olyan, amely a világpiacon értékesíthető lenne. De valójában nem tudom, hogyan születtek ezek a döntések. Ha ott lehetett ilyen racionális döntéseket hozni, akkor a tanárképzésben is lehetett volna hamarabb és több alternatívát mérlegelni. Végül is ez a mindent felforgatni látszó reform egy csomó kövületet érintetlenül hagyott.

*E: Például?*

*B. L.:* Például azt a kérdést, hogy az oktatási piacnak valóban két szakos tanárookra van-e szüksége. Én igyekeztem utánanézni ennek, de a statisztikákból ez nem olvasható ki. Nem lehet megmondani, hogy milyen a szakos összetétele a pályán lévőknek. A régi centralizált világban, minden évkönyv-jellegű kiadványban volt egy statisztika arról, hogy milyen a szakos ellátottság. Jelenleg a tanári fölkészítés finanszírozása alacsonyabb a többinél, jóllehet kétszakos képzés folyik. Azt gondolom, hogy egy igazi nagy reformnál illett volna ilyen kérdéseket is felszínre hozni. Miért jogos az, hogy egy egyszakos jogász, vagy egy egyszakos közgazdász képzésnek a finanszírozása többszöröse a szigorúan kétszakos tanárképzésnek? A magyar szakosok pl. azt mondják, hogy az ő képzésük nem kétszakos, hanem három. Nem elég, hogy irodalmár, nem elég, hogy nyelvész, még legalább finnugor vagy valami más toldaléknak is lennie kell hozzá, és ennek egy messze alulfinanszírozott keretben kell megvalósulnia. Én egy igazi felsőoktatási reformtól elvártam volna, hogy ezeket az igazságtalanságokat megszünteti. Például arányaiban miért kevésbé finanszírozott az óvóképzés, mint a tanítóképzés, vagy a tanítóképzés, mint a tanárképzés? És miért magasabb a régészek és még nem tudom kik képzésének a személyi költsége, mint a tanároké? Azt gyanítom, hogy itt még mindig a bázisszemlélet érvényesül. Ha nemcsak európai nyomásra menne ez az egész játék, hanem a felsőoktatásnak egy igazi, jól tervezett modernizációja lenne a cél, és ez nemcsak a takarékosági szempontokat szolgálná, akkor ezeket a szempontokat is végig kellett volna vitatni. Talán nem is csak a Bolognai Nyilatkozat startpisztolyától, hanem hamarabb el lehetett volna kezdeni, már a rendszerváltás után. Ez akkor talán még ment volna, de most már nem lehet szóba hozni, hiszen most már mindenki az állásait védi. Egy forráselvonásos reform egyébként is nonszensz, nem tudom, sikerült-e valaha is a világon. Egyelőre még itt sem sikerült. Eddigi pályafutásom alatt több reformretorikát hallgattam végig, és nyugodtan mondhatom, hogy eddig még nem hallottam olyan tervet, amely úgy javítana meg egy nagy rendszert, hogy közben a többletfeladatok ellenére pénzt vonna el belőle. Talán ebből adódik, hogy sokan határozottan arról beszélnek, hogy itt nem is reformról van szó, hanem a rendszer lebutításáról. Nagyon heves ellenérvek tolnak fel az emberekben. Ettől függetlenül úgy vélem, hogy a tanárképzési szakmának elvileg most van modernizációs esélye, de komolyan mondom, hogy eddig még nem találkoztam senkivel, aki részleteiben tudná, hogy tulajdonképpen milyen is lesz a tanári master.

*Az interjút Tomasz Gábor készítette*



„Ez lehet a magyar felsőoktatás történetének a legnagyobb változása”

## Hunyady György, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának dékánja

*E: Milyen módon kapcsolódik a munkássága a pedagógus képzéshez?*

*Hunyady György:* Az ELTE ma többek között arról nevezetes, hogy létrehozott egy pedagógiai és pszichológiai kart. Ennek a folyamatába én is bekapcsolódhattam, és lettem a kar „alapító dékánja”. Jelenleg ebben a minőségben is hódolhatok régi szenvedélyemnek, vagyis a pedagógusképzés rendszerével foglalkozhatok.

Már korábban is kapcsolatba kerültem a pedagógusképzéssel, amikor a rendszerváltás idején, 1989–92 között végbement egy nagy szabású bölcsész-reform. Ebben az időszakban olyan változásokat próbáltunk végrehajtani, mint például a kreditrendszer bevezetése, a többszintű képzés, vagy a tanárképzésnek mint egy speciális többlet-stúdiumnak az elhelyezése a bölcsészképzés rendszerében. Az volt a cél, hogy a tanárképzés ne kényszerű eleme legyen a bölcsészképzésnek, hanem önálló, saját vállaláson nyugvó plusz stúdium. Vagyis megpróbáltuk megváltoztatni a tanárképzés státusát. Mert annak előtte, aki a bölcsészkarra belépett, az legalábbis formálisan azt vállalta, hogy kétszakos tanár lesz. Holott az embereknek a nyolcvan százaléka ezt az első perctől nem gondolta komolyan. Vagyis nagyon jelentős arányban ezt csak formális engedménynek tartották. Aztán külön engedélyek alapján lerakták a másik szakot, vagy elhagyták a tanárképzést, ha már komolyabb eredményeket értek el. Ezt próbáltuk – többek között – átalakítani. Kiindulópontunk az volt, hogy aki tanár akar lenni, az többletet vállal, plusz terheket vesz magára, és kitüntetés, hogy tanár lehet. Értékrendi fordulatot akartunk elérni.

Ezek bátor, kezdeményező kedvű, felszabadult reformok voltak, amelyek annak idején beleütözköztek az oktatási kormányzat ellenállásába. Pontosabban ezek a kezdeményezések a hatályos felsőoktatási törvénybe ütözköztek. Ebből adódtak is viták és kellemetlenségek, vagyis volt egy hosszú, tulajdonképpen éveken keresztül zajló huzakodás. Végül lényeges vonatkozásokban elvesztettük azt a küzdelmet, hogy négy (BA) plusz kettő (MA) évben, kétszintű rendszerben történjen a bölcsészképzés. Úgy gondoltuk, hogy a négy plusz kettőben meg lehetne őrizni azt, ami a hagyományos képzésben jó, és két éves volumenben rá lehetne építeni a mesterképzés megújító többletét.

*E: Eszerint négy év alatt lehetne tanári diplomát vagy bármilyen diplomát szerezni?*

*H. Gy.:* Egy alapképzési diplomát. Ez nem a tanárképzésre vonatkozott sajátosan, hanem az egész bölcsészképzésre. Azt hittük egyébként akkoriban, mi naiv reform-emberek, hogy a hallgatók tele vannak tudásvágygal, és eddig a megkötött kétszakos rendszer ezt a törekvésüket korlátozta. Az első tanulmányi és vizsgaszabályzatunk azt szabta meg, hogy senkinek nem lehet háromnál több szakja. Mi akkor komolyan azt gondoltuk, hogy a hallgatókat meg kell fékezni azon az úton, hogy ne négy vagy öt szakjuk legyen. Ezt a szabályzatot olyan emberek gyártották, akik ilyen ambiciózus fajták, mint pl. Nádasy Ádám, Papp Lajos és hasonlók egyéniségek. Erre kiderült, hogy amint a hallgatók rájöttek arra, hogy ily módon egy szakon is lehet diplomát szerezni, a következő években már a bölcsészhallgatók hetven százaléka egyszakos lett. Ez a mi szándékainkkal kifejezetten ellentétben állt, mégis erről híresült el a bölcsészettudományi képzési terület. Az egymást váltó kormányok vergődtek abban a nehéz helyzetben, hogy a bölcsészek egyszakosak, de könnyűszerrel nem lehetett visszatuszkolni őket a kétszakosság állapotába.

*E: A tanárképzés szerkezetének megváltoztatása hogy működött?*

*H. Gy.:* Ez a várt pszichológiai hatást hozta. Korábban tényleg az volt az elegáns ember a bölcsész karon, aki nem volt tanár szakos. Tehát ő volt a bölcsész, a komoly ember, aki kivívta az adminisztrációval és a tananyag-kötöttséggel szemben, hogy ő valakivé vált. Reformjaink nyomán viszont egészen megváltozott a tanárképzés. Nem közvetlenül a színvonal és a tartalma, mert az valószínűleg nem változott azonnal forradalmian, de a társadalmi megítélése, vonzereje és szerepe valóban megváltozott. Attól kezdve, hogy az ide tartozó tárgyakat csak lehetőségként kínáltuk és extrának számítottak, nem lehet beférni a termekbe, vasszorgalommal járnak oda az emberek, és valóban nagyobb a pedagógiai elkötelezettségük azoknak, akik ezen az úton járnak. Ez kétségtelen tény. Ami egyébként visszahat magára az oktatásra is, mert ez hallgatói érdeklődést sugároz, ami természetesen befolyásolja az oktatót magát. Bejött annak idején, mondjuk az én oktatóm az őskorban, az üres tanterembe, ahol hárman sakkoztak, akkor nyilvánvalóan kisebb volt az őt inspiráló közeg ereje, mint most, amikor tényleg, nem lehet a termekbe beférni. Tehát itt van módosító szerepe az új szerkezetnek, amit már az elmúlt tíz évben igyekeztünk kiaknázni.

Visszatérve még erre az ősrreformra, nem az volt a helyzet, hogy néhányan, mint a géniusok válogatott csapata, előre láttuk a bolognai folyamatot. Ami hibának minősülhet, hogy elkapkodtuk a dolgot, túl hamar csináltuk meg, kiválva az összes többi bölcsészkar és társintézmények közül, tehát nem jó ütemben csináltuk. De azt előre lehetett látni, hogy nem lehet megkötni az embereket, hogy eleve megszabott szakok keretei között moco-rogiának, nem kell fenntartani a korábban ideológiai elemekkel is megtűzdelt, kötött tanulmányi rendet, hanem szabad választást kell engedni, és ennek meg lesznek a konzekvenciái. Előre lehetett látni, hogy az angolszász felsőoktatás szisztémája, és alapvonásai nálunk is meg fognak jelenni. Volt egy ilyen dilemmánk, hogy ezt ki kell-e várni. Nádasy Ádám bon mot-ja volt, hogy nem kell kivárni, amíg az utolsó európai, mondjuk a grazi egyetem is áttér az angolszász rendszerre és akkor jövünk mi, hanem előre látva azt, hogy ott mi van, és mi jön át Európába, esetleg megelőzhetjük őket. A mi propozíciónk annak idején az volt, hogy előzzük meg őket, egyszer az életben.

*E: Miért váltott ez ki ellenállást?*

*H. Gy.:* Bizonyos értelemben a rosszul értelmezett nemzeti büszkeséget sértette, ha ez megvalósul, holott ez a poroszba oltott orosz szisztéma, ami nálunk működött, sem volt sokkal nemzetibb, mint a logikus építkezés során átvenni szándékozott angol-amerikai változat. De hát ez akkor egészében nem sikerült és a lendületünk átmenetileg alábbhagyott. De tudja, hogy működik, a híres pszichológiai hatás, a Zeigarnik-effektus, miszerint, amit az ember nem fejez be, az adja a legerőteljesebb emléket, és ez motiválja az embert a későbbiekben. Tehát a befejezetlen reform-kezdeményezés nyilván később is munkált többünkben, bennem is.

*E: Ezután megrekedtek a reform-lépések?*

*H. Gy.:* Nem teljesen, mert a kredit-jellegű és szakos bölcsész-rendszert már nem lehetett visszaforgatni. A tanegységes, szabadon szerveződő szisztémában a bölcsész maga dönti el, hogy milyen tárgyat választ, milyen sorrendben teszi ezt. Az egyszakosságot az egymást váltó kormányok nem tudtak megszüntetni, jóllehet, ezért büntető normatívákkal sújtották a bölcsészkarokat. Tulajdonképpen egy állóharc alakult ki. Bizonyos dolgokat sikerült átvinni. Példának itt van az egységes tanárképzés, ami beszélgetésünk tárgyának fontos eleme. Végül is megszületett egy alku a merőben különböző bölcsész és természettudományos tanárképzés között. Annak idején még Honti Máriaának a közizgazgatási





államtitkársága alatt sikerült valahogy közös nevezőre hozni ezt a két egymásnak fenekedő tábor. Akkor a vitatkozó partnerek Kiss Ádám professzor, a későbbi felsőoktatási helyettes államtitkár és én voltunk. Ő természettudományos dékán volt, én meg a bölcsészettudományi képzési munkálatok képviselője, de végül megalkudtunk ebben a híres 111/1997-es, egységes tanárképzésre vonatkozó kormányrendeletben. Ez tulajdonképpen fontos előrelépés volt, mert miközben a TTK-n megmaradt a kötött kétszakos rendszer, a bölcsészeknél pedig a szabadon választható (esetenként egyszakosságra épülő) tanárképzési rendszer, abban meg tudtunk állapodni, hogy akárhol tanul a hallgató, van egy pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani szelvénye a képzésnek, ami közös, és ezt neveztük tanárképzési komponensnek. Ez a főiskolákra is vonatkozott, és komoly áttörés volt, mert a különböző szintű, rendű, rangú, és különböző kontextusba illeszkedő tanárképzések végül is volt egy közös eleme, egy közös struktúrája, amelyet szokatlan mélységben szabályozott a képzési követelmény, egészen addig, hogy mekkora csoportnagyság lehet például egy önismereti csoportban, ami e képzésben ugyancsak szerepet kapott. Ez egy érdekes rendelkezés volt, és tulajdonképpen 1997 óta megmásíthatatlan szabálya a tanárképzésnek. Hogy aztán ezt ki milyen mértékben hajtotta végre, ez egyrészt nyilván függött a jó szándéktól, másrészt a pénzügyi körülmények sem voltak optimálisak. De végül is ez azóta is a leglényegesebb kapaszkodó mindannyiunk számára.

*E: Ebben az időszakban Ön mindvégig tanárképzési szakértőnek számított?*

*H. Gy.:* Részt vettem a reformokban az előzmények jogán. 1998-ban, belépésekor Pokorni miniszter úr töprengeni kezdett azon, hogy talán az egész 111-es szabályt célszerű lenne átalakítani, kiiktatni, megreformálni, és akkor folytak dinamikus megbeszélések erről. Debrecenben volt egy jó légkörű, élénk vita, és ebben végül sikerült őt meggyőzni. Ez személyes érdeme egyébként, hogy meggyőzhető volt. Véleményem szerint ez egy miniszter esetében nagyon pozitív vonás. Tehát sikerült meggyőzni őt arról, hogy lehet, hogy ez a rendelkezés nem tökéletes, és lehet, hogy nincsenek meg a pénzügyi feltételei, de ennek ellenére, mégis jó, hogyha megmarad. És fennmaradt 1998 és 2002 között. Aztán mellé nőttek a többiek. Egyfelől a kredit-rendszer bevezetése, aztán a többszintű képzésre vonatkozó bolognai megállapodás, amelyet éppen az előbb említett Kiss Ádám írt alá, a magyar kormány nevében. Tehát fokozatosan előrehaladtak az ügyek.

*E: Hogy jött létre a tanárképző kar?*

*H. Gy.:* A Pszichológiai Intézet, amelyet vezettem, a Bölcsészettudományi Kar része volt. Ez volt hosszú-hosszú időn keresztül az országban az egyetlen pszichológiai oktatóhely. Óriásiak voltak ekkor a karok. A bölcsészettudományi kar akkora volt, mint egy teljes vidéki egyetem az integráció előtt. Ez irányítási szempontból sem optimális, mert nagyon heterogén. Több érv szólt amellett, hogy a bölcsészettudományi karból váljon ki két képződmény. Az egyik lett a Társadalomtudományi Kar, a másik pedig a Pedagógiai és Pszichológiai Kar. Mi, pszichológusok boldogan egyesültünk szakmai testvéreinkkel, a pedagógia szak és szakterület képviselőivel, és hozzánk került a művelődésszervezés is, amelyet ma elegánsan az andragógia szakterületének nevezünk, sőt kaptunk egy testnevelési részleget is. Most ebben a szerkezetben foglal helyet a Tanárképzési Koordinációs Központ. Ez nem idegen a korábbi reformjaink gondolatától, mert ahhoz, hogy a bölcsész alapképzéshez képest a tanárképzés valami plusz legyen sajátos arculattal, tulajdonképpen az a szervezeti megoldás is hozzátartozott, hogy az egyetem része legyen egy tanárképzési összefogó egység. Ez a Tanárképzési Koordinációs Központ nem olyan intézet, amelynek saját tanárai lennének, hanem ez egy koordináló-inspiráló szervezeti keret, közvetlen kapcsolatban a pedagógiai-pszichológiai szakterület művelőivel és az

iskolákkal, amelyeken a gyakorlatokat létrehozza, szervezi, sőt reményeink szerint majd a minőségbiztosítást is nyújtja. Amikor létrejött ez a kar, a tanárképzésnek egyfajta felelőse bukkant fel az ELTE szervezeti keretében, amely új, és talán szükséges is a magyar felsőoktatásban. A magunk részéről, ezt a még nem igazán kipróbált változatot fontosnak, és előrevivőnek gondoljuk és tapasztaljuk. A mostani helyzet azonban még több vonatkozásban eléggé kaotikus. A főiskola célzottan pedagógusképzést folytat, és ennek megfelelően gyakorlat-közelibb is talán, mint az egyetem, ugyanakkor kötött szakpárokkal dolgozik. Ez, bár esetenként már föllazult, még mindig két szak elvégzésében jelöli meg egy diploma előfeltételét, és még itt van a két malomban őrlő bölcsész és természettudományos terület is az egyetemeken.

*E: Ez minden egyetemen így van, vagy csak az ELTE-n?*

*H. Gy.:* Ez minden egyetemen így van. A bölcsész-rendszert mi reformáltuk. Ez kisugárzott Szegedre, Debrecenbe, mindenhová. De a TTK-k megmaradtak masszív és méltóságteljes módon olyanok, amilyenek voltak, két szakos képzéssel. Ott az a probléma, hogy ők eleve úgy gondolják, hogy a tanár-jelölt az más, mint a tudós-jelölt, és mást is kell neki tanítani, más volumenben. Tehát mondjuk, ha biológia-kémia szakra vesznek föl valakit, annak 18 éves korában eldől a sorsa, akkor belőle tanár lesz, míg a társa, aki feltehetően annyiban tér el tőle, hogy több pontot szerzett a felvételi vizsgán, vagy nem eltökélten a gyermekek felé orientálódik, inkább elméleti problémák iránt, az meg megy biológusnak. A kettő között gyakorlatilag nem nagyon van átjárás. Tehát 18 éves korban eldől, ki lehet tanár, ki nem. Ha egész őszinték vagyunk, diszciplináris szempontból a tanár lényegesen kevesebbet kap, mint aki kutató szakra megy.

*E: Ez miért problematikus?*

*H. Gy.:* Nem biztos, hogy ez a helyes útja a természettudományos felkészítésnek. Én itt is hajlanék arra, hogy a tanárképzés legyen egyfajta többlet. Az ismerősebb bölcsész területen maradvá, ha valaki történelemtanár akar lenni, akkor annak a történelem tudománya ne legyen kevesebb, soványabb, esetlegesebb, mint annak, aki nem akar tanár lenni, hanem egy bizonyos fázisig kapja meg ugyanazt, és amikor eldöntötte bent az egyetemen, a stúdiumok folyamán, hogy ő tanár lesz, akkor specializálódjon. De a közös előmenetel, a közös intellektuális merítés lehetőségét meg kellene tartani, és bizony az lenne jó, hogy ha már viszonylag kevesebb tanárra van szükség, akkor ezek legyenek jó minőségű emberek, tehát a jobbak jussanak be a tanári specializációba. Ezt a TTK-s rendszer nem tudja biztosítani. Nem akarom a kontraszelekció szót használni, mert az rosszízű. De tulajdonképpen az történik, hogy felkészültségi szint, ill. felvételi mutatók eredménye alapján besorolják a hallgatót vagy kutatónak, vagy tanárnak, és az oktatásban erős különbséget tesznek. Hozzá tartozik a TTK-s rendszer megítéléséhez, hogy ma a kutatói pálya tömegek elhelyezkedésére nem nagyon kínál lehetőséget, hogyha szomorúan szembenézünk a helyzettel. Mert korábban fejlődő egyetemi és szép számú akadémiai kutatóintézet várta a kutató jelölteket. Most azonban sok hely nem várja őket. Tehát van egy ilyen érdekes visszacsapás, hogy az egyszakosan kiképzett biológus egyszer csak, mint érett ember, arra a felismerésre jut, hogy neki tulajdonképpen a közoktatásban lenne a helye, és akkor helyben szalatóval elvégez valami kiegészítő képzést, és egy szakos természettudományos oktatóvá válik. Szakmailag igazán jól felkészült, bizonyos értelemben a tudós tanár típusát jeleníti meg, de ez a pótlólagos megoldás elvben teljesen idegen a TTK-s rendszertől. Ez az élet kényszere a TTK-n. Ez feltűnően emlékeztet a bölcsész szisztémára. Tehát most ilyen heterogén a helyzet.



*E: A bölcsészkarai változás a tananyagot is érintette?*

*H. Gy.:* Egy ilyen hihetetlen nagy rendszernek természetesen van egyfajta tehetetlensége. A szerkezeti változástól a tananyag nem alakul át, és ettől még személy szerint a képzésben közreműködők sem fognak alapvetően megváltozni. Lényegében most is ugyanazok az emberek tanítják a TTK-sokat és a bölcsészeket szakmai és különböző pedagógiai és pszichológiai stúdiumokra. Tehát az egyik oldalon jelentkező élenkülés nem jár szükségszerűen együtt a másik oldalon mutatkozó kínálattal, tehát különböző, ambivalens hatások érhetik a hallgatókat. Ugyanakkor a 111-es kormányrendelet megítélésem szerint előre lépés volt abból a szempontból is, hogy nem teremtett rossz arányokat a pszichológia és a pedagógia számára és között. A pszichológiát fölhozta a korábbiakhoz képest a pedagógia mellé. Talán nem a szakmai sovinizmus mondatja velem, hogy ez fontos, mert a pszichológia a realitásokhoz erősebben kötődő diszciplína, ráadásul kísérleti tudomány. Nem baj, hogy a szerepe felerősödött. Ezen belül megjelentek olyan, hogy úgy mondjam, modernebb módszertani fejleményekre reagáló, módszer-specifikus órák a tanárképzésen belül, például az önismereti metódus, amelyek a pedagógus jelöltek tudatosságát és személyiségükkel való bánni tudását segítik, tehát a jogszabály számos új lehetőséget nyitott a pedagógusképzésen belül. Természetesen ez csak egy olvasható jogszabály, ami csak keret, amit az intézmények saját erejük szerint váltottak valóra. Pl. az önismereti csoportnak is csak meghatározott összefüggésben van értelme. Mert ha önmagát megismeri a pedagógusjelölt, az nagyon szép, kellemes és hasznos dolog lehet a személyiség fejlődése szempontjából. De hogy ennek szakmai haszna is legyen, az nyilván a képzési rendszer egészében realizálódik. Viszont számos szakember kell a megfelelő szinten, hogy ezt a felkészítést érdemben és előrevivő módon hajtsa végre. Minthogy azonban ez a fejlesztés nem társult, anyagi támogatással, a meglévő szabályozáshoz képest elégtelen az emberi erőforrás.

*E: Mi a helyzet a szakmai gyakorlatokkal?*

*H. Gy.:* A tantárgyi gyakorlatokhoz, ill. a pedagógiai gyakorlatokhoz a tárca valami nagyon szerény kis összeget biztosított. Mivel nagy hallgatói tömegről van szó, ez már jelentett olyan fejlesztési lehetőséget, hogy – legalábbis az ELTE-n – számos fiatal szakembert tudtunk bevonni a képzésbe. Valamint a szervezeti fordulat nálunk lehetővé tette, hogy most már szorgalmasan és szisztematikusan építsük az iskolákkal való kapcsolatot. Mert ha a 111-es kormányrendelet előír különböző oktatási, megfigyelési, pedagógiai jellegű gyakorlatot, de nincs szervezett kapcsolat a közoktatási intézmények és az egyetem között, akkor az csupán egy előírás marad, akkor nem kamatozik igazán a képzésben. Mindenki hoz egy papírt, úgymond egyéni pedagógiai gyakorlatáról, hogy járt az iskolában, és akkor ez ki van pipálva. Mi most megpróbáljuk ezt tényleg szervezni, kiépíteni, közvetlenebb kapcsolatot teremteni nemcsak a gyakorlóiskolákkal (amelyek az ELTE-nek fontos erőforrásai lehetnének. Hiszen ki tudná jobban felkészíteni a tanárjelöltet, mint a vezetőtanárok, akik egy óriási, nem igazán jól kihasznált szellemi kapacitást képviselnek), és más iskolákkal is, amelyek viszont életteli közeget tudnak nyújtani, ahol a pedagógus jelölt igazán próbára teheti önmagát. Másfél év azonban még nem hozhat komoly változást. Az iskola maga, a pedagógustársadalom, a felsőoktatási intézmények, ezek külön-külön és együtt mind konzervatív rendszerek. Itt másfél év még semmi. Nem mérhető még a változás, csak valami elindult.

*E: Hogyan illeszkednek ezek a változások a közoktatás igényeihez?*

*H. Gy.:* Időközben megváltozott a közoktatás is. Egyrészt az iskolák szerkezete variábilissá vált, annak a tiszta rendszernek, hogy alsó tagozat, felső tagozat, középiskola, vége

van, ehelyett egy nagyon változatos képzési kínálat van a közoktatásban. Ennek megfelelően már nem lehet azt mondani, hogy a felsőoktatási intézmény célzottan képezzen valamire, hanem föl kell készülni egy oktatási piacra, és azon kell elhelyezkednie a végzett embernek. Többek között ez is hozzájárul ahhoz, hogy a pedagógusi professziók közül két markáns típus körvonalazódjon: legyen tanító, aki esetenként fölmegegy a hatodik osztályig, és legyen tanár, aki ötödiktől az érettségiig fejti ki tevékenységét. Nem célszerű művilleg specializálni a tanárokat a tíztől tizennégy éves korra, a másikat meg a tizennégytől tizennyolcig tartó szakaszra, mivel az egész szisztéma megváltozott. Tehát szerkezeti változás van a közoktatásban, ami az igények változásával is együtt jár. Emellett van két értelemben vett demográfiai változás is a közoktatásban. Az egyik az, hogy kevés a gyerek. Ez önmagában véve is fontos, meghatározó tényező, mert azt jelenti, hogy kevesebb pedagógus kiképzésére van szükség. Ez vissza kell, hogy hasson a felsőoktatási rendszerre, és megnyitja (ha optimisták vagyunk és a bajból jót akarunk kihozni) a minőségi képzés lehetőségét. Tehát ha nem akarunk tömegeket kiképezni, mert nincs mire, akkor legyen minőségi azoknak a felkészítése, akiket a tanári pályára képesítünk. Tehát ez fölerősítheti a minőségigényt. És azon kevesek, mármint a gyerekek, akik iskolakötelesek és járnak iskolába, azok az ambiciózus jogi szabályozás szerint is töremkednek föl a középiskolába, ami viszont megváltoztatja, a középiskola tanulói-nak a természetrajzát. A korábbiakhoz képest más igényű, másra kell felkészíteni, más kapacitásokkal, más kilátásokkal jön, tehát meg kell változtatni a tanári mesterség lényegét, a kimeneti követelményrendszert, a kompetenciákat. Tehát ezer változás van a közoktatásban, amit a pedagógusképzésnek meg kell célozni, és közben, ezzel párhuzamosan változik a felsőoktatás rendszere. Ha tetszik, ez termékeny, ha nem tetszik, akkor zűrzavaros állapot. Nálunk ebben a helyzetben következett be a bolognai fordulat vagy fejlemény, ami elhúzódik, mármint a folyamat kibontakozása, és ugyanakkor sürgető. Megkötetnek a megállapodások, az európai oktatási miniszterek találkoznak, és egyre szenvedélyesebben akarják átalakítani a felsőoktatást. Ez egy egészen záros határidőn belül teljesen át kell, hogy rendeződjön ahhoz, hogy 2006-ra valóban az legyen, amire az ország kötelezettséget vállalt, és nálunk is a bolognai szisztéma működjön. Ez nem igazán szerencsés, mert ahhoz vezet, hogy kapkodó, összerendezetlen, átgondolatlan lépések sorjázna, de ez szinte elkerülhetetlen ilyen körülmények között. Ennek ellenére meg kell csinálni, és hiszem, hogy ez a magyar felsőoktatás történetének legnagyobb változása lehet. Ahhoz fogható változás, amely a főiskolai-egyetemi dichotómiáról átrendezi a rendszert két szintű képzésre, más célokkal, más jelleggel, más struktúrával, ilyen még nem volt. Ezt rövid időn belül megtenni nem könnyű, és a pénzügyi erők kivonásával (mert erről is szó van) megcsinálni szinte lehetetlen.

*E: Közben elvonások történnék?*

*H. Gy.:* Hát igen, azt senki nem állíthatja, hogy egyre növekvő ráfordítás segíti a felsőoktatás reformját. Több alkalommal, már nyilvánosság előtt is megfogalmaztam fenntartásaimat, amikor az oktatási tárca vezetői elmondták, hogy úgy akarják segíteni a bolognai folyamatot, hogy az egyetemi képzés első három évében főiskolai, vagy legalábbis az egyetemi és főiskolai normatíva közti anyagi támogatást alkalmaznak. Valljuk be őszintén, ez a kedvcsinálásnak egy teljesen egyedülálló módja. Volt alkalmam a minisztérium vezetőinek nagyobb nyilvánosság előtt is elmondani, hogy ez történeti tanulságokat kínál folyamat-menedzselésben. És mivel a menedzsereket a világ minden pontján esettanulmányok formájában készítik föl, ez egy egyedülálló eset lesz, amit minden ilyen reform-implementációval kapcsolatban tanítani fognak. Itt ugyanis egy nagy lép-



tekű reform alkalmával csökkenteni fogják az anyagi támogatást. Ilyen még nem volt, és valószínűleg nem is lesz. Ez egy olyan kedvezőtlen körülmény, ami feltehetően nem az oktatási tárca belső szándékából fakad. Ők ötletesen megpróbálnak azzal a pénzzel gazdálkodni, ami hozzáférhető. Valószínűleg a mindenkori kormányok megfelelő figyelmé hiányzik a magyar felsőoktatás továbbépítéséhez. A bolognai folyamat jelenlegi két legsúlyosabb problémája tehát az időbeni feszítettség, valamint az, hogy nincsenek meg hozzá az optimális anyagi feltételek, amelyek egy ilyen hihetetlen léptekű átalakuláshoz szükségesek.

*E: Mi lesz ennek az átalakulásnak a lényege?*

*H. Gy.:* A bolognai folyamatnak az elsőrendű követelménye az, hogy többszintű legyen a képzés: alapképzés és mesterképzés, amelyek flexibilis tanulmány szervezésen nyugszanak. Tehát a hallgató a maga által választott úton haladhat, nagyobbak a mozgási lehetőségek. Kreditekben számolunk, és le lehet írni a kredit-mennyiségüket ezeknek a szinteknek. Hogy hol megy be a hallgató és mire veszik őt föl, ez a bolognai rendszerrel kapcsolatos első kérdés, és ebben elég éles nézetkülönbségek voltak és talán vannak ma is. A másik kérdés az, hogy milyen úton járjon a jelölt, amíg érett pedagógus lesz belőle, mit célunk meg? Bízunk benne, hogy abban nagyobb az egyetértés, hogy mik a kimeneti követelmények, milyen kompetenciákkal kell rendelkezni azoknak, akik elvégzik a stúdiumokat. Viszonylag nagy az egyetértés abban, hogy a kikerülő pedagógusnak, a szakmai diszciplínájához kell érteni, de ezenkívül a gyerekekkel való foglalatosság minden fortélyához is kell érteni, gyakorlati, emberi kapcsolatteremtő készségekkel kell rendelkeznie. Ha ebből indulunk ki, ez már egy olyan feladatsort jelöl ki, ami elsődlegesen a közoktatáshoz, a közoktatás intézményeihez kapcsolódik, és új logikát diktál a pedagógusképzésnek.

Eddig egy tradicionálisabb építkezési mód volt jellemző, most a cél, a funkció oldaláról kellene közelíteni. Ehhez vannak nemzetközi tapasztalatok alapján is leírható kapaszkodók. De az oda vezető út kérdéses. Itt több változat képzelhető el. A bolognai szisztémára való első rátekintés azt diktálhatja, hogy aki pedagógus akar lenni, az három évig kap egy alapozást, és mester szinten különböző utakra tér: óvopedagógus lesz, tanító lesz, tanár lesz. Ez az egyik elgondolás. Ez szakítana az eddigi hagyományokkal, megvalósítaná a közös alapozást, amely növelné a szakmák közötti átjárhatóságot. A CSEFT munkabizottsági javaslat, ami ennek a kormányzati időszaknak a szakmai előkészítő anyagaként vált ismertté, lényegében ezt tartalmazta. De ez az elgondolás elég heves ellenállást váltott ki. Talán azért is, mert minden pozitívumával együtt ez egy valódi forradalmi átalakulás lenne. Eddig ugyanis különböző volt az óvónők, a tanítók és a tanárok útja. Szó nem volt a tanárképzésben arról, hogy a hallgató pedagógus jelöltként lépjen be, és később döntsön arról, ezen belül milyen irányban folytassa a tanulmányait. A CSEFT-féle modellben tulajdonképpen kettős lenne a változás. Az egyik az, hogy a tanítóság és óvopedagógusság egyetemi szintre tudna emelkedni, ami megfelelne annak a jelszónak is, hogy ne legyen zsákutcás jellegű a képzés. A másik pedig az, hogy a szaktárgy oktatására való képzés időben korlátozódna, hiszen általános pedagógiai felkészítésbe iktatódná, és a tanári mesterképzés is a pedagógiai tudást mélyítené el. Azért is érzékeny ez a kérdés, mert mindenki mondja, hogy a tanárnak kétszakosnak kell lenni, tehát az első három évben az eluralkodó pedagógiai stúdiumok mellett nemcsak kémiát tanulna, hanem mondjuk biológiát is, hogy kémia-biológia szakos legyen, ami az emelt szintű érettségi igényeit is tekintetbe véve nem egy könnyen megoldható feladat, még akkor sem, hogyha középiskolában nagyon jó volt az illető kémiából és biológiából. Ez volt a CSEFT-ellenes egyetemi föllépések egyik fő motívuma, pontosabban az, hogy ez

a változás nem ígéri azt a diszciplináris színvonalat, amit remélni szeretnénk. Ez volt az egyik fő motívum.

A másik az volt, hogy a tanítóképzés jelenleg négy éves. Ha mondjuk bachelor szinten betagozzuk a három éves szakaszba, elveszíti a negyedik évét, amit a rendszerváltás időszakában nagy nehezen megszerzett, és elveszíti a gyakorlati felkészítés lehetőségét. Marad a szikár elméleti képzés, tehát tönkretettük a tanítóképzést. Felemelhetjük mester-szintre, de nem biztos, hogy feltétlenül szüksége van öt éves képzésre. Lehet, hogy ebben az esetben valamilyen értelemben túlképzett lesz. Ha pedig esetleg mindkét szinten kiengedünk tanítót, tehát három év után is a szegény torzót, és öt év után is a túlképzettet, akkor egy tantestületben ott lesznek a „kétféle tanítók”, ami nem biztos, hogy szerencsés megoldás. Tehát többféle aggály fogalmazódott meg.

A viták eredménye az ELTE megfogalmazott koncepciójával is összhangban az lett, hogy a tanítóképzés maradjon négy éves, még akkor is, hogyha a bolognai rendszerben ez kirívónak tűnik, de hát elfogadottan működik, ne zavarjuk meg, ha lehet. Ugyanakkor ne legyen zsákutcás jellegű a képzés, hanem onnan is lehessen továbblépni pedagógia-mester szakon.

A tanárképzésben pedig azt hangsúlyoztuk, és ez megfelel a bölcész tapasztalatnak, hogy ahhoz, hogy valaki jó tanár legyen, jó tudományos alapképzettség kell valamilyen diszciplína területén. Tehát a tanár-jelölt egy tudományban megmártózott ember legyen, méghozzá alapos felkészüléssel. Ne kontraszelektált figura legyen, hanem egy jól felkészített ember, aki tudományos módon tud gondolkodni. Ez a tudományos gondolkodás és elmélyültség élvezzen előnyt kezdetben, akár még a kétszakosság ideáljával szemben is. Tehát valamit tudjon jól, amihez viszonylag könnyű fölvenni mást is. Ha valaki pl. jó biológus, akkor emellett a kémia egy jó kiegészítő, de nagyon fontos, hogy legalább egy diszciplína területén igazán tudományos felkészítésben vegyen részt. Ha ez így van, ha ez egy fontos előfeltétel, akkor az ő bachelor szintje tulajdonképpen nem kell, és nem is szabad, hogy eltérjen a többi biológusétól. Akkor el kell jutni egy olyan állapotba, hogy a leendő tanár – a lényegét tekintve – megtanulja mindazt, amit a biológus jelöl általában. Nem szabad 18 éves korban valahova bezárni őt, hanem el kell érnie a bachelor-t, a hároméves kompakt szintet.

Ha viszont biológusi alapképzettségét tekintve jól felkészült szakember lesz, akkor mesterszinten már célzottan, kifejezetten az iskolának szóló tanári felkészítésben részesüljön, és ne az legyen fontos most már, hogy a biológiának minden fortélyát tanulja. Persze, legyen biológia is a képzésben, de akkor már kifejezetten a tanár-mesterség legyen előtérben. A tanárképzés pedig egyértelműen gyakorlat-orientált, az iskolai igényeket figyelembevevő felkészítés legyen. Hosszú viták után nagyjából ez került be az augusztus végén kiadott, bolognai alapképzés szerkezetét szabályozó rendeletbe.

Tehát a tanárságot nem lehet az alapképzésben elérni. Aki tanárságra készülődik, annak lehetnek előjelei a pályáján, de az alapidplomája ezt nem tanúsíthatja, ő az alapképzettsége jogán még nem mehet el tanítani. A tanárképzés mester-fokozaton, célzottan, és az eddigitől merőben más tartalommal és jelleggel fog megjelenni ebben a konstrukcióban. Amikor ebben megállapodtunk, akkor hozta létre a tárca a Nemzeti Bolognai Bizottság mellett a pedagógusképzési albizottságát. Ez elég későn volt már, és egy kicsit a rendelet előkészítésének is a végső stádiumában, meg a törvényelőkészítésnek is az utolsó hónapjaiban.

A tanárképzés esetében úgy szól az alapképzési rendelet 11. §-a, hogy aki tanár akar lenni, az az alapképzésben részesül egy minimum 110 kredites, vagy 120 kredites sza-



kos felkészítésben, és választ magának egy 10 kreditnyi pedagógiai-pszichológiai stúdiomot. Arra is van mód, és az intézménynek azt is föl kell kínálni ezen személyek számára, hogy – egy másik szak megalapozásához – 50 kredit értékben szükséges felkészültséget szerezhessenek. Tehát a tanárjelöltek tanulmányi struktúrája úgy néz ki, hogy van egy erőteljes diszciplináris törzs, van egy megkövetelt pedagógiai-pszichológiai modul, és van egy szabadon választott modul, amellyel egy másik szakot is megalapozhatnak. Így szól a rendelet.

Ez így rendben is van. De ha őszinték vagyunk, akkor azért van egy zavarba ejtő hiátus. Mert ha valaki úgy gondolja, hogy ő tanár akar lenni, akkor ennek az alapképzési rendeletnek a nyomán ma nem tudjuk meg és nem is tudjuk megmondani, hogy a mester-képzésben mi történik vele. Ez szinte tarthatatlan helyzet, tehát a bologna-reform pedagógusképzési albizottságának most ezen kell dolgoznia: A közelmúltban éppen azt céloztuk meg, hogy hónapokon belül elő kell készíteni a mesterképzés általános kereteire és szabályaira vonatkozó kormányrendeletet, mert e nélkül a helyzet az oktatók és a hallgatók számára egyaránt tisztázatlan.

Mert az lehetetlen, hogy van egy ilyen léptékű átalakítás, és csak az első három évnek van átalakuló szabályozása. Nyilvánvalóan az lett volna ésszerű, hogy a kimenet felőli szabályozás logikája szerint elsőként azt vizsgáljuk, hogy milyen mestereket akarunk képezni, és akkor abból deriváljuk, hogy milyen alapképzés szükségeltetik ehhez. Ehelyett az idő nyomásban, miután a fő motívum az volt, hogy a rendszerbe belépő fiataloknak meg lehessen mondani, hogy milyen szakokra mehetnek be, az első szakaszra koncentráltunk. Vagyis előbb kidolgoztuk az épület alját, anélkül, hogy meg lett volna tervezve az épület felső szintje.

*E: Mikor lépnek be a fiatalok az új rendszerbe?*

*H. Gy.:* 2005-ben már a kísérleti képzésbe így lépegetnek be, és 2006-ban már mindenki így fog belépni. De azt mondja a hatályos felsőoktatási törvény, hogy két évvel előtte meg kell mondani, milyen szakra lehet felvételt nyerni. Jó lett volna, ha a mesterszintű képzésről már abban a fázisban többet tudnunk mondani, de ha már ez nem következett be, a tanárképzés esetében biztos, hogy egy előrehozott jogszabály-alkotásra van szükség, hogy a mesterképzés jellegére fény derüljön. Van egy olyan elgondolásunk, mármint azoknak, akik ebben a folyamatban aktívan részt veszünk, hogy 120+30 kredit lesz, ami a tanári mester-képzésére rendelkezésre áll. Ennek a 120 kreditnek az egyszerű felépítése az lehetne, hogy kétszakos felkészítést nyújt: lenne egy pedagógiai-pszichológiai blokk, ami 40 kredit, és a két szakra szintén jutna 40–40 kredit, ezen felül reményünk szerint 30 kredit értékben van a gyakorlati képzés, ami a tanárképzés vonatkozásban, még minden modulhoz arányosan hozzáadódhat. Szóval ez a szakasz három egyenlő blokkból épülne föl, amiből az egyik általános jellegű pedagógiai-pszichológiai stúdium, a másik kettő pedig a kétszakos kimenetet biztosítja.

Természetesen ennek sajátos minőséget kell képviselnie. Ez nem egyenes folytatása az alapképzésnek. Az a biológia, amit itt tanul a hallgató, az már az iskolának szól, az a tananyagszerű biológia, amit ő az iskolában hasznosít. Vagyis ez egy új értelemben vett szakmódszertan, ami gyakorlat-orientált. Itt a biológia már az iskolát és a tanári hivatást célzó minőségben jelenik meg.

Ebben az esetben biológiából a felkészítés meghaladja a hagyományos egyetemi volument, tehát több kreditet kap, mint amit eddig egy-egy szakon kapott. Ilyen értelemben teljesül az, hogy a tanárjelölt egy diszciplinából kellően elmélyült legyen. A másiktól sem marad el a korábbi főiskolai felkészítés mögött, de ez a felkészítés valamivel sápad-

tabb lesz. Én ezt a modellt nem tartom rossz konstrukciónak, mivel a szintek elvét és a szakok szempontját kombinálná. Szerintem ez nem rossz kompromisszum, mert megőrzi a kétszakos tanárképzést, ha nem is szimmetrikusan.

Ugyanakkor ez a megoldás a TTK-s gárdát egyfajta kétségbeeséssel tölti el. Nem tudom miért, valószínűleg nagyon sok motívuma lehet ennek, például a különböző szervezeti egységek közötti osztozkodás szempontja is. Ők azt szeretnék, hogy a struktúra teljesen szimmetrikus legyen. De ez a szimmetria csak oly módon lenne megvalósítható, ha mester-szinten a kisebbik szakjából bepótolná a hallgató mindazt a diszciplináris tudást, ami a alapdiplomát adó első szakon megvan. De ez szerintem egy fogalmi nonszensz. A mesterképzés magasabb szint, azt nem lehet az alapképzés pótlására felhasználni. Teljesen értelmetlen, hogy valaki egy kevésbé művelt területen kiegészítő ismeretekre tegyen szert a mesterképzésben, és ezáltal váljon tanárrá. Ráadásul ebben teljesen elsikkadna az a szempont, hogy a mesterképzésnek más minőségnek, és tanári szempontúnak, iskola orientálnak kell lennie.

*E: Erről még folyik a vita?*

*H. Gy.:* Ez egy érlelődő koncepció. Mi éppen a múlt héten kodifikáltuk a javaslatunkat. A másik érdekessége ennek a megoldásnak, az lenne, hogy nem feltétlenül két diszciplináris jellegű, hagyományos iskolai tantárgy oktatására való felkészítés lenne a kétszakosság kimenete, hanem ezek egyike új jelleget is ölthetne.

Elképzelhető, hogy egy tantárgy idegen nyelvű oktatását tenné lehetővé a választható alternatíva, tehát pl. a két szak a biológia és a biológia idegen nyelven lenne. Ez egy teljesen korszerűnek tűnő kombináció, tekintettel a kétnyelvű iskolákra. Ugyanakkor nem igaz, hogy a pedagógusok felkészítése és alkalmazása nemzeti körletben képzelhető el. Ez itthon nem különösen jól fizetett mesterség, de ezzel a képzéssel nyugodtan lehet majd valaki Ausztriában vagy Franciaországban is biológiatanár. Ezen kapva kapnának a magyar pedagógus jelöltek. Elképzelhető, hogy valaki például biológia szakos, és van angol alapozó szakja 50 kredit értékben, és mester szinten a biológia és biológia angol nyelven című kétszakosságra tesz szert. Szerintem ez egy korszerű, európai jellegű képzési konstrukció.

Egy további lehetőség az, hogy legyen elérhető a képzésben a NAT-hoz illeszkedő műveltségterületi szak is. Lehetne egy diszciplináris szak, mint a biológia, de ugyanez az ember a mester képzés szintjén a természettudományi stúdiumot is felvehetné, ami őt rugalmasabban használhatóvá tenné az iskolai közegben. Én ezt nagyon jó iránynak tartom, munkaerőpiaci szempontból is, és együttal egy érdekes, izgalmas kísérleti terepnek is gondolom.

És mondjuk harmadikként az is fölmerülhet, hogy a szakos kimenethez van egy sor módszertani jellegű pedagógiai stúdium, például a drámapedagógia. Ez eddig csak a szakirányú továbbképzési szakokon szerepelt, tehát az egyetemi felkészítés után. Ezeket az így kimunkált szakirányú modulokat be lehetne vonni a mesterképzésbe, és mondjuk lehetne valaki magyar szakos tanár és drámapedagógus.

Ma ilyen elképzeléseink vannak. De már az elmondottakból kitűnik, hogy ez még egy abszolút vita-állapot, amit viszonylag hamar le kellene zárni, mert elengedhetetlenül szükség van a szabályozásra. Talán az elmondottakból az is kiderült, hogy mindennek, ellenpontja vagy ellenállási góca a tradicionális, teljesen szimmetrikus kétszakos képzési struktúra, amelynek a TTK-sok a barátai. De más ellenzői is vannak, a radikális pedagógiai reformerek, akik szeretnék teljesen átformálni az egész folyamatot, és kezdettől fogva a pedagógiai mesterségekre helyezni a hangsúlyt. Ők a diszciplináris ele-





met másodlagos tölteléknek tekintenek a felkészítésben. E két véglet között keres a NBB Pedagógusképzési Albizottsága józan és konstruktív megoldást.

*E: Hogyan változik meg az elképzelések szerint a felvételi rendszer?*

*H. Gy.:* 2005-től új felvételi szisztéma lesz, gyakorlatilag a középiskolai eredmények alapján lehet bejutni a felsőoktatásba. Ennek megfelelően a pedagógusjelölt megy tanítónak vagy biológusnak, ahol alapképzésben részesül. A jelentkezőket úgy szűrik, mint a többi, aszerint, hogy a képzőintézmény kapacitás kereteibe befér-e vagy nem. A tanár-jelölt az alapképzés folyamán válik ki. A tanári mesterszakra való felvételnél a szűrés, az orientáció, az önbeállítás, a felkészülés és kedvcsinálás eszköze az alapképzésben elérhető tíz pedagógiai-pszichológiai kredit. Tehát ez arra szolgálna, hogy a hallgató ezt a területet jobban megismerje, ráhangolódjon, tudja, hogy miről van egyáltalán szó, ne csak gyermeki attitűddel közelítsen hozzá, kapjon az egész ismeretrendszeről valamilyen képet, és ismerje meg önmagát ebben a vonatkozásban. Aki nem igazán képes gyerek-csoporttal bánni, és úgy érzi, hogy ez nem is fog neki menni, az ettől eltántorodjon. Tehát ez a szűrésnek, az orientálásnak és a ráhangolódásnak lenne a terepe. Ez óriási váltás ahhoz képest, hogy ma nem tudjuk megmondani, hogy milyen alapon szűrjük a tanár jelöltek. Tíz kredit persze nem sok, de ha ahhoz viszonyítunk, hogy most tulajdonképpen egy felvételi beszélgetés alapján döntjük el 18 éves korban a jelöltek sorsát, ez egy óriási előrelépés lenne.

*Az interjút Havas Eszter készítette*



## KUTATÁS KÖZBEN

---

### A szakmai dialógus lehetőségei a gyakorlati tanárképzésben

A 111/1997-es kormányrendelet változásokat eredményezett a tanárképzésben, melyek egyrészt a képzés elméleti, alapozó szakaszát, azaz a tanári mesterség pszichológiai, neveléstudományi követelményeit és a szakmódszertani tárgyakat érintették, másrészt pedig a záró szakaszban sorra kerülő, vezető- és mentortanárok irányítása mellett megvalósuló tanítási gyakorlatra voltak hatással.

Az új képzési struktúra bevezetése során világossá vált, hogy a sikeres tanárképzés csak úgy valósulhat meg, ha az elméleti és gyakorlati szakasz összhangban van, és egymásra épül. Ennek alapvető feltétele a felsőoktatási intézmények és a gyakorló-, illetve bázisiskolák együttműködése.

Kutatásunk során elsősorban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mi jellemző napjainkban a felsőoktatási intézmények és a gyakorlóiskolák kapcsolatára, milyen lehetőségek adódnak az együttműködésre, melyek a sikeres szakmai dialógus lehetséges feltételei.

Négy magyarországi tudományegyetem 12 gyakorlóiskolája körében végeztünk kérdőíves vizsgálatot a 2003/2004. tanév őszi félévében. A kutatás során 335 pedagógust kérdeztünk a gyakorlóiskolákról és a gyakorlati tanárképzésről.

A témához kapcsolódó szakirodalom és az előzetesen készített interjúk alapján azt a hipotézist állítottuk fel, hogy a gyakorlóiskolák és felsőoktatási intézmények közötti szakmai dialógus megvalósulása sok esetben még akadályokba ütközik. Az iskolafenntartói szerep leginkább a megfelelő működési feltételek megteremtésében nyilvánul meg. A kapcsolattartás elsősorban szakmai fórumokon, konzultációkon és a zárótanítások során történik, a tudományos munkában történő együttműködés minimális.

Kutatásunk során először arra voltunk kíváncsiak, hogy a megkérdezettek szerint megfogalmazódik-e a gyakorlóiskolákkal szemben felmerülő elvárások között a fenntartóval való együttműködés igénye. Az adott szempontok rangsorolásával a megkérdezettek egyértelműen azt fogalmazták meg, hogy nem tartozik a gyakorlóiskolákkal szemben támasztott legfontosabb elvárások közé az, hogy kooperáljon a felsőoktatási intézménnyel (1. táblázat). Ez a szempont az utolsó előtti helyre szorult az elvárások sorában, a számos közoktatási és felsőoktatási funkció mögött. A rangszámátlagok nagy mértékű eltérése szembeötlő: az első helyre rangsorolt színvonalas oktatás követelményéhez képest – jelentősen háttérbe szorult az együttműködés elvárása.

A szakmai dialógus lehetőségének feltérképezése céljából egy további szempontot vizsgáltunk meg: a képzésben jelentős szerepet betöltő pedagógusok, a vezetőtanárok tevékenységének megítélését tanulmányoztuk. Ennek érdekében megkérdeztük, hogy mit tartanak a gyakorlóiskolákban dolgozó pedagógusok a vezetőtanárok legfontosabb feladatának (2. táblázat).



1. táblázat: A gyakorlóiskolákkal szemben felmerülő elvárások rangsorolása (n=288)

Elvárás	Rangszámátlag	Ranghely
Színvonalas oktatást nyújtson	2,64	1.
Vállaljon szerepet a tanárjelöltek szakmai felkészítésében	3,53	2.
Magasan képzett tantestület oktassa a tanulókat	3,93	3.
Készítse fel a gyerekeket a továbbtanulásra	4,01	4.
Működjön módszertani, innovációs műhelyként	4,23	5.
Működjön „mintaiskolaként”	5,13	6.
Működjön együtt a fenntartó felsőoktatási intézménnyel	6,23	7.
Járjon élen a többi iskolával szembeni versenyben	6,24	8.

(A válaszadók 1-essel jelölték a legfontosabb elvárást, 8-assal a legkevésbé fontos elvárást)

2. táblázat: A vezetőtanárok feladatai (Értékelés 1-től 3-ig)

Véleménye szerint mi a szakvezető tanárok feladata?	Átlag	Szórás	Min.	Max.	Válaszadók száma
A tanulók oktatása	2,98	0,14	2	3	302
Tanárjelöltek módszertani felkészítése	2,97	0,17	2	3	308
A tanulók személyiségfejlesztése	2,92	0,28	1	3	303
Tanárjelöltek szakmai felkészítése	2,81	0,42	1	3	303
Új módszerek kidolgozása	2,45	0,58	1	3	297
Kapcsolattartás a szülőkkel	2,44	0,54	1	3	295
Együttműködés a felsőoktatási intézmény oktatóival	2,18	0,61	1	3	295
Konferenciákon való részvétel	2,15	0,61	1	3	297
Programfejlesztés	2,05	0,61	1	3	293
Kapcsolattartás a fenntartóval	1,81	0,61	1	3	292
Publikálás	1,81	0,52	1	3	296
Tankönyvírás	1,71	0,56	1	3	294

Az eredmények kiértékelését követően megállapítottuk, hogy a fenntartó felsőoktatási intézménnyel történő kapcsolattartás itt is a fontossági sorrend végén szerepel, a publikálással és tankönyvírással egyetemben, melyek meghaladják a vezetőtanárok „hagyományos” közoktatási feladatait. A felsőoktatási intézmény oktatóival történő együttműködést ennél fontosabbnak látták a válaszadók, ez a szempont a 7. helyet foglalja el a feladatok listájában. Ezek a szempontok megosztották a megkérdezettek véleményét, a tanulók oktatásával és a tanárjelöltek módszertani felkészítésével ellentétben, mely feladatokat egyöntetűen magas pontszámmal illettek, azaz igen fontosnak tartottak.

Egy további kérdés elemzése során megállapítottuk, hogy az együttműködés sokszor a kritikus helyzetekben valósul meg, például akkor, ha a pedagógusnak szakmai tanácsra van szüksége. Ebben az esetben a megkérdezettek igen nagy arányban saját kollégáikhoz fordulnak (3. táblázat). Jelentősen kisebb számban veszik igénybe a felsőoktatási intézmény szakmódszertanos kollégájának, illetve egyéb oktatóinak, szaktanácsadójának segítségét. Azonban megfigyelhető, hogy a szakmódszertanos kollégához gyakrabban fordulnak szakmai tanácsért a válaszadók, mint barátaikhoz, illetve az igazgatójukhoz.

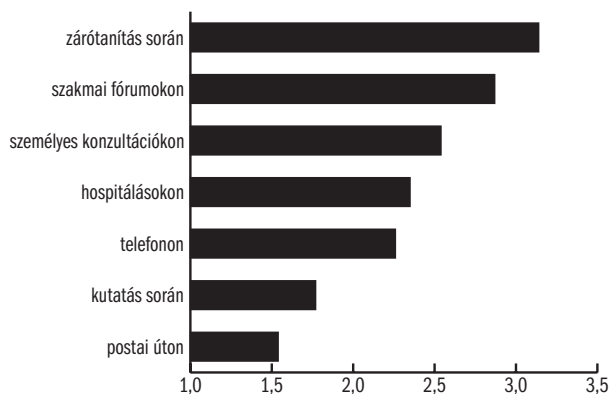
A megkérdezett pedagógusok a felsőoktatási intézmény oktatóival elsősorban zárótanítások alkalmával érintkeznek, szakmai fórumokon és személyes konzultációkon tart-

ják a kapcsolatot (1. ábra). Figyelemreméltó, hogy a fenntartóval történő együttműködés mértékét meglehetősen alacsony pontszámmal értékelték a pedagógusok. Még a legelőkelőbb helyre sorolt zárótanítások során történő kapcsolattartás mértéke is csak 3,14 átlagpontszámot kapott a lehetséges 5-ből.

3. táblázat: A pedagógusok szakmai kapcsolatrendszere (n=330)

Kihez fordul, ha szakmai tanácsra van szüksége?	A választások száma
Kollégákhoz	301
A felsőoktatási intézmény szakmódszertan-vezetőjéhez	65
Barátokhoz	62
Az igazgatóhoz	61
Szakértőkhöz	40
A felsőoktatási intézmény egyéb oktatóihoz	30
Rokonokhoz	23
A felsőoktatási intézmény szaktanácsadójához	21
Senkihez	4

1. ábra: Milyen formában és mértékben tartja a kapcsolatot a fenntartó felsőoktatási intézménnyel és annak oktatóival? (Értékelés 1-től 5-ig)

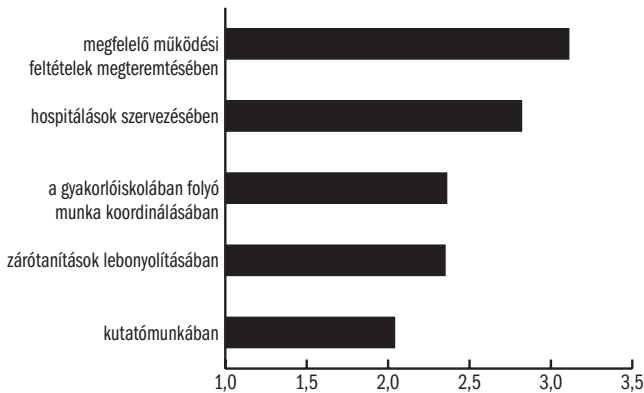


A fenntartói segítségnyújtás lehetőségeinek értékelése is várakozásainknak megfelelő képet mutatott. A válaszadók szerint a felsőoktatási intézmény elsősorban a megfelelő működési feltételek megteremtésében nyújt segítséget a gyakorlóiskolának (2. ábra). A hospitálások megszervezésében ennél kisebb mértékben működik közre a fenntartó. A kutatómunkában a legkisebb mértékű az együttműködés a gyakorlóiskola és a fenntartó felsőoktatási intézmény között. Ennél a kérdésnél is megfigyelhető, hogy valamilyeni együttműködési formára alacsony pontszámot adtak a megkérdezettek. Itt a legmagasabb átlagpontszám 3,11 volt, amely a fenntartói segítségnyújtás korlátozott lehetőségeire utal.

Vizsgálatunkban lehetőséget biztosítottunk a pedagógusok számára, hogy egy nyitott kérdésre adott válaszukban kifejezhessék véleményüket, javaslataikat a témával kapcsolatban. A felsőoktatási intézménnyel való együttműködésről 28-an írtak megjegyzést. Közülük 17-en foglalkoztak a kapcsolat jellegével és 11-en a szakmódszertani képzéssel.



2. ábra: Milyen téren nyújt segítséget a fenntartó felsőoktatási intézmény a gyakorlóiskolának? (Értékelés 1-től 5-ig)



A felsőoktatási intézménnyel való kapcsolatról megoszlottak a vélemények. Az egyik felfogás egyértelműen bírálta az együttműködés jellegét. A válaszadók megjegyezték hogy nem olyan jó a kapcsolat, mint évekkkel ezelőtt volt, sőt néhányan a kapcsolat teljes hiányát tették szóvá. Többen ezt a jelenséget anyagi okokkal magyarázták. A problémák megoldásaként ezek a pedagógusok elsősorban azt javasolták, hogy „külön időkeretben, ne pluszmunkában” tartsák fenn a kapcsolatot a felsőoktatással, támogassák aktívabban a kollégák munkáját, és a fenntartó felsőoktatási intézmény oktatói rendszeresen látogassák a vizsgatanításokat. További javaslatként merült fel egy „átgondoltabb gyakorlati képzési struktúra” megvalósítása érdekében, hogy vállaljon nagyobb szerepet a fenntartó felsőoktatási intézmény a tanárjelöltek szakmai felkészítésében és az iskola működési feltételeinek megteremtésében, ennek érdekében alakítsák a tanár szakos hallgatók iskolai gyakorlatát folyamatossá, folytassanak rendszeres, évenkénti 1–2 alkalommal eszmecserét a tanárképzésben felmerülő problémákról, illetve legyen lehetőség arra, hogy a gyakorlóiskolai tanárok rész vehessenek a tanszékek rendezvényein, megismerkedhessenek kiadványaikkal. A felsőoktatási intézmények által szervezett vagy a belső szakmai továbbképzésekben is kedvező lehetőségeket látnak a kapcsolat erősítésére, ahol ezen kívül „igényes, szakmai, naprakész ismereteket” is tanulnának a pedagógusok.

A válaszadók másik csoportja jónak ítélte meg a szakmai dialógus feltételeit a fenntartó felsőoktatási intézménnyel. Ők a közvetlen kapcsolat megőrzését javasolták.

A harmadik felfogás szerint – mivel a zárótanításokat a gyakorlóiskolák bonyolítják le, és a hospitálásokat is ők szervezik – „nincs is szükségük a felsőoktatási intézmény segítségére”, tehát egyértelműen elhatárolták magukat a fenntartótól.

A válaszokban megfogalmazódott az a kritika, hogy túlságosan gyenge a kapcsolat, minimális az együttműködés a szakmódszertannal. Pedig rendszeres kapcsolattartásra lenne szükség a szakmódszertanos, illetve a szakvezető tanár között, különösen a tematikát és a vizsgatanításokat illetően. Fontosnak tartották, hogy a szakmódszertani oktató odafigyeljen a vezetőtanárookra és a tanárjelöltekre. A problémák megoldási lehetőségeként merült fel, hogy a gyakorlóiskolai vezetőtanárok tartsanak módszertani órákat az egyetemen, és közben az egyetemi módszertanosok legyenek óraadók a gyakorlóiskolában. Néhányan azt a javaslatot tették, hogy szervezzenek szakmódszertani elméleti és gyakorlati fórumokat, közös konzultációkat, nemcsak hospitálással, hanem azt követő megbe-

szélésekkel vagy külön szemináriumi találkozóval. A szakmódszertannal való együttműködés mellett a tantárgypedagógiai képzés erősítését is sürgették. Pozitívumként merült fel, hogy sok vezetőtanár tanít az adott tanszéken szakmódszertant, vezet módszertani gyakorlatokat, illetve szaktárgyi óraadó.

A kérdőíves vizsgálatból egyértelműen kiderült, hogy a pedagógusok szerint a gyakorlati tanárképzés egyik legnagyobb problémáját a fenntartó felsőoktatási intézménnyel való együttműködés, illetve annak hiánya jelenti. A tanárok leginkább a szakmai dialógus feltételeinek javítását, a meglévő lehetőségek kiaknázását szorgalmazták; egyöntetűen úgy vélték, hogy az eredményes gyakorlati tanárképzés feltétele a hatékony szakmai dialógus megléte.

*Holik Ildikó*

## A Székelyudvarhelyi Tanítóképző Főiskola mint regionális felsőoktatási intézmény

A felsőoktatási expanzióban a regionális szemlélet érvényesülésének hatására a hagyományos egyetemi és főiskolai képzés hálózatának súlyos területi egyenlőtlenségei az évtized során jelentősen mérséklődtek.<sup>1</sup> Ezt a mérséklődést is szolgálják a középfokúból főiskolai szintűvé alakított tanítóképző főiskolák.

Az Oktatási Minisztérium 3642/1998 05. 04. rendeletében, melyben a tanítóképzők főiskolai szintűvé alakulásának lehetőségét teszi közzé, e folyamat szükségességét azzal is indokolja, hogy az óvopedagógusok és tanítók magasabb szintű képzése főiskolai szintet igényel, valamint, hogy Románia ez által is az európai elvárásoknak megfelelő tanító- és óvóképzés rendszerhez kíván felzárkózni:

Szerkezeti felépítésüket tekintve a tanítóképző főiskolák a rövid időtartamú felsőoktatási intézmények sajátosságainak megfelelően szerveződnek. A képzés időtartama hat félév. A megszerzett képesítés lehetősége az induláskor a tanító-óvónő-nyelvtanár. Erről az Oktatási Minisztérium 5170/10.12.1998-as rendelete rendelkezik, a 3642/04.05. 1998 és 3693/11.05. 1998-as számú rendeletek gyakorlatba ültetése alapján pedig, az 1999–2000-es tanévtől kezdődően az óvó- és tanítóképzés áttér főiskolai szintű képzési formára. A főiskolai oktatás elkezdésének konkrét lépései akkortól történtek, amikor a kolozsvári BBTE Pszichológia és Neveléstudományi Tanszéke és a székelyudvarhelyi Benedek Elek Tanítóképző között az 54/01.02.1999 számú szerződés megkötött, és amelynek értelmében az új, főiskola szintű képzés a Pszichológiai és Neveléstudományi Tanszék keretén belül fog működni.

### Helye a város oktatási képében

Székelyudvarhely közismerten iskolaváros. Ezt a címet középiskoláinak magas száma miatt „érdemelte ki”. Jelenleg két főiskola is gazdagítja a város oktatási képét. Az egyik a Tanítóképző Főiskola, a másik pedig a Modern Üzleti Tudományok Főiskolája, mely magyar nyelven nyújt gazdasági jellegű felkészítést egy olyan kisvárosban, ahol a gazdasági fejlődés mutatói egyre javuló tendenciát mutatnak.

<sup>1</sup> Forray, R. K. & Kozma, T. (1999) *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Educatio Füzetek.) p. 46.

szélésekkel vagy külön szemináriumi találkozóval. A szakmódszertannal való együttműködés mellett a tantárgypedagógiai képzés erősítését is sürgették. Pozitívumként merült fel, hogy sok vezetőtanár tanít az adott tanszéken szakmódszertant, vezet módszertani gyakorlatokat, illetve szaktárgyi óraadó.

A kérdőíves vizsgálatból egyértelműen kiderült, hogy a pedagógusok szerint a gyakorlati tanárképzés egyik legnagyobb problémáját a fenntartó felsőoktatási intézménnyel való együttműködés, illetve annak hiánya jelenti. A tanárok leginkább a szakmai dialógus feltételeinek javítását, a meglévő lehetőségek kiaknázását szorgalmazták; egyöntetűen úgy vélték, hogy az eredményes gyakorlati tanárképzés feltétele a hatékony szakmai dialógus megléte.

*Holik Ildikó*

## A Székelyudvarhelyi Tanítóképző Főiskola mint regionális felsőoktatási intézmény

A felsőoktatási expanzióban a regionális szemlélet érvényesülésének hatására a hagyományos egyetemi és főiskolai képzés hálózatának súlyos területi egyenlőtlenségei az évtized során jelentősen mérséklődtek.<sup>1</sup> Ezt a mérséklődést is szolgálják a középfokúból főiskolai szintűvé alakított tanítóképző főiskolák.

Az Oktatási Minisztérium 3642/1998 05. 04. rendeletében, melyben a tanítóképzők főiskolai szintűvé alakulásának lehetőségét teszi közzé, e folyamat szükségességét azzal is indokolja, hogy az óvopedagógusok és tanítók magasabb szintű képzése főiskolai szintet igényel, valamint, hogy Románia ez által is az európai elvárásoknak megfelelő tanító- és óvóképzés rendszerhez kíván felzárkózni:

Szerkezeti felépítésüket tekintve a tanítóképző főiskolák a rövid időtartamú felsőoktatási intézmények sajátosságainak megfelelően szerveződnek. A képzés időtartama hat félév. A megszerzett képesítés lehetősége az induláskor a tanító-óvónő-nyelvtanár. Erről az Oktatási Minisztérium 5170/10.12.1998-as rendelete rendelkezik, a 3642/04.05. 1998 és 3693/11.05. 1998-as számú rendeletek gyakorlatba ültetése alapján pedig, az 1999–2000-es tanévtől kezdődően az óvó- és tanítóképzés áttér főiskolai szintű képzési formára. A főiskolai oktatás elkezdésének konkrét lépései akkortól történtek, amikor a kolozsvári BBTE Pszichológia és Neveléstudományi Tanszéke és a székelyudvarhelyi Benedek Elek Tanítóképző között az 54/01.02.1999 számú szerződés megkötött, és amelynek értelmében az új, főiskola szintű képzés a Pszichológiai és Neveléstudományi Tanszék keretén belül fog működni.

### Helye a város oktatási képében

Székelyudvarhely közismerten iskolaváros. Ezt a címet középiskoláinak magas száma miatt „érdemelte ki”. Jelenleg két főiskola is gazdagítja a város oktatási képét. Az egyik a Tanítóképző Főiskola, a másik pedig a Modern Üzleti Tudományok Főiskolája, mely magyar nyelven nyújt gazdasági jellegű felkészítést egy olyan kisvárosban, ahol a gazdasági fejlődés mutatói egyre javuló tendenciát mutatnak.

<sup>1</sup> Forray, R. K. & Kozma, T. (1999) *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Educatio Füzetek.) p. 46.



A Székelyudvarhelyi Tanítóképző Főiskolát a hagyományok keltették életre. Tanítóképzés már háromnegyed évszázada folyik a városban, így tehát teljesen természetszerű volt, hogy a középiskolai rendszer megszűnését a főiskolai létrehozása követte.

Az intézmény működésére van igény. Tény azonban, hogy a főiskolai szintre emelés óta népszerűsége csökkent. Ez azonban nem csak a tanítóképzőre jellemző, hanem a pedagógusképzésben általános jelenség. A kereslet csökkenését a pedagógusi státusz és a bérek alacsony szintje vonja maga után. Ennek ellenére a kistérség tanítókkal való ellátásának szerepe indokolja létjogosultságát. A középiskolai tanítóképzéssel együtt kiemelkedő színfoltja a város oktatásának.

## Épület

A főiskola létrehozásáról szóló rendelkezések leszögezik, hogy az oktatási tevékenység a tanítóképző középiskolák épületeiben valósuljon meg. Ennek következtében, a főiskolai és a középiskolai tanítóképzés ugyanabban az épületben zajlik. A főiskola, méreteire való tekintettel is, kevesebb termet használ: csupán egyetlen olyan teremmel rendelkezik, ahol oktatási tevékenység megvalósulhat, valamint egy oktatói szobával. Nem ritka azonban, hogy a középiskola más termeit is lehetőség szerint igénybe veszi. A titkárság is a középiskolaival egy helyen húzódik meg. Közös a telefonhasználati lehetőség, a hallgatók kollégiumi lehelyezése, és az étkezde is. A pedagógiai gyakorlat a középiskola gyakorlóiskolájában valósul meg. A fenti jellemzésből egyértelműen kitűnik, hogy a főiskola önálló infrastruktúrával nem rendelkezik.

## Hallgatók

A főiskola hallgatói a kistérségi településekről kerülnek ki. A vonzáskör esetenként Brassó és Kovászna megyékre is áterjed. Sok hallgató van Csíkszeredából és környékéről is. A hallgatói létszám alakulása a kezdetektől számítva csökkenő tendenciát mutat.

1. táblázat : Hallgatói létszámok alakulása a főiskolán

	1999-2002	2000-2003	2001-2004	2002-2005	2003-2006
Nappali tagozat	43	34	24	18	27

Ez a jelenség a profilszűkítéssel is magyarázható. A kezdeti hármas képesítés fokozatosan csökken tanító-óvónő, majd a 2003–2004-es tanévtől kezdődően csak tanítói képe-  
sítést nyújt az intézmény.

A diákéletre nem jellemző a szó szoros értelmében vett egyetemi/főiskolai élet. Ezt meghatározza egyrészt, hogy alacsony a hallgatói létszám, másrészt, hogy a városban a felsőfokú képzésnek nincs hagyománya. Ennek ellenére találkozunk olyan próbálkozásokkal, a másik főiskolával közösen, vagy külön-külön szervezett rendezvényekkel, amelyek a diákélet pezsgésének irányába mutatnak. Hallgatói önkormányzat nincs. Évfolyamonként egy-egy felelős hallgató tartja a kapcsolatot az intézményi vezetőséggel. Egyébként, az oktatókkal a hallgatók személyesen tartják a kapcsolatot.

A tanulmányi eredmények átlagosak, a lemorzsolódás minimális. Nappali tagozaton eddig mindössze egy hallgató nem fejezte be tanulmányait. Ami a mobilitást illeti, szintén egy hallgató hagyta abba tanulmányait, azzal a szándékkal, hogy Budapesten, hasonló jellegű képzésben részt vegyen.



## Oktatók

A főiskolán az oktatói létszám 15. Az oktatói közösség egy részét a főállású oktatók teszik ki, a másik részét az óraadó tanárok. (Az óraadó tanárok legnagyobb hányada a tanító-képző középiskola tanárai közül kerül ki.) A tudományos fokozatok a következőképpen oszlanak meg: 3 oktató rendelkezik doktori fokozattal, 4 doktorandusz, a többi oktató pedig I. fokozatú középiskolai tanár. Főállású oktató mindössze négy van: két adjunktus (magyar nyelv és irodalom, ének-zene szakosak) és két tanársegéd (neveléstudomány szak). Az alacsony létszámra való tekintettel, tanszékekbe szerveződésről nem beszélhetünk.

## Léggör

*Az oktatók közötti* viszony nagyon jó. Mindannyian hasonló problémákkal küzdenek, és közösen keresik a leoptimalisabb megoldásokat. A középiskolai tanárokkal való kapcsolat szintén jónak minősül.

*Az oktatók és hallgatók közötti* kapcsolatrendszer is optimális. Ehhez az is hozzájárul, hogy a hallgatók személyesen tudják tartani a kapcsolatot az oktatókkal. A személyes viszony és az alacsony létszám igen kedvező a megfelelő hangulat, szinte családias léggör megteremtése szempontjából.

*A központi intézménnyel való* kapcsolat közel sem nevezhető ilyen jónak. Ezt meghatározza az is, hogy az egyetemen is igen nagy a bizonytalanság a főiskolák működésével kapcsolatban, sok szervezési és tartalmi kérdés tisztázatlan. A viszony jellegét az alárendeltség határozza meg. A főiskola oktatói és hallgatói gyakran érzik azt, hogy az egyetem nem figyel kellő mértékben a felmerülő problémákra, nem nyújt segítséget ezek megoldásában. A helyzeteken való felülkerekedés azonban meghaladja a főiskola hatáskörét.

Mindezt egybevetve, a főiskolán uralkodó hangulat jónak nevezhető, még akkor is, ha olykor rányomja bélyegét a bizonytalanságból és alárendelt helyzetből fakadó feszültség.

## Az oktatási folyamat minősége

A képzés minősége kielégítő. Bár a hallgatói „anyag” nem mindig olyan szintű, mint az a középiskolából megszokott (tekintettel, az ottani jóval erőteljesebb szelekcióra), a hallgatók tanulmányi előmenetele (néhány kivételtől eltekintve) megfelelő.

A képzési programok tartalmazzák mindazokat a tanegységeket és képzési formákat, amelyek az optimális pedagógusképzés zálogai. Az európai tanítóképzési rendszerekkel összehasonlítva azonban még sok vetülete optimalizálásra vár. Ilyenek, pl. a gyakorlati képzésre szánt időkeretek növelése és helyszínek változatosabbá tétele, a képzési területek harmonizálása, szerkezeti anomáliák, (mint pl. tanítási gyakorlat adott tantárgy-pedagógiák tanulmányozása előtt) kiküszöbölése, a tanítójelöltek személyiségfejlesztésére való nagyobb odafigyelés, választható és fakultatív tárgyak tárházának a bővítése, főállású oktatók alkalmazása. Az oktatási folyamat minőségét a hallgatói vélemények is tükrözik. A megkérdezett végzős hallgatók átlagosan 55 százalékban érezték magukat felkészültnek az iskolai gyakorlatra, amely a képzés végső céljának tekinthető. Egy induló fiatal képzési rendszer még annyira képlékeny, hogy az optimalizálási javaslatok megfelelő érvényesítése minden bizonnyal a minőség emelését idézné elő.

## A fejlődés iránya. Tantervi változások

A tantervi módosulások a profil módosulással egyidejűleg jelentek meg, ennek mintegy természetes következményeként. Általánosan megfigyelhető, hogy az angol nyelv tanári

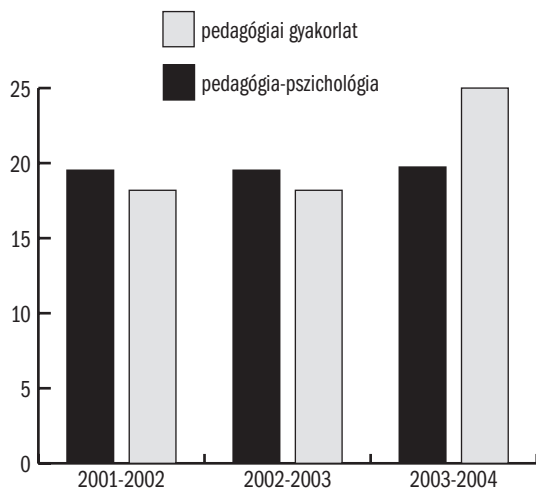


szak megszűnése nem hozott különösebb módosulást tantervi szinten. Az angol nyelvű tárgyak változatlanul megmaradnak, csupán az angol tanítási gyakorlat marad ki a tantervből. Ez azzal magyarázható, hogy angol nyelvi irányultságú képzési formának nevezték át.

Szembetűnőbb a változás a szakmai felkészülést nyújtó tárgyak és a pedagógiai gyakorlat eltérése az óvónői képesítés törlésekor. Az elméleti szintű változás nem számottevő. Az óvodapedagógia átalakul óvoda- és iskolapedagógiává, a játékmódszertan viszont változatlanul megmarad. A gyakorlati képzés vonatkozásában jelentős fejlődés figyelhető meg. Míg a tanító és óvóképzésben együtt 326 óra a gyakorlati képzésre fordított idő, addig az egyszakos tanítóképzésben ez a szám 474 óra, ami e teljes képzés 25 százaléka.

Ez egyben azt is jelenti, hogy megfordul az arány az elméleti (pedagógia és pszichológia) és a gyakorlati képzés között, az utóbbi javára. Az alábbi diagram szemléletesen ábrázolja ezt a jelenséget:

1. ábra: A pedagógiai gyakorlat és a pedagógiai-pszichológiai jellegű tárgyak arányának alakulása



Ez a képzési struktúra reményt adhat arra nézve, hogy a hallgatók a képzés befejezésekor jobban felkészültnek érzik magukat a gyakorlati tevékenységre, mint egy évvel korábban végzett társaik.

A fejlődés a Bologna-folyamat hatására beindult átalakulások következményeként is értelmezhető, melynek megfelelően a felsőoktatási képzés első szakaszában (márpedig a tanítóképzés itt helyezhető el) az egyik alapvető irányelv a gyakorlatorientáció.

## Jövőkép – hogyan tovább?

A tanítóképzési rendszerről a jövőre vonatkozóan megállapításokat megfogalmazni nehéz. Tény azonban, hogy az útkeresési szakasz zárult le, sőt az európai tanulási tér által meghatározott modellek hatására még jelentős átalakulások elébe néz.

Ezért inkább azoknak a folyamatoknak, jelenségeknek a megjelölésére vállalkozunk, amelyek érdemben hatást gyakorolhatnak a felsőfokú tanítóképzésre.

A főiskola működését, jövőbeli helyzetét meghatározza, hogy elismerik-e a képzés minőségi mutatóit oly jelleggel, hogy a felsőoktatási akkreditációt elnyerje. Jelenleg még

vannak olyan akkreditációs feltételek, amelyeket a székelyudvarhelyi intézmény nem teljesít. Az egyik ilyen probléma a főállású, illetve a megfelelő tudományos fokozattal rendelkező oktatók hiánya. Az akkreditáció elnyerése létfontosságú a főiskola további működése szempontjából.

Alapvető kérdésként merül fel a közeljövőben, hogy a román oktatási rendszer mely tanítóképzési formát látja hosszú távon célravezetőnek. Amennyiben a középiskolai tanítóképzés mellett döntenek, az megpecsételi a főiskola sorsát. Az európai felsőoktatás fejlesztési tendenciák hatására reményeink szerint a főiskolai képzési forma honosodik meg.

A Bologna-folyamat hatására megvalósuló felsőoktatási átrendezés is érinti a főiskola jövőjét. Egyelőre az egyetem rektorátusának rendelkezései alapján a tanítóképző főiskolák az első képzési szakaszban működnének.<sup>2</sup> A tartalmi átrendezés, mint bemutattuk, már beindult, és elsődlegesen a gyakorlatorientációt szolgálja.

## Összegzés

A Székelyudvarhelyi Tanítóképző főiskolává alakulása a román oktatási rendszer és ezen belül a pedagógusképzés reformtörekvéseinek hatására indult be. Az intézmény a *túlélési stratégiát*<sup>3</sup> választotta, mint fennmaradásának egyetlen lehetősége. Erre a „túlélésre” azonban az egész régióknak szüksége volt és van, mivel ez az intézmény biztosítja évtizedek óta az óvodapedagógusokkal és tanítókkal való ellátottságát.

Alapvető kérdés, hogy a szintváltásból, valamint a felsőoktatási átrendezésből fakadó útkeresés közben képes-e a túlélésre, alapvető küldetésének betöltésére ez a fiatal intézmény, oly módon, hogy a képzés minősége ne szenvedjen csorbát. A regionális sajátosságok megőrzésével egyidejűleg, ki kell küszöbölni az ebből fakadó hátrányokat: infrastruktúra megfelelő kiépítése, oktatókkal való ellátottság biztosítása, jól ellátott könyvtár létesítése, pezsgő diákélet szervezése stb., amelyek egy jól működő felsőoktatási intézmény esetében elengedhetetlenek.

Egy változások és változtatások között vajúdo intézmény identitáskeresésének bemutatásával szemléltetni kívántuk, hogy a központi régiótól távolabb eső felsőoktatási intézmény hogyan szerveződik és működik, milyen esélyei vannak a túlélésre, ugyanakkor, hogy mi módon szolgálják a térség igényeit, és nem utolsó sorban ennek fölzárkózását a központi(bb) régiókhöz.

*Barabási Tünde*

## Együttműködés az együttnevelésért

A 2000-ben lezajlott PISA vizsgálat eredményeinek elemzése többek között kitért a családi háttér és a tanulói teljesítmények összefüggéseire. A kutatás értékelése azt a megállapítást tette, hogy Magyarország azon országok sorába tartozik, ahol a családi háttér tényezők nagymértékben befolyásolják az iskolai pályafutást és a munkaerőpiaci esély-

2 Rectoratul Univ. Babes-Bolyai: Buletin Informativ 25/2003, Cluj-Napoca. p. 20.

3 Kozma, T. (2000): *Regionális együttműködés a harmadfokú képzésben*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Educatio Füzetek.)

vannak olyan akkreditációs feltételek, amelyeket a székelyudvarhelyi intézmény nem teljesít. Az egyik ilyen probléma a főállású, illetve a megfelelő tudományos fokozattal rendelkező oktatók hiánya. Az akkreditáció elnyerése létfontosságú a főiskola további működése szempontjából.

Alapvető kérdésként merül fel a közeljövőben, hogy a román oktatási rendszer mely tanítóképzési formát látja hosszú távon célravezetőnek. Amennyiben a középiskolai tanítóképzés mellett döntenek, az megpecsételi a főiskola sorsát. Az európai felsőoktatás fejlesztési tendenciák hatására reményeink szerint a főiskolai képzési forma honosodik meg.

A Bologna-folyamat hatására megvalósuló felsőoktatási átrendezés is érinti a főiskola jövőjét. Egyelőre az egyetem rektorátusának rendelkezései alapján a tanítóképző főiskolák az első képzési szakaszban működnek.<sup>2</sup> A tartalmi átrendezés, mint bemutattuk, már beindult, és elsődlegesen a gyakorlatorientációt szolgálja.

## Összegzés

A Székelyudvarhelyi Tanítóképző főiskolává alakulása a román oktatási rendszer és ezen belül a pedagógusképzés reformtörekvéseinek hatására indult be. Az intézmény a *túlélési stratégiát*<sup>3</sup> választotta, mint fennmaradásának egyetlen lehetősége. Erre a „túlélésre” azonban az egész régióknak szüksége volt és van, mivel ez az intézmény biztosítja évtizedek óta az óvodapedagógusokkal és tanítókkal való ellátottságát.

Alapvető kérdés, hogy a szintváltásból, valamint a felsőoktatási átrendezésből fakadó útkeresés közben képes-e a túlélésre, alapvető küldetésének betöltésére ez a fiatal intézmény, oly módon, hogy a képzés minősége ne szenvedjen csorbát. A regionális sajátosságok megőrzésével egyidejűleg, ki kell küszöbölni az ebből fakadó hátrányokat: infrastruktúra megfelelő kiépítése, oktatókkal való ellátottság biztosítása, jól ellátott könyvtár létesítése, pezsgő diákélet szervezése stb., amelyek egy jól működő felsőoktatási intézmény esetében elengedhetetlenek.

Egy változások és változtatások között vajúdo intézmény identitáskeresésének bemutatásával szemléltetni kívántuk, hogy a központi régiótól távolabb eső felsőoktatási intézmény hogyan szerveződik és működik, milyen esélyei vannak a túlélésre, ugyanakkor, hogy mi módon szolgálják a térség igényeit, és nem utolsó sorban ennek fölzárkózását a központi(bb) régiókhöz.

*Barabási Tünde*

## Együttműködés az együttnevelésért

A 2000-ben lezajlott PISA vizsgálat eredményeinek elemzése többek között kitért a családi háttér és a tanulói teljesítmények összefüggéseire. A kutatás értékelése azt a megállapítást tette, hogy Magyarország azon országok sorába tartozik, ahol a családi háttér tényezők nagymértékben befolyásolják az iskolai pályafutást és a munkaerőpiaci esély-

2 Rectoratul Univ. Babes-Bolyai: Buletin Informativ 25/2003, Cluj-Napoca. p. 20.

3 Kozma, T. (2000): *Regionális együttműködés a harmadfokú képzésben*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Educatio Füzetek.)



lyeket.<sup>1</sup> Ez egyben azt jelenti, hogy Magyarországon az oktatási rendszer eszközei nem képesek egyenlő esélyeket teremteni a különböző szocio-kulturális háttérrel rendelkező diákok számára.

A fentiekkel megegyező kijelentéseket olvashatunk az OKI magyar közoktatásról szóló jelentésében. A könyv külön fejezetben<sup>2</sup> foglalkozik azzal, hogy a társadalmi hátrányok nem szükségszerűen alakulnak iskolai hátrányokká: a pedagógiai tényezők meghatározók lehetnek az egyes gyerekek iskolai sikereiben. Ehhez a minőségi oktatási szolgáltatások elterjedése szükséges, mely egyidejűleg biztosítja az esélyegyenlőség (egyenlő hozzáférés) és az egyenlő esélyek (különbségek kompenzációja) meglétét. Az átfogó pedagógiai cél minőségi oktatási környezet működtetése, amelyben a diák hovatartozásától függetlenül juthat valódi lehetőségekhez.

## Oktatáspolitikai háttér

A rendszerváltást követő időszak magyarországi oktatáspolitikája több olyan rendeletet alkotott, melyek a szocio-kulturális különbségek iskolai megjelenésére reflektáltak. Ilyen volt többek között a sok ponton vitatott és eredményeiben is kétséges „Cigány felzárkóztató oktatás”,<sup>3</sup> illetve a kiegészítő normatívával csak rövid ideig járó multikulturális oktatás. Az oktatási kormányzat 2002. őszén fogalmazta meg az integrált oktatás elvadását a normál tantervű általános iskolák számára. Ezzel egyidőben született meg az erre vonatkozó rendeleti szabályozás<sup>4</sup> és az igényelhető kiegészítő állami normatíva rendszere.

A képesség-kibontakoztató és integrációs felkészítés mint pedagógiai szolgáltatást leíró rendelet a *minőségi oktatás mindkét összetevőjét* szabályozza:

- Az *esélyegyenlőséget* egyértelműen kinyilvánítja azzal, hogy a hátrányos helyzetűek pedagógiai segítésére vonatkozó kiegészítő normatíva csak abban az esetben vehető igénybe, ha a célcsoportba tartozó tanulók a többi tanulóval együtt kapják meg az előírt pedagógiai szolgáltatást. Azaz a rendelet meghatározza azt az oktatásszervezési keretet, mely az alapvető emberi jogok elvéből kiindulva a szegregáció ellen hat.

- Az *egyenlő esélyek* szakmai biztosítéka és segítsége a miniszter által kiadott pedagógiai rendszer,<sup>5</sup> mely elsődlegesen az együttnevelés szempontját kívánja az iskolák életébe beemelni. Ez azonban nem egyszerűen a létező szegregációs formák leépítését jelenti, hanem olyan pedagógiai-módszertani tartalmak beépítését várja el az intézményektől, melyek az együttnevelést eredményessé teszik.

## Szakmai háttér

A társadalom különböző csoportjainak együttélése során különféle elvárások és stratégiák alakultak ki a többség és a kisebbség részéről. Ennek megfelelően a kisebbségi csoport asszimilációjáról, marginalizálódásáról, szegregációjáról, szeparációjáról vagy integrációjáról beszélhetünk. Az együttélési formák kialakulásában szerepet játszik az oktatási

1 Vári Péter (szerk.) (2003) *PISA vizsgálat 2000*. Bp., Műszaki Könyvkiadó. 137–148. p.

2 Radó Péter (2000) Egyenlőtlenségek és méltányosság a közoktatásban. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Bp., OKI. 343–349 p.

3 Művelődési és közoktatási miniszter 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelete a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról (Magyar Közlöny 1997/95. szám 6634–6639 p.)

4 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet 39/D. § (4) és 39/E. § (4) bekezdése.

5 A hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere (Oktatási Közlöny XLVII. Évfolyam, 20. szám – 2003. augusztus 6., 3241–3248 p.)

rendszer stratégiája<sup>6</sup> is. Fontos kérdés, hogy az iskola a társadalom sokszínűségét milyen módon kívánja megjeleníteni az iskolában,<sup>7</sup> és mindez milyen eredményekkel bír az eltérő társadalmi környezetből érkező gyerekek iskolai sikeressége tekintetében.

Az elmúlt évtizedek hazai és nemzetközi oktatási tapasztalatai egyértelműen mutatják, hogy az asszimilációs<sup>8</sup> és a szegregációs stratégiák<sup>9</sup> egyike sem jelent megoldást a társadalmi hovatartozástól független iskolai eredményesség elérésében.

Az együttnevelés stratégiája bizonyítottan eredményes lehet a különböző szocio-kulturális háttérű gyerekek mindegyikénél. Ehhez azonban szükséges az a pedagógiai megújulás, mely a minőségi oktatás elengedhetetlen feltétele. Az integrált oktatási program esetében a megújulást jelentő szemléleti-pedagógiai háttér az Integrációs Pedagógiai Rendszerben (továbbiakban IPR) jelenik meg.

Az integrációs program bevezetését, gyakorlati megvalósulását a rendeleti szabályozás és az oktatási miniszter által kiadott pedagógiai rendszer (felülről jövő szabályozók) segíti. További támogatást jelentenek az Országos Oktatási Integrációs Hálózat (továbbiakban OOIH) helyi szintű fejlesztései és szolgáltatásai.

Az OOIH mint szakmai háttér:

- intézményfejlesztés segítségével hiteles és adaptálható modelljeit hozza létre a minőségi oktatási környezetnek,
- intézményi együttműködések keretében nyújtott pedagógiai szolgáltatásokkal éri el az integrációs program terjedését. E pedagógiai szolgáltatások során törekszik a pedagógusok saját élményű fejlesztésére, a kooperatív eszközök alkalmazására, illetve a szociális befolyásolás<sup>10</sup> interiorizációs<sup>11</sup> szintjének elérésére.

Az OOIH két stratégiai célt követ:

- az általános iskolák szegregációhoz vezető struktúráinak leépítését,
- valamint ezzel párhuzamosan az iskolák befogadóvá, inkluzívá tételét.

A két párhuzamos cél közül, ha valamelyik sérül, nem várhatunk sikeres integrációs felkészítést. A szegregációmentes oktatás feltételeinek kialakítása (pl. pusztán a gyermekek arányának megváltoztatásával) önmagában nem garancia a hosszú távú és mélyen gyökerező integrációs gyakorlat megteremtésére. Az oktatásszervezési keretek demokratizálása az *esélyegyenlőséget (egyenlő hozzáférést)* biztosítja. Ehhez mindenképpen szükséges *egyenlő esélyek (különbségek kompenzációja)*, azaz az együttműködés szellemében inkluzívá váló pedagógiai intézmény kialakulása, létrehozása is. A befogadó, inkluzív intézménynek mindenképpen érvényesítenie kell a társadalmi környezet heterogenitását. Ez meg kell,

6 Kozma Tamás (1993) Etnocentrizmus. *Educatio*, No. 2.

7 Forray R. K. és Hegedűs T. A.: *Cigány gyerekek szocializációja*. Bp., Aula.

8 Kemény István és munkacsoportja által végzett országos reprezentatív cigánykutatások 1971-es és 1993-as oktatási helyzetre vonatkozó adatait összevetve egyértelműen látszik, hogy a cigányság oktatási helyzete kizárólag önmagához képest mutat fejlődést, de az össztársadalmi adatokhoz képest mit sem változott a 20 év kemény asszimilációs stratégiája mellett.

9 Havas-Kemény-Liskó 2000-ben zajlott kutatása, mely a szegregált iskolákat vizsgálta, számszerű adatokkal szolgál az eredményességről.

10 Kelman, Herbert C. (1997) A szociális befolyásolás három folyamata. In: *Szociálpszichológia*. Szöveggyűjtemény. (Lengyel Zsuzsanna vál.) Bp., Osiris. 225–233. p.

11 Herbert C. Kelman szerint a szociális befolyásolásnak három formája különíthető el: behódolás, azonosulás és interiorizálás. Az OOIH fejlesztési filozófiája szerint, ha az integrációs felkészítés, mint szemlélet nem jelenik meg az intézmény értékorientációjában, vagyis nem interiorizálódik, akkor a törvényi szabályozás korlátozott eszközeinek segítségével az adott intézmény nagy valószínűséggel a behódoltság állapotát éri csak el. Ebből is látszik, hogy a törvényi szabályozás célkitűzéseinek hatékony megvalósítása nem nélkülözheti egy szakmai hálózat olyan eszközeit, amelyek az intézmények azonosulását és interiorizációját segítik.



hogy nyilvánuljon szolgáltatásaiban is oly módon, hogy például az intézmény társadalmi kapcsolatrendszere vagy tanulási-tanítási eszközrendszere valóban az egész érintett közösség számára egyenlő eséllyel hozzáférhető legyen.

A két cél tehát, a szegregációmentesség és az inkluzív vá tétel, egymástól nem szakadhat el. Ennek érdekében a hálózat kooperatív módon szervezi az IPR fejlesztésben résztvevő intézmények horizontális együttműködését. Az egyes intézmények a komplex IPR intézményi kialakítása érdekében, a hálózat stratégiai útmutatásait követve, fejlesztő csoportokat hoznak létre. Ezek az intézményi fejlesztő csoportok képezik alapját az intézményen belüli és az intézmények közötti együttműködő hálózati fejlesztésnek. Az OOIH együttműködő hálózatként jellemzi magát, ezért az iskolában dolgozó pedagógusokra partnerként épít a fejlesztés során. Jelen kutatás lebonyolítói is úgy gondolják, hogy a „mezei pedagógus” kifejezés mögött bújó feltételezés, amely azt sugallja, hogy a pedagógus nincs felruházva intézményfejlesztési és módszertani-adaptációs képességekkel, sajnos összekapcsolódott azzal az elképzeléssel, hogy „nem is kell rendelkeznie ilyen képességekkel egy pedagógusnak, mert akkor mire valók a szakemberek”. Véleményünk szerint a pedagógusnak mint „humán erőforrás-fejlesztési szakembernek” rendelkeznie kell intézményfejlesztési és módszertani-adaptációs képességekkel, hiszen ha nem, akkor mi az az eszközrendszer, aminek segítségével a pedagógus és intézménye aktívan és hatékonyan reagál a társadalmi környezetéből érkező és folyamatosan változó kihívásokra, pedagógiai feladatokra.

A hálózatban használt fejlesztési eszközök szerveződésüket tekintve két csoportra oszthatók. *Vertikális szerveződésű* eszközök, amelyek egy központhoz kapcsolódnak: a hálózat budapesti központja, a regionális központok, regionális koordinátorok, kistérségi koordinátorok, tanácsadók, országos konferencia, szakmai és pénzügyi beszámoltatási rendszer. *Horizontális szerveződésű* eszközök, amelyek a bázisintézményen<sup>12</sup> és régióin<sup>13</sup> belüli partneri együttműködések generálják: IPR menedzsment, IPR fejlesztő csoportok, bázisintézményi találkozók, OOIH módszertanú hospitációk, tantestületi IPR tréning, tantestületi módszertani tréning, intézményi honlap és hírlevél.

## Hipotézis

Kérdés, hogy az OOIH bázisintézményei a kapott horizontális és vertikális fejlesztési eszközök melyikével milyen mértékben éltek, és ez mennyiben segítette az inkluzív oktatás kialakítását és a szegregációs struktúrák leépítését (vagyis a komplex IPR fejlesztését).

Feltételezésünk, hogy *együttműködő intézményi* körben, melyet a pedagógusok és a bevont további szereplők horizontális együtt-tanulási folyamata jellemez, *hatékonyabb* a minőségi oktatási környezet létrehozása és működtetése, azaz az intézmény fejlesztési és a pedagógiai eszközök *tudatos használata*.

## A kutatás módszerei

A kutatásban résztvevő normál tantervű általános iskolák a 2003/2004-es tanévben az OOIH hálózat bázisintézményei voltak. Az intézményeket szakmai tanácsadók és kistérségi koordinátorok segítették helyi modellfejlesztésükben. Az egyes régióban zajló tevékenységek összehangolását régiós központok (régiós koordinátor és asszisztens) szervezték, a hálózat teljes működéséért a budapesti központ felelt.

12 Bázisintézményeknek nevezzük azokat a közoktatási intézményeket, amelyek az OOIH támogatási rendszerén belül végezték komplex IPR alapú intézményfejlesztésüket.

13 A vizsgált időszakban az OOIH hálózata négy erősen érintett régióra terjedt ki: Észak-Alföld, Észak-Magyarország, Közép-Magyarország, Dél-Dunántúl.

A kutatás több lépcsőben zajlik. Első lépésként az egy tanéves program lezárásaként elkészített beszámolókat elemeztük. A beszámoló az OOIH által megadott önkitöltős kérdőív, illetve annak mellékletei. A kérdőívet 2004. május végén küldte meg az OOIH számára a 45 támogatott bázisintézmény.

Az önkitöltős kérdőív elemzése azt vizsgálja, hogy a bázisintézmények beszámolóiban tetten érhető-e a fejlesztési eszközök tudatos használata a komplex IPR intézményi kialakítására. Azt kívánjuk megfigyelni, hogy az egyes intézmények a fejlesztés és együttműködés során – saját bevallásuk szerint – milyen eszközökkel éltek, és az egyes eszközök használata vagy hiánya milyen szignifikáns összefüggéseket mutat.

Az értékelés során a fenti szempontoknak megfelelő egyes elemek meglétét 1 ponttal, hiányát 0 ponttal értékeltük. Így készültek el az értékelő táblák, melyek intézményenként, értékelési szempontonként, régióként és országosan egyaránt megmutatják, hogy az egyes eszközök használata milyen százalékos arányban van jelen. Ezen összegszám – melyet e beszámolóban százalékos értékkel fejezünk ki – az adott intézmény hálózati beágyazottságát méri, önmagában nem képvisel értékminőséget. Inkább a hálózati kapcsolatok sűrűségét mutatja, a fejlesztési eszközök színopszis-sűrűség-mutatójaként működik.

A fejlesztési eszközökre vonatkozó mutatók számossága az adott eszköz kihasználtságát és IPR-be ágyazottságát méri. Önmagában egy hálózati és intézményfejlesztési eszköz kihasználtsága nem ad támpontot a fejlesztési eredmény vagy hatékonyság vonatkozásában, inkább csak a stratégiai és a tudatos alkalmazás tekintetében. Kutatásunknak ez utóbbiak vizsgálata a célja, hiszen azt szeretnénk kimutatni, hogy a hálózati munka, mint szociális befolyásolás mennyire érte el az azonosulás és az interiorizáció szintjét az egyes intézményekben.

A kutatás az eszközök interiorizált felhasználását úgy próbálta meg nyomon követni, hogy a megvalósuló fejlesztések esetében azt vizsgálta, milyen mértékben érvényesültek a fejlesztés stratégiai céljai (szegregációmentesség és inkluzívva tétel), vagyis a komplex IPR kiépítésének elemei. E kérdés elemzésére egy horizontális vizsgálati dimenziót alakítottunk ki, amelyet *IPR fókusz*nak neveztünk. Ez a vizsgált fejlesztő eszközök közül 7 esetben képes érzékelni a beszámoló szövegelemzéséből, hogy az adott fejlesztő eszközzel végrehajtott tevékenységnek volt-e kifejezetten köze az intézmény komplex IPR fejlesztési stratégiájához vagy sem.

Az IPR fókusz és a fejlesztőeszközök összehasonlító vizsgálatával kimutatható, hogy

- mely fejlesztő eszközök hatnak az IPR fókusz erősítésére,
- mely területen kell a vertikális eszközöket,
- és mely területen kell a horizontális eszközöket továbbfejleszteni.

## Összefoglalás

A hálózati fejlesztési eszközök közül a pedagógusok saját élményre épülő, szakmai alapú horizontális együttműködési eszközei voltak a leghatékonyabbak abból a szempontból, hogy az egyes intézmények mennyire stratégiai, összehangolt és tudatos fejlesztést hajtottak végre a hátrányos helyzetű gyerekek oktatási integrációs felkészítése szempontjából.

A kutatás jelen szakaszában ugyanis az látható, hogy az IPR fókusz erősítésében, azaz az intézmények feltételezett azonosulásában és interiorizációjában a horizontális hálózati kapcsolattartási és fejlesztési eszközöknek nagy szerepe van. Ugyanakkor az is kimutatható, hogy a hálózat vertikális szerveződésű elemei (pl. hálózati központ, regionális koordinátor, tanácsadó, kistérségi koordinátor) nem befolyásolták erősen az IPR



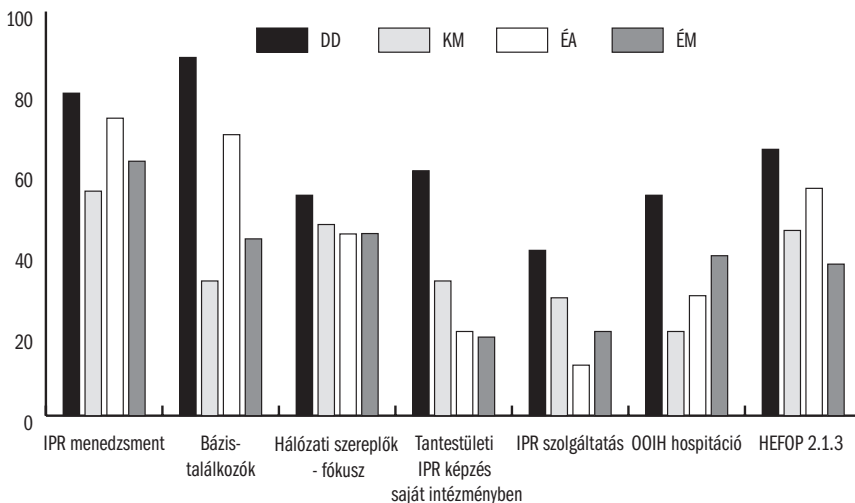


fókusz, illetve csak abban az esetben, amikor a vertikálisan szerveződő eszközök erős horizontális eszközökkel kapcsolódtak össze. Így az OOIH által szervezett tantestületi IPR tréningek, bázisintézményi találkozók, intézményi IPR és OOIH hospitációs szolgáltatások – mint a horizontális fejlesztés elemei – a leghatékonyabb eszközöknek bizonyulnak a szegregáció felszámolásáért és az inkluzív pedagógia kialakításáért tett lépések sorozatában.

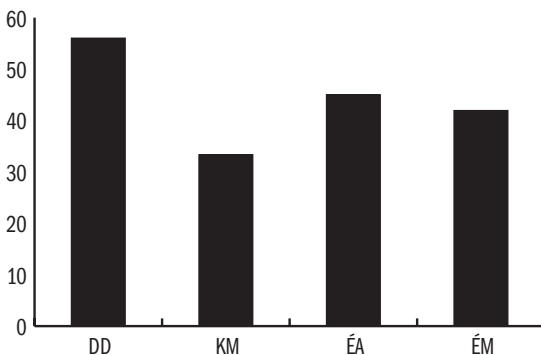
*Arató Ferenc & Varga Aranka:*

## Részletek a kutatási adatelemzésből<sup>14</sup>

1. ábra: Az IPR fókusz vizsgálati dimenzióját képező fejlesztési elemek régiónkénti színopszissűrűsége



2. ábra: Az IPR fókusz alakulása az egyes régiókban



<sup>14</sup> A kutatás teljes terjedelmében az OOIH kiadványaként megjelenik a közeljövőben.

---

## SZEMLE

---

### VAJON BOURDIEU MA IS AKTUÁLIS?

Pierre Bourdieu francia szociológus 2002-ben hunyt el. A *British Journal of Sociology of Education* különszáma Bourdieu tudományos munkássága előtti tisztelgés: „Tevékenysége a filozófia, az antropológia és a szociológia szintézise a társadalmi igazságosság iránti elkötelezettség talaján. A társadalmi egyenlőtlenség és annak elleplezési módjai nem múltó, elmélyült érdeklődését váltották ki, mely minden írásában nyomot hagyott. Ugyanakkor mindig is oktatásszociológusként marad a legismertebb.” A különszám minden tanulmánya Bourdieu eredményeire reflektál oktatásszociológiai szempontból, s szöveggyűjteményként is szolgál egyetemi hallgatók és doktoranduszok számára, akik Bourdieu gondolkodásának mai jelentőségét akarják megérteni az oktatásszociológiában. A szerzők kísérletet tesznek rá, hogy elmagyarázzák a legfontosabb fogalmakat (habitus, kulturális tőke, mező, objektív valószínűség, reflexív módszer), és azok oktatásszociológiai értelmezését, néhány tanulmány pedig bemutatja, hogyan használható a Bourdieu-i elmélet az empirikus kutatásban és adatelemzésben. Az alábbi ismertetés szem előtt tartja a különszám szöveggyűjtemény jellegét és ebből adódó széttagoltságát.

Derek Robbins tanulmányában (*The transcultural transferability of Bourdieu's sociology of education*) felvázolja Bourdieu oktatásszociológiájának fejlődését és hatását az angol tudományos életre 1964-től 2002-ig. A tanulmány nem titkolt célja, hogy újjáélessze a Bourdieu munkássága iránti érdeklődést, rámutasson annak mai relevanciájára és ösztönözzön Bourdieu reflexív módszerének használatára.

A 70-es években a brit oktatásszociológiát a strukturalista megközelítés jellemezte, amit

Margaret Archer neve fémjelez. Ő – más szerzőkkel egyetemben – Bourdieu írásainál a túlzott francia orientációt hangsúlyozva megkérdőjelezte annak alkalmazhatóságát a brit oktatási rendszer vizsgálatánál. Archer különböző társadalomszerkezeti összehasonlító elemzéseket végzett, s a Bourdieu-i felfogást pusztán arra akarta használni, hogy egy analitikus modellt hozzon létre, amely az oktatás és a foglalkoztatási szerkezet általános strukturalista magyarázatát erősíti.

Vele ellentétben Bourdieu már a 60-as évek közepétől szembehelyezkedik azzal a strukturalista törekvéssel, hogy az intézményes és társadalmi viselkedésmintákat kivetítsék más kultúrákra, mivel a különböző társadalomszerkezeteket különböző kulturális környezetben működő társadalmi ágensek hozzák létre. Úgy gondolta, a kultúrák közötti összehasonlíthatóság feltétele egy strukturálisan homogén modell létrehozása. Erősen foglalkoztatta, hogy fogalomrendszere mennyire átvehető és hasznosítható más – például az angol és a japán – kultúrákban. 1984-ben megjelent *Homo academicus* c. munkájában már megkísérelt elemzési módszerének univerzális érvényt adni.

Robbins három példán keresztül mutatja be, hogy a francia oktatási rendszer beható vizsgálata képessé tette Bourdieu-t arra, hogy egy koherens gondolati rendszert hozzon létre. Posztstrukturalista reflexív módszere eltér mind az etnometodológiai, mind a strukturalista megközelítéstől, s dinamikus módon képes feltárni a rejtett társadalmi célokat és a kultúra-specifikus hatalmi harcokat, amelyek az oktatás és a foglalkoztatás közötti kölcsönös kapcsolat állandó változását, mozgását jelentik.

Tanulmányában Robbins elmarasztalja a brit tudományos élet szereplőit, amiért nagyon ke-



vés erőfeszítést tettek, hogy Bourdieu 1980-as évek után megjelent szociológiai munkáját megismerjék és alkalmazzák a brit oktatási rendszer aktuális jelenségeinek megértésére. A *British Journal of Sociology of Education* 1980-as létrejöttét és a folyóirat életét mint esettanulmányt mutatja be, mely Bourdieu munkásságából szinte kizárólag az 1970-es években angol fordításban megjelent, tíz évvel korábban végzett párizsi oktatásszociológiai kutatásokra hivatkozik. Bourdieu üzenetének csendes elutasítását látja ebben, mintha nem volna biztonságos az elmúlt 45 év eredményeire reagálni, mintha az oktatásszociológia maga is eszközzé vált volna abban, hogy az intézményes és társadalmi hierarchiát megerősítse és fenntartsa, ahelyett hogy a társadalomkritikát ösztönözné. Robbins rámutat, hogy az egyenlőség kérdése nem pusztán egy tipikusan francia rögeszme Bourdieu-nél, és hogy nem elzárkózni kéne, hanem elemző módon megvizsgálni megállapításai helytállóságát és alkalmazhatóságát a brit adottságok között.

Diane Reay tanulmánya (*“It’s all becoming habitus”: beyond the habitual use of habitus in educational research*) a habitus fogalmát értelmezi, amely egyrészt képes önmagában a folytonosság és változás megragadására, másrészt más fogalmak (a mező és a kulturális tőke) viszonyában értelmezhető. Reay áttekintést ad néhány oktatásszociológiai kutatásról, amelyek operacionálizálják a habitus fogalmát, végül kiemel néhány példaértékű kutatást, ahol azt alkotó módon használják.

A habitus Bourdieu kutatási módszerének egyik központi fogalma, mely a dualista gondolkodásmódon (ágens-struktúra, objektív-subjektív, mikro-makro kettősség) próbál túllépni, és amelyet a tudományos szövegekben sokszor elméleti megalapozottság nélkül, amolyan intellektuális hajlakként szórnak szét, ugyanakkor, elsősorban az általa sugallt látens determinizmus miatt, széles körben kritizálnak.

A habitust a tanulmány több vonatkozásban vizsgálja és definiálja. A habitus képessé teszi az egyént a cselekvésre: működése bizonyos gyakorlatokat kizár, másokat viszont valószínűsít. A habitus egyrészt tükrözi a társadalmi helyzetet, amelyben kialakult, másrészt magában hordja kreatív válaszok lehetőségét, amelyekkel meghaladhatja ezeket a társadalmi feltételeket, elősegítve egy esetleges a változást.

A habitus csak egy aspektusa Bourdieu összetett fogalmi eszköztárának, és interakciója a kulturális tőke és a mező fogalmával igazán az, ami a gyakorlat logikájához nélkülözhetetlen. A kutatásokban Bourdieu a habitus fogalmával az uralkodó csoportok uralmát és az elnyomott csoportok alárendeltségét vizsgálja, illetve azt, hogy hogyan jelennek meg a habitusba vésődött kulturális alá- és fölérendelt viselkedési minták a mindennapi interakciók során.

Reay néhány kritikai megállapítást is tesz. Elsősorban azt hiányolja, hogy Bourdieu nem foglalkozik a nemi és faji meghatározottságokkal. Fontosnak tartja kibővíteni a habitus fogalmát, hogy a nemi és faji különbségek is vizsgálhatóak legyenek a különböző kultúrákban, társadalmi osztályokban vagy etnikai csoportoknál, továbbá kisebb kutatási kontextusban is: az osztályteremben, a munkahelyen vagy a játszótéren. Így felszínre kerülhet, hogyan nyilvánulnak meg a nemi, faji és osztálykülönbségek az egyéni cselekvésben, viselkedésben és gesztusnyelvben.

Bourdieu legtöbb írása strukturalizmusa vagy determinizmus miatt kritikát váltott ki. Nem így *A világ súlya* c. munkája, amely több teret ad az egyéni cselekvésnek és az életút megváltoztatására törekvő ellenállásnak. Ugyanakkor sokan Bourdieu szemére vetik, hogy túl nagy hangsúlyt helyez a habitus tudatalatti impulzusaira és elhanyagolja a hétköznapi reflexivitást, marginalizálja a gondolkodást. A habitus kialakulása a Bourdieu-i megközelítésben tulajdonképpen az egyén tudattalan igazodását jelenti a külvilághoz, ezért szükséges a gyakorlat reflexív és kreatív oldalának újragondolása. A habitus csak akkor működik tudatos szinten, ha olyan eseményekkel szembesül az egyén, amelyek megkérdőjelezzik önképét és annak újraformálására kényszerítik.

A habitust Bourdieu rugalmasan kezeli és inkább módszertani eszköznek tekinti – amivel a társadalom szerkezete vizsgálható –, semmint megvitatásra alkalmas elvont elméleti fogalomnak. Spirálmódszerrel dolgozik: az elméletből indul az empirikus kutatás felé, majd újra visszatér hozzá, hogy újraformálja egy másik szinten. A fogalmaknak ez a határozatlansága és változó természete Bourdieu szerint a fogalmaknak a tapasztalati valósággal való állandó kapcsolatát biztosítja, ami segíti a kutatói munkát.

Reay hiányolja, hogy a legtöbb empirikus kutatás figyelmen kívül hagyja a Bourdieu-i kihívást, amit az jelentene, hogy az adatokat „kifagassza” a fogalom segítségével – helyette inkább az adatok igazolása folyik. A tanulmány végén rámutat, hogy paradox módon a habitus-fogalom határozatlansága jelenti erősségét is, s éppen emiatt nagy szükség van arra, hogy minél több kutatás a gyakorlatban is alkalmazza e fogalmat a társadalmi világ egyre jobb megértéséhez.

Rob Moore összefoglaló tanulmányában (*Cultural capital: objective probability and the cultural arbitrary*) megkísérli elmagyarázni a kulturális tőke fogalmát a csere általános elmélete és a különböző tőkeformák átváltása tükrében.

Mindegyik tőkeforma befektetést igényel és megtérülést biztosít. A befektetés legfőbb intézményes módja az oktatás, amelyet tartalma és hossza tesz mérhetővé. Az oktatás során nyer az egyén megkülönböztető habitust, vagyis az oktatás olyan társadalmi attribútumokkal ruházza fel, amely elhelyezi és legitimálja helyét a társadalmi egyenlőtlenség- és ízléshierarchiában oly módon, hogy szimbolikus erőszakot alkalmaz. A szimbolikus erőszak áttelesen a pedagógiai ágenszen keresztül közvetítődik, aki ezzel megerősíti a hatalmon levő osztályok uralmát. A szimbolikus kapcsolatokat tehát szimbolikus erőszakkal biztosított hatalmi kapcsolatokat fednek, a kulturális mező pozícióinak értékét és viszonyait pedig a hatalmi viszonyok határozzák meg és nem önmagukban való esztétikai minőségük – amely csak illúzió –, ezért önkényesnek tekinthetők.

Bourdieu a dolgok mindennapi észlelését fordítja ki: nincsenek belső minőségek és igazságok, minden viszonylagos. Sem a kulturális mezőnek, sem pedig a tudományos mezőnek nincs önmagából adódó saját igazsága, belső objektivitása vagy szükségszerűsége. A kulturális mező Bourdieu modelljében természetesen nem pusztán a gazdasági/hatalmi mező tükröződése, hanem viszonylagos autonómiát élvez: ágensei látszólag nem tagjai az uralkodó osztálynak és nem neki dolgoznak. Hatalmuk ugyanakkor „delegált” – a pedagógiai cselekvés, a szimbolikus erőszak révén. Minél függetlenebbnek tűnik, annál hatékonyabban játssza beavató-megszentelő szerepét és reprodukálja a meglévő hatalmi viszonyokat.

Moore tanulmányának egy másik központi kérdése az objektív valószínűségek és a kultu-

rális mező közötti kapcsolat, ami Bourdieu-nél ugyanazon dolog két oldala. Ha az egyedül létező szubsztancia a hatalom, akkor az objektív valószínűségek és a kulturális mező alkotják a hatalom két különböző aspektusát. Emiatt Bourdieu írásai kapcsán felmerülhet a tautológia gyanúja, és ezért tűnik az iskola és a társadalmi osztályok harmóniája tökéletesnek. A pedagógiai kommunikáció fenntartja a kapcsolatot az oktatás és a hatalmon levő csoport között, hogy biztosítsa e csoport sikerét (a magas kultúra forrásaihoz való hozzáférést) és e habitus (az önkifejezés minőségének: kiváltásos beszéd, viselkedés, öltözködés) újratermelődését.

Moore rámutat, hogy a reprodukciós elméletek ügyelnek arra, hogy a csoportok közötti különbségek magyarázata konzisztens legyen a csoporton belüli különbségek magyarázatával az oktatásban. Tehát az, hogy valaki mennyire képes az iskolát előnyre hasznosítani és sikeresnek lenni, a társadalmi osztályok objektív esélyeihez kötődik. Itt azonban megjelenik az a probléma, hogy mi magyarázza a kivételeket: a néhány alsóbb osztályból származó diák kiemelkedő teljesítményét, az egyes csoportokon belüli és az egyes oktatási kategóriákon belüli szóródást. Rajani Naidoo tanulmánya (*Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society*) a mező fogalmát veszi górcső alá az oktatásszociológia tükrében. A felsőoktatási mező a kognitív és strukturális mechanizmusok összessége, ahol a szociálpolitikai és gazdasági erők közvetett módon előidéznek a társadalmi rétegződés alapelveinek újratermelődését. Naidoo Bourdieu meghatározásából kiindulva kritikailag vizsgálja a mező fogalmát és bemutatja, hogy a dél-afrikai egyetemeken egy politikailag instabil időszakban kifejlesztett módszerrel hogyan alkalmazták Bourdieu elméleti kereteit az intézményes stratégiák analitikus megértéséhez.

A dél-afrikai esettanulmányból és Bourdieu empirikus kutatásaiból azt a következtetést vonja le a cikk, hogy Bourdieu elmélete segítségével túl lehet lépni azon a korábbi szemléleten, miszerint az egyetemek zárt rendszerek, amelyek függetlenek a szociálpolitikai környezettől és pusztán külső hatalmi viszonyok leképeződései. A szerző azt is leszögezi, hogy a szigorúan viszonyrendszerekben gondolkodó Bourdieu-i elmélet és az „önkényes” fogalma erősen korlátozza, hogy elméletét a felsőoktatás és a társa-



dalom közötti kapcsolat mélyreható elemzésére használjuk.

Bourdieu a test szociológiájának erőteljes képviselője festi meg írásaiban és a testet teljesen új módon – mint fizikai tőkét – jeleníti meg. Chris Shilling (*Physical capital and situated action: a new direction for corporeal sociology*) kritizálja Bourdieu-t, amiért társadalmi cselekvés felfogása nem képes azoknak az egyéni életutaknak elméleti magyarázatát adni, amelyek eltérnek az osztályhabitus által meghatározott életpályáktól, vagyis azt veti szemére, hogy csak a folytonosságra fókuszál és a változást figyelmen kívül hagyja. A Bourdieu munkáiban implicit módon kifejtett korporális/fizikai tőke fogalmának ismertetése után a cikk megpróbálja a szituált cselekvés pragmatista megközelítésével kiegészíteni és működésképesebbé tenni az elméletet. Így a szociális mező és a korporális tőke közötti kapcsolat folytonos habituális cselekvést eredményez, de az egyes fizikai külsejével való kapcsolatának megváltozását is meg tudja magyarázni.

Shilling összefoglalásában megjelenik többek között a test társadalmi megformáltsága, a különböző társadalmi osztályok külső megjelenésében kifejezett távolsága, a külső megjelenésben kifejezett szimbolikus érték, a test mint fizikai tőke átkonvertálhatósága más tőkefajttákká. Ezek a munkásosztály számára rendkívül korlátozott lehetőségeket jelentenek már az iskolai környezetben is, nemcsak később a munkaerőpiacon. A pragmatista felfogás szerint a test társadalmi megformáltsága mellett (amelyben a Bourdieu által sokszor elhanyagolt gender, vallás, etnicitás is szerepet játszik) a megélt tapasztalatokban és belső tudatos dialógus során is formálódik az egyén saját testképe. Az egyén a környező társadalmi világ által rákényszerített eltorzított identitást elutasítva (krízis) új alternatívát fogadhat el (kreatív reveláció), ami együtt jár a magabiztosság megjelenésével. Shilling egy, a lányok és a fiúk testnevelésórához való viszonyát vizsgáló tanulmányban szemlélteti ezt a folyamatot, de nem hagyja említés nélkül a ma divatos trendeket sem (fitness, étrendek, fogyókúra).

Jo-Anne Dillabough (*Class, culture and the "predicaments of masculine domination": encountering Pierre Bourdieu*) tanulmánya a feminista irodalom, valamint a nemi (gender) és az oktatási mező kapcsolatának fényében értékeli Bourdieu munkásságát. Dillabough szerint az ágens, iden-

titás és hatalom fogalmak társadalomelméleti és feminista vitájánál, továbbá a feminista oktatásszociológia fejlődéséhez elengedhetetlen, hogy Bourdieu meglátásait figyelembe vegyék és a kulturális és társadalmi hatalomelméletek interdiszciplináris vizsgálatát alkalmazzák. A pragmatikus feminizmus a Bourdieu-i szimbolikus uralom elméletet összekapcsolta az iskolában és a társadalomban tapasztalható nemi egyenlőtlenségek vizsgálatával, rámutatva arra, hogy a társadalmi makrofolyamatok és a helyi mikrofolyamatok dialektikusan összefüggenek, vagyis minden társadalmi reprodukciós elemzésben együtt kell kezelni őket. A posztmodern és posztstrukturalista feminizmus deterministának tartja Bourdieu-t, aki egy adott mező társadalmi gyakorlatába ágyazottnak tekint a férfidominanciát. Dillabough Bourdieu értékét abban látja, hogy a normatív liberális magyarázatokkal szemben egy analitikus megközelítést ajánl, ami reális módon tárja fel a nemi identitás, alárendeltség, megkülönböztetés és hierarchia problémáit.

A feminizmus számára Bourdieu több szempontból hozott újat: hangsúlyozza, hogy a társadalmi aktort minden esetben kulturális miliőben kell szemlélni; a férfialomban nemcsak gazdasági elnyomást, hanem egy összetettebb szocio-kulturális jelenséget lát; a munkaerő nemi megosztottságának nagy jelentőséget tulajdonít a nemi egyenlőtlenségek kulturális létrejöttében; a nem (gender) történelmi-kulturális-társadalmi megformáltságát hangsúlyozza; és kiemeli, hogy a történelmileg örökölt állami intézmények és gyakorlatok segítségével a szocializáció termeli újra a férfuralmat.

Michael Grenfell és David James (*Change in the field – changing the field: Bourdieu and the methodological practice of educational research*) a mező-elmélet szemszögéből vizsgálják az oktatásszociológiai kutatás gyakorlatát, és alapvető módszertani eszközként használják a habitus, a mező, a tőke, a legitimitás és a struktúra fogalmát. A tanulmány az intézményes tudás társadalmi megkonstruáltságával foglalkozik: mi az, ami legitim, ami gondolható, amit ki szabad fejezni és mi az, ami(t) nem. Erre szemléletes példa magának az oktatásszociológiai kutatások módszerének változása az utóbbi évtizedekben: a 60-as évek kvantitatív (pszichometriai teszt) módszerét a következő évtizedekben kvalitatív módszerek váltották fel, jelenleg pedig a „kemény”

bizonyítékokra alapozó kvantitatív módszerek a legelterjedtebbek. Különböző generációs trendek követik egymást. A „módszertanilag lehetséges” a tudományos mezőn belülséget, azaz status quót jelent. Az avantgarde megkérdőjelezi a status quo-t, egyben lecseréli a hivatalos és felszentelt módszert, a tudományosság, az igazolás és az érvényesség elveit egy hallgatólagos megállapodás szentesíti. A tudományos diskurzusba – a logikára és a józan észre hivatkozva – beavatkozhatnak külső erők (pl. politikusok), hogy meghatározzák, mi az érvényes tudás, mi a jó tanítási vagy kutatási módszer, és hogyan kéne finanszírozni a működést. Amikor a jelenlegi kutatási trendek a bizonyíték alapú kutatási módszerre hivatkoznak, azt sugallják, mintha az eddigi kutatások nem bizonyítékok alapján közöltek volna eredményeket. Ilyen módon, a tudásmező változásával maga a tudástőke definíciója és valutaértéke változik meg. A tanulmány egy konkrét kutatási projekt részletes bemutatásával zárul, amelyben a Bourdieu-i megközelítést alkalmazták a gyakorlatban sikerrel, reflexív módon explicitté téve, hogy a mező adottságai hogyan határozzák meg a kutatás tárgyát és alakítják a kutatás eredményét.

Jane Kenway and Julie McLeod tanulmányának (*Bourdieu's reflexive sociology and "spaces of points of view": whose reflexivity, which perspective?*) tárgya Bourdieu perspektivizmus és reflexivitás fogalmának alkalmazhatósága a társadalom- és feminista elméletekben. A reflexivitás fogalmát háromféleképpen használják a kurrens szociológiai munkákban: elsőként mint életrajzi reflexiót, amelyben az egyén megalkotja saját (társadalmi, nemi...) identitását, másodsor mint módszertani reflexiót, ami a kutatási folyamat és a kutató beavatkozásának káros következményeit próbálja csökkenteni a kutatott személy vagy társadalmi csoport életében, harmadiként pedig mint tudományos reflexiót, amelyet a tudós alkalmaz saját helyzetének meghatározására a szociológiai mezőben. Bourdieu *A világ súlya* című kései művében interjúk segítségével mindennapi emberek életútját, különböző perspektíváit mutatja meg, miközben az interjúhelyzetből adódó kutatói szimbolikus erőszak-hatást próbálja kiküszöbölni. A reflexív szociológiában mérföldkő ez a munka, ugyanakkor Bourdieu-t számos kritika érte a módszer kizárólagos használhatósága, a társadalmi környezetből kiszáritott riport-jellege és a korábbi, hasonló mó-

don készült feminista és antropológiai kutatások eredményeinek mellőzése miatt.

A feministák Bourdieu módszerének alternatív használatát javasolják: a nemi identításra vonatkozó és a nemi identitás változásával kapcsolatos tudományos reflexiót. Korunkban a nem és a szexualitás elveszíti hagyományos szerepét (detradicionalizálódik), és helyébe lép az individualizáció, ahol az ágensek egyre tudatosabban reflektálnak önmagukra és életfeltételeikre. A társadalmi nemi (gender) normák nem tartósak, mint ahogy Bourdieu állítja, hanem egyre inkább destabilizálódnak. A reflexivitás a társadalmi mezőkön belüli és azok közötti mobilitásból is következik, mert szükséges, hogy a nemi habitus és a mező illeszkedése létrejöhessen. A nők esetében a munkaerőpiac, az otthon és az intimitás közötti mozgás is az autonómia és az alárendeltség különböző fokú megtapasztalását jelentheti. A tanulmány végül egy olyan ausztrál esettanulmány ismertetésével zárul, amely a minden szempontból (gazdasági, kulturális és területi) alárendelt helyzetben lévő, az iskolából korán kilépő fiatal nőkről és édesanyjukról készült.

A történeti időben elhelyezett fogalomértelmező elméleti összefoglalók mellett a kötet kétségtelenül legérdekesebb írásai azok a tanulmányok, amelyek egy-egy konkrét kutatáson keresztül mutatják be a Bourdieu-i elmélet hasznát és gyakorlati alkalmazhatóságát. Bár a külön szám összes írásában megjelenik, hogy Bourdieu óriási áttörést hozott a tudományos gondolkodásban, egymás után olvasva a tanulmányokat zavaró lehet, hogy a válogatás nem tükröz egyességességet. A mögöttes szándék talán az lehetett, hogy e sokféleségben felfedezzük, milyen változatos módon lehet(ne) megtermékenyítő Bourdieu látásmódja, mennyi lehetőség vár még a kutatókra a társadalmi jelenségek megértése terén, különösen interdiszciplináris területen. (*British Journal of Sociology of Education, Vol. 25, No. 4. September 2004.*)

Lekeny Hajnal





## MÉRŐSZÁMOK ÉS TRENDEK

2004 szeptemberében jelent meg az OECD INES programja keretében gondozott nemzetközi összehasonlító oktatás-statisztikai összeállítás, a Pillanatkép az oktatásról (*Education at a Glance–OECD Indicators 2004*). A kiadvány 1992 óta jelenik meg, alkalmat adva arra, hogy a 29 tagország beletekintsen ebbe a különleges tükörbe, és saját oktatási rendszerének jellegzetes vonásairól ennek révén is képet alkosson. Magyarország 1996 óta tagja a szervezetnek, és 1998 óta szerepelnek rendszeresen magyar adatok az összehasonlító táblázatokban. Maga a kötet korábban két-három évente került kiadásra, ma már az éves megjelenés a jellemző.

Az első kiadás óta többször változott az adatgyűjtés koncepciója és az anyag felépítése. Mindig is fontos üzenetértéke volt annak, hogy mely témakörök köré rendeződik az adatok bemutatása. A fejezetcímek jelzést adtak arról, hogy a „fejlettek klubjába” tömörült országok szakértői szerint melyek az oktatási rendszerek összevetésének és értékelésének kiemelt szempontjai. A jelenlegi kötet szerkezetét (sőt formai elemeinek szinte mindegyikét) tekintve azonos a tavalyi megjelent *Education at a Glance–2003*-mal. A szerkesztők szándéka szerint az idei kötet a képzés eredményének minőségére összpontosít, azokra az oktatáspolitikát formáló döntéshozatali szintekre és környezeti tényezőkre, amelyek befolyással vannak a képzési rendszerek kimeneti eredményeire, valamint a képzési befektetések egyéni és társadalmi megtérülésére.

A bevezetőben a szerkesztők egy mátrix segítségével teszik áttekinthetővé az indikátor-program jelenlegi modelljének legfontosabb elemeit. E modell éppen a legutóbbi években gyökeres változáson ment át. Az *Education at a Glance* kötetei 2001-ig az oktatási rendszerek elemzése során magát a képzési folyamatot, annak menetét igyekeztek leképezni, egymás után tárgyalva a bemeneti (*input*) tényezőket, majd a képzési folyamatot (*process*), végül a kimenet (*output*) jellemzőit. Ezt váltotta fel egy olyan, ökológiai szemléletűnek nevezhető modell, amelyben az adott állapot (*state*), az arra adható képzéspolitikai válasz (*policy response*), és a mindkettőt meghatározó kontextus mentén rendeződnek el az indikátorok. E három tényező alkotja az indikátor-rendszer egyik dimenzióját, míg a másik

dimenziót az oktatás szintjei (és az egyes szinteken azonosítható szereplők) képviselik. Ennek értelmében az indikátorokban megjelenő adatok vonatkozhatnak az egyénekre, a tanulócsoportok szintjére, az intézmények (képzésszolgáltatók) szintjére, vagy a rendszer egészére (makro-szint).

A jelenlegi kötet négy fő fejezetbe rendezi a szerteágazó témaköröket, az új és a már hagyományosnak tekinthető indikátorokat. Az első fejezet a kimeneti eredmények és a tanulás társadalmi hatása nézőpontjából elemzi az adatokat (a népesség iskolázottsági szintjének változását, a munkaerőpiaci részvétel és a képzettség összefüggéseit, a képzettség megtérülését a keresetek alakulásában). A kiadvány kísérletet tesz arra, hogy indikátorok segítségével bemutassa, hogyan változott a képzés munkaerőpiaci megtérülése a képzési rendszer expanziójának hatására.

A második fejezet az oktatásba fektetett emberi erőforrásokat és pénzügyi eszközöket mutatja be (a képzési költségek hallgatónkénti átlagát és viszonyát a nemzeti össztermékhez, a képzésfinanszírozás módját és forrásait, az oktatásra fordított magán- és közkiadások arányát).

A harmadik fejezet a képzéshez való hozzáférést, a részvétel jellemzőit, az iskolázás várható hosszát, a hallgatók mobilitását a nemzetközi képzési piacon, illetve az iskolából a munka világa felé haladást elemzi.

A negyedik fejezet a tanulási környezet és az iskolai szervezet indikátorait gyűjti csokorba. Ezek közül említhető a képzésre fordított idő, az osztályok mérete, a tanárok bére és munkaideje. Emellett elemzi a diákok szelekciójának (felvételének és tanulócsoportokba szervezésének), valamint az iskola működését meghatározó döntések meghozatalának módját.

A kötet zömmel a korábbi években kimunkált alapindikátorokat mutatja be, frissített, többnyire a 2002-es vagy a 2001-es évről vonatkozó adatokkal. Ezeket egészíti ki 4 új indikátor, és az ezekhez kapcsolódó elemzések.

Az első új indikátor az olvasási képesség – mint az iskolai teljesítmény egésze szempontjából meghatározó alapképesség – egy évtized alatt végbement változásának tendenciájáról ad képet 9 ország adatainak felhasználásával. 1991–2001 között a magyar adatok (a görög, izlandi és szlovén adatokkal együtt) érdemi javulást je-

leznek a 4. osztályosok olvasási teljesítményében, bár a magyar átlag javulása döntően a diákok legjobban teljesítő negyedének teljesítmény-növekedéséből adódik.

A második új indikátor a diákoknak az iskolához való kötődését – az iskolai tanulmányi teljesítmények egyik lényeges háttértényezőjét – jellemzi. Az adatok szerint a 15 éves magyar tanulók iskolájukhoz való kötődésének szintje és iskoláztatási fegyelme meghaladja az OECD átlagot (és hasonló az azonos korú angol, svéd, kanadai és norvég diákokéhoz).

A harmadik új indikátor azt mutatja be, hogy mi jellemzi az egyes országok oktatási intézményeinek gyakorlatát a diákok középiskolai szelekciója és tanulócsoportokba rendezése terén. Az adatok azt jelzik, hogy a magyar iskolák középfokon mind az intézménybe történő felvételt, mind pedig az iskolai tanulócsoportok kialakítását tekintve a nemzetközi mezőnynél jóval nagyobb mértékben alkalmazzák a teljesítmény szerinti szelekciót. Azt a megállapítást, hogy a magyar oktatási rendszerben igen erősen érvényesül a szelektivitás és a szegregáció, már korábbi elemzések is megerősítették, és a jelenlegi kötetben is több indikátor együttesen mutat rá a rendszernek erre a jellemzőjére. Hogy az erős szelekció a mezőny egészének teljesítményét nem növeli, azt jól mutatják a PISA vizsgálat eredményei, és ezen belül a magyar adatok. (Ezt a feltevést csak erősíti, hogy éppen a tanulói teljesítmény átlagát tekintve kiugróan eredményes svéd iskolarendszerben a szelekció jóval az átlag alatt marad). Példaként említhető, hogy a magyar tanulók teljesítmény-szóródása a mezőny egészét tekintve a legnagyobbak közé tartozik, és nem csupán a leggyengébb és a legjobb diákok között jelentős, hanem a középső 50 százalékon belül is. Ez egyaránt érvényes a matematikai és a természettudományi teljesítményre. Az OECD elemzői ezt szintén az erős szelekcióval hozzák összefüggésbe. Az is igen elgondolkodtató, és a képzés várható eredményeinek előrejelzésében nehezen hagyható figyelmen kívül, hogy az önálló tanuláshoz szükséges olvasási kompetenciát tekintve a magyar tanulóknak csak a fele éri el 15 éves koráig a hármas szintet, miközben a tanulóknak már több mint 70 százaléka középiskolai képzésben vesz részt. Tehát az a tény, hogy a magyar iskolarendszer jelenleg mind az esélyegyenlőség,

mind pedig a tanulói teljesítmény szempontjából egyaránt az OECD országok átlaga alatt van, éppen e két tényező összekapcsolódása miatt érdemel figyelmet.

A demokrácia új indikátor az iskolarendszerekre jellemző döntéshozatali mintázatot tárja fel. A döntéshozatal két dimenzióban vizsgálták: a döntéshozatal szintjét (központi kormányzat, régió, régió alatti területi egység, helyi önkormányzat, iskolai szintű döntéshozó testületek) és a döntés autonómiájának mértékét. A kérdések négy területre terjedtek ki: az oktatási folyamat megszerzése (felvételi, tanterv, oktatási módszerek megválasztása, tankönyvek kiválasztása stb.), személyi döntések (alkalmazás, bérek, karrierlehetőségek elosztása), tervezés (pl. új programok indítása) és a források elosztása. Összességében – a fenti szempontokat követő komplex mutatók szerint, és azzal együtt, hogy az egyes országokban nagy különbségek lehetnek az egyes területek döntési mintázata szerint – az oktatási döntések inkább centralizáltan születnek Ausztriában, Görögországban, Portugáliában, Spanyolországban és Törökországban, míg az átlagnál jóval kiterjedtebb döntési autonómiával jellemezhető a cseh, a magyar, az angol, a szlovák és a holland oktatási rendszer. Magyarországon az oktatás szervezését illető kérdésekben 100 százalékban, személyi és oktatástervezési kérdésekben több mint 70 százalékban iskolai szinten születnek a döntések. Míg 1998 és 2003 között egyes országokban (Csehország, Korea, és Törökország) a döntéshozatal inkább az alsóbb szintek felé áramlott, addig más országokban (pl. Belgium francia nyelvű tartományaiiban és Görögországban) a döntések magasabb szintre vonása volt jellemző.

Fentiek mellett több olyan téma is van, amelyben a mezőnyből kiugró értékek kínálnak adalékot a magyar képzési rendszer profiljának megrajzolásához.

A képzés hosszú távú feltételrendszerét jelentő demográfiai előrejelzések nem jelentenek igazi meglepetést. Magyarország (Ausztria, Csehország, Lengyelország, Szlovákia és Svájc mellett) a népességfogyásban leginkább érintett országok közé tartozik. 2002 és 2012 között a 9–14 év közötti korosztály várható fogyása meghaladhatja a 20 százalékot. A fogyó diáknépesség egyre több időt tölt a képzési rendszerben. 2002-ben egy 5 éves magyar gyerek





– amennyiben a képzésre ható feltételek hosszabb távon nem változnak – várhatóan, mintegy 16,4 évet tölt majd iskolában. Ez 0,4 évvel kevesebb mint az OECD átlag. Az OECD országok többségében 16 és 21 év között mozog az oktatási rendszerben eltöltött évek száma, 19 év vagy annál is több Ausztráliában, Belgiumban, Finnországban, Svédországban és az Egyesült Királyságban, 15 év vagy annál is kevesebb Mexikóban, Szlovákiában.

Annak ellenére, hogy Magyarországon a felsőfokú képesítést szerzők aránya viszonylag magas, és emelkedő tendenciát mutat (az adott korosztályban a felsőfokú képesítést szerzők aránya 32 százalék, ami öt százalékponttal magasabb, mint a mezőny átlaga, és 15 százalékkal több, mint az 1996-ban mért szint), a 25–34 éves korosztályban mégis alig nőtt a diplomások aránya. 2002-ben is csupán 15 százalék, azaz alig 1 százalékkal magasabb, mint 1998-ban. Az OECD átlaga 19 százalék, ami 3 százalékkal magasabb az 1998-ban mért értéknél.

Jellegzetes az eltérés a mezőny egészétől a felsőoktatás belső szerkezetét tekintve is. Magyarországon igen alacsony a felsőoktatásban végzetek között a természettudományi és műszaki területen végzők aránya (15,7 százalék), az OECD országok között Lengyelország után a legalacsonyabb. A vizsgált országok átlagát (13 százalék) tekintve viszont kiugróan magasnak nevezhető a pedagógus képesítést szerzők aránya (20 százalék). Az OECD tagországok átlagában minden harmadik képesítés társadalomtudományi, közgazdasági vagy jogi, ezzel szemben Magyarországon tízből négy hallgató szerez közgazdasági, jogi vagy társadalomtudományi végzettséget (39 százalék).

Az adatok hosszú évek óta azt jelzik, hogy Magyarország egyike azon országoknak, amelyekben a felsőfokú képzésbe történő befektetés egyéni megtérülése (a bérekben megjelenő „haszna”) a legjelentősebb. Ez a férfiak esetében még erőteljesebben érvényesül, mint a nőknél. A vizsgált országok közül Magyarországon a legmagasabb a felsőfokú képzés egyéni megtérülési rátája (bár a mezőnyhöz viszonyítva jóval alacsonyabb bérszint mellett). Az is az összképhez tartozik azonban, hogy (a 2001-es év adatai szerint) Magyarországon az egy főre eső oktatási kiadások az OECD átlag 53 százalékát teszik ki, és egy magyar diploma költsége az OECD átlagának a kétharmada.

A kiadvány a hallgatói mobilitás tükrében vizsgálva ad képet a felsőoktatás nemzetközi piacáról. Az adatok szerint a legnagyobb felsőoktatási képzés-szolgáltató az Egyesült Államok (ahova az összes, hazájától távol tanuló diák 30 százaléka irányul) az Egyesült Királyság (12 százalék), Németország (12 százalék), Ausztrália (10 százalék), Franciaország (9 százalék). A mobilitást ugyancsak jól jellemzi a külföldi hallgatók relatív arányának mutatója. Míg Ausztráliában és Svájcban a hallgatóknak közel 18 százaléka külföldi, addig az Egyesült Államokban, Hollandiában, Csehországban és Magyarországon 4 százalék körül mozog a külföldi hallgatók aránya.

Ami a képzési rendszer és a munkaerőpiac kapcsolatát illeti, ezen a területen a trendek kevés változást mutatnak. Változatlanul kirívóan magas az inaktív – azaz a munkaképes korú, de nem foglalkoztatott és munkanélküliként nem regisztrált – népesség aránya, különösen a legalacsonyabb végzettségűek körében. Míg e csoporton belül az OECD országok átlaga a férfiak körében 31 százalék, a nők esetében 58 százalék, Magyarországon ez az arány 75, ill. 89 százalék. A nők között általában is alacsonyabb szintű a munkavállalók aránya, de az iskolázottsági szint növekedésével érzékelhetően növekszik.

A kötet elején olvasható 14 oldalas vezetői összefoglaló (amely a megelőző évben még „kiemelések” címmel szerepelt), bár látványosan, és tömören (az időhiánnyal küzdő felhasználók számára túlságosan is vonzó módon) összegzi a legfontosabb adatokat, az idézést és hivatkozást illetően fokozott óvatosság ajánlható. Ez az összesítés inkább a figyelem felkeltését szolgálja, és csak a részletes elemzések ismeretében fogalmazhatók meg kellő árnyaltsággal a kötet állításai. A mintegy 450 oldalas kiadványban az elemző részek a hangsúlyos állítások mellett amúgy is igen sokszor inkább kérdőmódban fogalmaznak, és ez a mértékletesség legalább olyan gondolatébresztő lehet az egyes országok számára, mint az évek óta ismétlődő, kényelmetlen felkiáltójelek.

A kötet fogadtatása és hasznosítása az egyes országokban természetesen sok mindentől függ. A nemzetközi összehasonlító statisztikák különösen sok támpontot kínálnak a statisztikai mérés lehetőségével kapcsolatban kétértelműeknek, leginkább persze akkor, ha az általuk jelzett kép valamilyen szempontból kedvezőtlen az

adott felhasználók számára. A rendelkezésre álló adatok feldolgozása és bemutatásának módja ma azon a szakmai konszenzuson alapul, amelyet a kötet létrehozásában közreműködő több száz szakember alakított ki annak érdekében, hogy lehetségessé tegye „az összehasonlíthatatlan összehasonlítását”. Hogy ez a konszenzus a módszertani kérdéseknek milyen tömegét kell kezelje, arról korábban a kötet szerves részét képező, gyakran a harmadát kitevő metodikai leírások alapján kaphattak képet az olvasók (bár a tapasztalatok szerint viszonylag kevesen mélyedtek el az adattáblák előállításának háttérleíró, kétségkívül bonyolult szövegekben). Ma már a kötet szerkesztői tudatosan élnek a világháló kínálta lehetőségekkel, így a módszertani apparátus bemutatásának jelentős része egy önálló web-oldal révén (<http://www.oecd.org/edu/eag2004>) kapcsolódik a kiadványhoz.

(*Education at a Glance – OECD Indicators 2004. Paris, OECD, 2004.*)

Tót Éva



## TANÁRKÉPZÉS EURÓPAI SZEMMEL

Napjainkban igen nagy figyelem irányul a tanárképzési (pedagógusképzési) rendszerekre Európában, és igen nagy mozgás tapasztalható ezen a téren nemzeti szinteken is. Számos vizsgálat, jelentés és publikáció foglalkozik ezzel a témával. 2002-ben az EU oktatási hálózata, a Eurydice három kötetben részletesen elemezte a tanári hivatás európai helyzetét az alsó középfokú képzésben dolgozó tanárookra vonatkozóan, amelyek közül a harmadik kötet első beszámolója az alapképzésükről szóló adatokat, a fejlesztési irányzatokat és a megfontolásra váró kérdéseket foglalja össze (*The Teaching Profession In Europe, Volume 3, Report I., 2002*).

A tanárok alapképzése Európában fontos kérdés, hiszen a színvonalas oktatás egyik nagyon fontos alapfeltétele a motivált, magasan képzett pedagógus. Napjainkban a tanároknak új elvárásokkal és kihívásokkal kell szembenézni, így nem csoda, hogy sokszor ők állnak az Európa-szerte zajló oktatáspolitikai viták kö-

zéspontjában. Ezért érthető, hogy a pedagógusképzés hangsúlyozottan van jelen a jövőre irányuló programok és képzési célok kidolgozásában, egészen az Európai Tanács által meghatározott 2010-ig.

A Eurydice négy beszámolót készített el, amelyek mind különböző szemszögből vizsgálják a tanári hivatást Európában. A jelenlegi, szóban forgó első beszámoló egy összehasonlító vizsgálat, amelynek célja annak feltárása, milyen az alsó középfokú oktatásban dolgozó pedagógusok alapképzése, illetve azok az intézkedések, amelyek a pályakezdő pedagógusok betanító képzésére irányulnak. A beszámoló bemutatja a pályára való bekerülés feltételeit, a consecutive (követő) és a concurrent (párhuzamos) képzési modelleket, valamint az általános (general education) és szakmai képzés (professional training) jelentőségét.

Ugyancsak bemutatásra kerülnek azok a képzés időtartamát és a megszerezhető képesítést befolyásoló reformok, amelyek hatással voltak a tanári alapképzés szerkezetének a módosulására az elmúlt 25 év során, felvázolva ezek okait és célkitűzéseit.

A beszámoló a nappali, kötelező, alsó középfokú képzésben résztvevő tanárokat vizsgálja. Az ebben a képzésben részt vevő diákok életkorát 10–12 és 15–16 év között határozza meg. (Ez Magyarországon a nyolc osztályos általános iskola felső tagozatát, a hatosztályos gimnázium első két évfolyamát, a nyolcosztályos gimnázium első négy évfolyamát foglalja magába, de más országokban természetesen az adott iskolarendszertől függ, hogy a beszámoló mit tekint alsó középfokú képzésnek).

A beszámoló első fejezete az alapképzés szerkezeti reformjait taglalja 1970-től kezdve. A tanárképzés struktúráját érintő reformok általában a képzés időtartamára, a megszerezhető képesítésre, az alkalmazott képzési alapmodellekre (*concurrent*, azaz párhuzamos modell, amelyben párhuzamosan folyik a szaktárgyi, valamint pedagógiai-pszichológiai elméleti és gyakorlati képzés és a *consecutive*, azaz követő modell, amelyben az elméleti és gyakorlati pedagógiai képzésre a szaktárgyi tanulmányokat követően kerül sor), ezek esetleges megváltoztatására, a gyakorlati, szakmai irányú képzés hangsúlyozására irányultak. Ezen reformok és változások nem titkolt célja az alapképzés minőségének javítása volt az alsó középfokú tanárképzésben.

adott felhasználók számára. A rendelkezésre álló adatok feldolgozása és bemutatásának módja ma azon a szakmai konszenzuson alapul, amelyet a kötet létrehozásában közreműködő több száz szakember alakított ki annak érdekében, hogy lehetségessé tegye „az összehasonlíthatatlan összehasonlítását”. Hogy ez a konszenzus a módszertani kérdéseknek milyen tömegét kell kezelje, arról korábban a kötet szerves részét képező, gyakran a harmadát kitevő metodikai leírások alapján kaphattak képet az olvasók (bár a tapasztalatok szerint viszonylag kevesen mélyedtek el az adattáblák előállításának háttérleíró, kétségkívül bonyolult szövegekben). Ma már a kötet szerkesztői tudatosan élnek a világháló kínálta lehetőségekkel, így a módszertani apparátus bemutatásának jelentős része egy önálló web-oldal révén (<http://www.oecd.org/edu/eag2004>) kapcsolódik a kiadványhoz.

(*Education at a Glance – OECD Indicators 2004. Paris, OECD, 2004.*)

Tót Éva



## TANÁRKÉPZÉS EURÓPAI SZEMMEL

Napjainkban igen nagy figyelem irányul a tanárképzési (pedagógusképzési) rendszerekre Európában, és igen nagy mozgás tapasztalható ezen a téren nemzeti szinteken is. Számos vizsgálat, jelentés és publikáció foglalkozik ezzel a témával. 2002-ben az EU oktatási hálózata, a Eurydice három kötetben részletesen elemezte a tanári hivatás európai helyzetét az alsó középfokú képzésben dolgozó tanárookra vonatkozóan, amelyek közül a harmadik kötet első beszámolója az alapképzésükről szóló adatokat, a fejlesztési irányzatokat és a megfontolásra váró kérdéseket foglalja össze (*The Teaching Profession In Europe, Volume 3, Report I., 2002*).

A tanárok alapképzése Európában fontos kérdés, hiszen a színvonalas oktatás egyik nagyon fontos alapfeltétele a motivált, magasan képzett pedagógus. Napjainkban a tanároknak új elvárásokkal és kihívásokkal kell szembenézni, így nem csoda, hogy sokszor ők állnak az Európa-szerte zajló oktatáspolitikai viták kö-

zéspontjában. Ezért érthető, hogy a pedagógusképzés hangsúlyozottan van jelen a jövőre irányuló programok és képzési célok kidolgozásában, egészen az Európai Tanács által meghatározott 2010-ig.

A Eurydice négy beszámolót készített el, amelyek mind különböző szemszögből vizsgálják a tanári hivatást Európában. A jelenlegi, szóban forgó első beszámoló egy összehasonlító vizsgálat, amelynek célja annak feltárása, milyen az alsó középfokú oktatásban dolgozó pedagógusok alapképzése, illetve azok az intézkedések, amelyek a pályakezdő pedagógusok betanító képzésére irányulnak. A beszámoló bemutatja a pályára való bekerülés feltételeit, a *consecutive* (követő) és a *concurrent* (párhuzamos) képzési modelleket, valamint az általános (*general education*) és szakmai képzés (*professional training*) jelentőségét.

Ugyancsak bemutatásra kerülnek azok a képzés időtartamát és a megszerezhető képesítést befolyásoló reformok, amelyek hatással voltak a tanári alapképzés szerkezetének a módosulására az elmúlt 25 év során, felvázolva ezek okait és célkitűzéseit.

A beszámoló a nappali, kötelező, alsó középfokú képzésben résztvevő tanárokat vizsgálja. Az ebben a képzésben részt vevő diákok életkorát 10–12 és 15–16 év között határozza meg. (Ez Magyarországon a nyolc osztályos általános iskola felső tagozatát, a hatosztályos gimnázium első két évfolyamát, a nyolcosztályos gimnázium első négy évfolyamát foglalja magába, de más országokban természetesen az adott iskolarendszertől függ, hogy a beszámoló mit tekint alsó középfokú képzésnek).

A beszámoló első fejezete az alapképzés szerkezeti reformjait taglalja 1970-től kezdve. A tanárképzés struktúráját érintő reformok általában a képzés időtartamára, a megszerezhető képesítésre, az alkalmazott képzési alapmodellekre (*concurrent*, azaz párhuzamos modell, amelyben párhuzamosan folyik a szaktárgyi, valamint pedagógiai-pszichológiai elméleti és gyakorlati képzés és a *consecutive*, azaz követő modell, amelyben az elméleti és gyakorlati pedagógiai képzésre a szaktárgyi tanulmányokat követően kerül sor), ezek esetleges megváltoztatására, a gyakorlati, szakmai irányú képzés hangsúlyozására irányultak. Ezen reformok és változások nem titkolt célja az alapképzés minőségének javítása volt az alsó középfokú tanárképzésben.



Az elmúlt 30 évben az európai országok túlnyomó többsége az alsó középfokú oktatásban dolgozó tanárok számára az alapképzést a felsőoktatás szintjén kínálja. A képzés egy általános és egy szakmai (tanári) képesítő szakaszból áll, függetlenül a követett modelltől (párhuzamos vagy követő). Ebben az időszakban, a legtöbb országban, ahol a kötelező iskoláztatás szerkezete egységes volt, vagy csak a párhuzamos modell volt meghatározó (Belgium, Dánia, Magyarország stb.) vagy ez volt a meghatározóbb ott, ahol mindkét modell jelen volt a képzésben (Ausztria, Portugália, Svédország, Spanyolország stb.). Egyedül Franciaországban és Bulgáriában dominált a követő modell.

Sok európai ország a párhuzamos (concurrent) modellnek megfelelően folytatta a tanárok alapképzését 1970 és 2000 között, és többségük ezen időszak alatt vagy megemelte a megszerzendő képesítés szintjét és/vagy meghosszabbította a képzés időtartamát.

A képesítés szintjét általánosságban a korábbi ISCED 3 (Izland), ISCED 5B (Anglia és Wales), ISCED 4 (Lengyelország) stb. szintekről ISCED 5A-ra emelték (ISCED: International Standard Classification of Education). Párhuzamosan a képesítési szint megemelésével változtatások történtek a képzés időtartamát illetően is, amely minden esetben növekedést jelentett. (Lengyelország például megemelte a korábbi 2–3 éves képzés időtartamát 5 évre stb.)

A képesítési szint megemelésének tekintetében ugyanez zajlott le a követő (consecutive) modellre épülő képzések esetében is, egységesen, minden országban ISCED 5A az elérendő képesítés. Ezen országokban a további reformok inkább a szakmai (tanári) képesítő szakaszt célozták meg, amelynek eredményeként meghosszabbodott a tanárképzésnek ez a szakasza (Spanyolország 6-ról 18 hónapra emelte, Svédország egyről másfél évre stb.).

A képzési modellben is történtek változások, sőt új modellek is bevezetésre kerültek néhány országban az 1970–2000 közötti időszakban. 1971 és 1980 között például Portugália és Finnország bevezette a párhuzamos modellen alapuló képzést, s Finnországban fokozatosan ez lett az elfogadott.

A fenti néhány példa mellett még sok országban valósultak meg az alsó középszintű tanárképzés szerkezetét érintő változtatások a fen-

tebb jelzett időszakban, amelyeket az első fejezetben az 1. és a 3. ábra illusztrál az egyes vizsgált országokra lebontva. Ezek a változtatások egyértelműen jelzik, hogy Európában a tanárképzés minőségének javítása az egyik legfontosabb kérdés.

A második fejezet részletesebben vizsgálja a tanárok alapképzésének strukturáját és szervezését 2000/2001-ben. A képzés szintjét illetően elmondható, hogy minden, a vizsgálatban részt vevő ország felsőszintű képzést nyújt az alsó középfokú oktatásban dolgozó tanárok számára, amely a legtöbb esetben egyetemi szintű (ISCED 5A) képesítéssel zárul. Kivéve Belgiumban és Dániában, ahol a képzés nem egyetemi szintű felsőoktatási intézményben zajlik, amely szerkezetileg a párhuzamos (concurrent) modellt követi és ISCED 5B képesítéssel zárul. A követő (consecutive) modellen alapuló képzések kivétel nélkül egyetemi szintűek. A 2000/2001-es adatok alapján, 12 országban a két alapmodell egyidejűleg van jelen és csak egyetemi szintű képzést nyújtanak.

A képzés hosszát tekintve megállapítható, hogy az bár egyes országokban eltérő lehet, általánosan négy, négy és fél évet jelent, és általában a párhuzamos modellre épül.

Ez alól határozott kivételt jelent Belgium és Ausztria (csak a Hauptschule-tanárookra vonatkozóan) és Izland, ahol a képzés három, három és fél éves, és a párhuzamos modell alapján szerveződik. Ugyanakkor Németországban (párhuzamos modell), Olaszországban, Luxemburgban és Portugáliában (követő modell) és Skóciában (párhuzamos és követő modell) a képzés minimum hat évig tart.

A szakmai (tanári képesítő) képzés és az általános, szaktárgyi képzés arányáról megállapítható, hogy csak három országban teszi ki a szakmai képzés a teljes képzés több mint 50 százalékát (Belgium-Francia/Vallon Közösség, Németország és Málta), ahol a párhuzamos modellre épül a képzés. Más országokban, ahol a képzés szintén a párhuzamos modell alapján épül fel, a szakmai képzés több mint 30 százalék a teljes képzésnek, a követő modellen alapuló alapképzés esetén ez kevesebb mint 30 százalék. Látható, hogy a párhuzamos modell dominál az alsó középfokú tanári alapképzés esetében, és a szakmai képzésre ezen a modellen belül több idő áll rendelkezésre.

A legtöbb ország központilag szabályozza az első középfokú tanárképzésbe belépők számát, amely azt a célt szolgálja, hogy megakadályozza a tanár-„fölség” kialakulását. Bizonyos esetekben az adott intézmény befogadóképessége is korlátozhatja a belépők számát, illetve, mint Magyarországon is, a szabályozás oka részben költségvetési, hiszen az államilag támogatott helyek korlátozottak. A tanárképzésbe bekerülő fiatalok többségét különböző felvételi kritériumok alapján választják ki, amelyek lehetnek központilag szabályozottak (Magyarország, Írország) vagy intézményi szintűek (Lengyelország, Románia stb.). A leggyakoribb kiválasztási szempontok a párhuzamos modellen alapuló képzések esetében a felső középszintű képzésben elért eredmények, a felvételi vizsgán nyújtott teljesítmény és egy személyes elbeszélgetés a jelöltekkel. A követő modell alapján szerveződő képzés esetében a kiválasztás két ponton is történik. Először a tanárképzés általános szakaszába történő bekapcsolódás során, amikor a felső középszintű képzésben elért eredményeket veszik figyelembe, de felvételi vizsga és személyes elbeszélgetés is előfordul. Másodsor, a szakmai (tanári képesítő) képzésbe való bekapcsolódás előtt, az általános képzési szakaszban elért eredményeket veszik figyelembe.

A beszámoló harmadik fejezete az intézmények munkájának tartalmi szabályozását vizsgálja, amely azért is bír nagy jelentőséggel, mert a tanárok manapság már nem tekinthetők csupán a tudás átadóinak, hanem új kihívásoknak is meg kell felelniük, amelyek egyben új készségek elsajátítását jelentik. A beszámoló vizsgálja az intézményi tantervi autonómiát és bizonyos speciális képzési területek belefoglalását a programjaikba.

Az elmúlt 20 év során a felsőoktatási intézmények igen nagy szabadságot kaptak tantervük összeállításában, amely azért volt szükséges, hogy rugalmasabban reagálhassanak a gyorsan változó munkaerőpiaci igényekre. Ugyanakkor napjainkban fokozottabb szabályozás figyelhető meg a tanárok alapképzésében. Ennek célja részben az, hogy egységesebbé váljon az alapképzés, és ezáltal megfeleljen a nemzeti és nemzetközi minőségbiztosítási követelményeknek.

A képző intézmények autonómiája a képzés tartalma és időtartama tekintetében országonként változó. Természetesen minden országban

léteznek a viszonylag homogén tanári képesítést meghatározó minimális követelmények, de ezek is eltérőek. Vannak intézmények, amelyek nem rendelkeznek autonómiával, itt az oktatási szervek határozzák meg a kötelező tárgyakat, az alap- és választható tárgyakat és azok időbeli elrendezését (Németország). A másik véglet a teljes autonómiával rendelkező képző intézmények, amelyek szabadon határozhatják meg mind az általános, mind a szakmai képzés tartalmát és időbeosztását (Csehország, Málta). A két véglet között találhatóak a korlátozott szabadsággal rendelkező intézmények, amelyeknek az oktatás különböző szervei megadnak bizonyos irányvonalakat, mint minimális követelményeket, az általános és szakmai képzés arányát stb., és az intézmény ezek figyelembevételével készíti el tantervét és időtervét. A beszámoló megállapítja, hogy az európai országok általánosságban rendelkeznek autonómiával a képzés tartamát és az általános és szakmai képzés időbeli elrendezését illetően, de az is megfigyelhető, hogy az oktatáspolitikai nagyobb önállóságot enged meg az általános képzés terén (Anglia, Wales, Bulgária stb.).

A beszámoló azt is vizsgálja, hogy azok a speciális képzési területek, amelyek elsajátítása nélkülözhetetlen a jövő pedagógusai számára, részei-e az alsó középfokú tanárképzésnek, és hogy van-e szabályozás e területek tartalmára és időtartamára vonatkozóan. A vizsgált öt terület az ICT (Information and Communication Technology), Igazgatás és adminisztráció (Management and administration), a Speciális oktatási igényű diákok integrációja (Integration of pupils with special needs), a Multikulturális diákcsoportokkal való munka (Work with multicultural groups of pupils), a Viselkedés kezelése (Behaviour management). A vizsgálatból kiderül, hogy az ICT a legtöbb országban vagy kötelező része az alapképzésnek, vagy az alaptantervbe be van építve, de választható területként. A vizsgált országok többségében, a Speciális oktatási igényű diákok integrációja és a Multikulturális csoportokkal való munka hasonlóképpen, vagy kötelező része az intézmény tantervének, vagy az alaptantervbe beépülő választható terület. A Viselkedés kezelése a vizsgált országok tantervének kevesebb mint felében szerepel, s végül az Igazgatás és adminisztráció nagyon sok tantervben nem szerepel, és csak öt ország esetében



kötelező. Világosan kitűnik a fenti adatokból, hogy Európában az ICT az a speciális terület, amely leginkább elterjedt, s talán legkevésbé az Igazgatás és adminisztráció van jelen az intézményi tantervekben.

Ugyancsak kiderül a vizsgálatokból, hogy e speciális képzési területek tartalmi és időtartami szabályozása a legtöbb országban nagyon általános, így az intézmények manőverezhetnek ezek meghatározásában. Csak hat országban léteznek pontos, figyelemreméltó szabályozások. Luxemburgban és Észtországban például mind a tartalom, mind az időtartam meg van határozva. Az összes többi országban az elsajátítandó készségek intézményenként különbözőek.

A beszámoló arra is felhívja a figyelmet, hogy Európa számos országában viták tárgya, hogy milyen készségeket kell elsajátítania egy végzett, diplomás tanárnak. Ez két szempontból is fontos. Először azért, mert a tanári hivatás társadalmi megbecsültsége nagymértékben összefügg a végzettség minőségével, másodsor pedig azért, mert a társadalmaknak biztosítaniuk kell, hogy a képzőintézményeket olyan pedagógusok hagyják el, akik már pályafutásuk elején is képesek megfelelő szakmai teljesítményt nyújtani a diákok oktatásában.

A beszámoló negyedik fejezete az alsó középfokú alapképzést teljesítő tanárok szakmai képzését és a specializáció (szakosodás) szintjeit vizsgálja. A szaktárgyak száma, amelyeknek oktatására a tanárok képzést szereznek és az oktatás különböző szintjei, ahol ezek oktatását gyakorolhatják, az adott oktatási rendszer rugalmasságának a mutatói saját emberi erőforrásaik felhasználása terén. Amint ezt a vizsgálat feltárja, az alsó középfokú oktatás tanárainak alapképzése során ez a rugalmasság nem érvényesül az európai országok nagy részében, tekintetbe véve, hogy a tanítható szaktárgyak száma mindössze egy vagy kettő.

A beszámoló három kategóriát állapít meg a tanárok képzésére alapján. A nem szaktanár (general non-specialist teacher) minden, a tantervben szereplő tantárgyat taníthat. A műveltségi területet tanító tanárt (semi-specialist) képzése alkalmassá teszi egy minimum három tárgyból álló tantárgycsoport tanítására. Végül a szaktanár (specialist teacher) egy vagy két szaktárgyat oktathat, amelyek közül az egyik általában főtárgy, a másik pedig melléktárgy. Az eu-

rópai országok többségében, az alsó középfokú oktatásban dolgozó tanárokat szaktanároknak képezik. A 25, szaktanárokat képező országból 10-ben egy tárgyra szakosodnak a pedagógusok, amely általában vagy a matematika vagy az anyanyelv. A többi ország esetében ez egy vagy maximum két tárgyat jelent, s ezek általában kapcsolódó tárgyak. Így a matematikatanárok másik szakot általában a természettudományok közül választanak.

A tanárok képzését tekintve, az európai országok túlnyomó többségében azok a tanárok, akik alsó középfokú végzettséggel rendelkeznek, az oktatás más szintjein is taníthatnak, s csak kevés országban vannak az alsó középfokú oktatásra korlátozva (Belgium, Hollandia). A legtöbb országban ezzel a képzéssel a felső középfokú oktatásban is dolgozhatnak vagy akár az alapképzésben is (Finnország, Lengyelország stb.).

Látható, hogy a tanárok alapképzése igen erőteljesen szaktárgyi alapú, amely magában rejti azt a veszélyt, hogy a bizonyos szaktárgyat oktató tanárok iránti igény növekedésével vagy csökkenésével szaktanárihiány vagy -felesleg alakulhat ki.

Az ötödik és hatodik fejezet a pályakezdő pedagógusok betanítását, munkába való beilleszkedésük megkönnyítését elősegítő lépéseket öszszeszegezi. A munkába való átmenet, azaz a beilleszkedés elősegítésének két fő módja ismeretes az európai országokban. Az egyik az úgy nevezett *utolsó, gyakorlatban történő betanítási szakasz* (finnül "on-the-job" qualifying phase, Angliában, Észak-Írországon ezt a szakaszt induction-nek, Skóciában probationary service-nek nevezik), a másik a *pályakezdő tanárok beilleszkedését elősegítő lépések*.

Az ötödik fejezet az utolsó, gyakorlatban történő betanítási szakaszt vizsgálja, amely nem kimondottan elterjedt gyakorlat Európában, mindössze tíz országra jellemző (Németország, Franciaország, Anglia, Skócia, Észak-Írország, Ciprus stb.). Ebben a szakaszban a tanárok jelöltek még, hiszen nem rendelkeznek képzéssel. A gyakorlati képzés általában a képzés utolsó, befejező része. A jelöltek iskolai környezetben dolgoznak, és részben vagy egészben ugyanazokat a feladatokat látják el, mint szakképzett társaik. Teljes felelősséget vállalnak szaktárgyaik tanításáért, amit csökkentett óraszámban tehetnek meg. Munkájukban egy szakvezető tanár se-

gít nekik az oktatás minden területén, például az óratervkészítésben, az óra szervezésében, a diákok értékelésében, s a jelöltek akár be is vonódhatnak az iskola életébe (például a szülőkkel történő kapcsolattartásba). A szakvezetők képzett tanárok, a gyakorlat helyszínéül szolgáló intézményben dolgozó, kinevezett pedagógusok, és igen nagy tapasztalattal rendelkeznek. Ugyanakkor csak kevés országban vettek részt előzetes szakvezető képzésben.

A gyakorlati képzés során a jelöltek elméleti képzésben is részesülnek, szemináriumokon, műhelyfoglalkozásokon kell részt venniük.

Ahhoz, hogy képesítéssel rendelkező tanárok lehessenek, meg kell, hogy feleljenek bizonyos feltételeknek, amit az értékelés során bírálnak el. A jelöltek értékelése a képzés utolsó lépése, hiszen ha sikeresen teljesítették a gyakorlati képzés során elvárt feladatokat, képesített pedagógusokká válnak. Az értékelés egyik aktív résztvevője a szakvezető tanár, aki a képzés folyamán figyelemmel kíséri a jelölt munkáját, és jelentéseket, valamint egy lezáró, írásbeli értékelést készít. Bizonyos országokban az iskola igazgatójának a véleményét is figyelembe veszik (Ciprus). Más országokban bizottságot hoznak létre, amelynek tagjai megnézik a jelölt néhány óráját (Németország), és a betanítási szakaszt alkalmazó legtöbb országban a jelölteknek írásbeli vagy szóbeli, vagy mindkét vizsgát kell tenniük. Az Egyesült Királyságban (Anglia és Észak-Írország) a jelöltek önértékelése is nagy szerepet játszik az értékelési eljárásban. A végső pozitív vagy negatív értékelést a fenti szakemberek véleményének figyelembevételével, a vizsgaeredmények fényében egy szakmai testület adja ki, amely magasabb szintű, mint a szakvezető vagy az iskolaigazgató. Angliában például az Önkormányzati Oktatási Testület (LEA: Local Education Authority) dönti el, hogy a jelölt megkaphatja-e a tanári képesítését az iskola igazgatójának javaslata alapján. A legtöbb országban a gyakorlati képzés szakasz időtartama egy év, de országoktól függően lehet rövidebb vagy hosszabb és természetesen kötelező.

A jelöltek, munkájukért fizetést kapnak, amelynek aránya a képesített tanárokéhoz viszonyítva országonként változó. Németországban ez a kezdőfizetés 31 százaléka, az Egyesült Királyságban a mindenkori minimális kezdő fizetés összege, Szlovéniában pedig a kezdőfizetés 65 százaléka.

A hatodik fejezet a pályakezdő tanárok beilleszkedését elősegítő rendelkezéseket, lépéseket tekinti át. Ezeknek a célja a tanári hivatásba való belépés és átmenet megkönnyítése, amely, nem titkoltan, a pályaelhagyók számára csökkentésére irányul. A támogatásnak ez a fajtája nem tartozik a tanártovábbképzéshez (In-service training), és különbözik az előzőekben bemutatott, gyakorlatban történő betanító képzéstől is, hiszen itt a képesítéssel rendelkező pályakezdő tanárokat már nem értékeli hivatalosan. A tantestületbe való beilleszkedésüket próbálják megkönnyíteni, és elősegíteni módszertani fejlődésüket.

A támogató rendelkezések lehetnek többé vagy kevésbé formálisak, ami országonként változó. A formális támogatás általában speciálisan előírt feladatokat fogalmaz meg, mint a tanácsadás, segítségnyújtás, irányítás, amely általában személyre szabott és minden területre kiterjed (az órák, a felmerülő problémák, az óravázlat, a diákok értékelésének megbeszélése). Görögországban, Spanyolországban és Olaszországban a pályakezdő tanároknak az első évben részt kell venniük elméleti és gyakorlati képzésben, amelynek célja a pályakezdőknek segítséget nyújtani és megerősíteni későbbi kinevezésüket.

A beilleszkedés támogatása kisebb-nagyobb eltérésektől eltekintve a pályakezdés első évére korlátozódik a legtöbb országban (Csehország, Spanyolország, Lengyelország stb.).

A pályakezdő tanárok beilleszkedésének elősegítése szintén nem bevált gyakorlat Európában, de egyre több ország figyeli érdeklődéssel ezeket a gyakorlatokat, és egyre több ország dolgozza ki a lehetséges támogatási formákat és ezek bevezetésének időpontját (Magyarország, 2006).

*A tanári hivatás Európában* című beszámoló azzal a céllal készült, hogy az oktatás terén segítse az Európai nemzetek együttműködését. A beszámoló emellett, hogy részletesen, statisztikai adatokkal és elemzésekkel alátámasztva bemutatja az alsó középfokú tanárok alapképzésének szerkezeti és részben tartalmi felépítését, a struktúráváltással kapcsolatos reformtörekvéseket, az intézményi autonómia szintjeit, a tanári képesítés és szakosodás különböző formáit és a pályakezdő fiatalok beilleszkedését szolgáló törekvéseket, felhívja a figyelmet néhány problémára, megoldandó feladatra is. Ezek közül a



legfontosabb, hogy a különböző országokban, sőt néhol az egyes országokon belül is alapképzést teljesített tanárok mind szaktárgyi, mind szakmai felkészültség tekintetében is eltérést mutatnak. Ennek egyik oka az, hogy a szakmai (tanári képesítő) képzés a különböző oktatási intézményekben különböző arányban van jelen. Természetesen az eltéréseket az alapképzés szerkezeti felépítése is okozhatja, hiszen vannak országok, ahol a képzésre szánt idő hosszabb. Mindenesetre biztató a párhuzamos (concurrent) modell dominanciája Európában.

A másik nagyon fontos kérdés a pályakezdő fiatalok betanító képzése, beilleszkedésük megkönnyítése a szakmába. Ugyan ez nem elterjedt gyakorlat Európában, de biztató, hogy egyre több ország tervezi a szükséges intézke-

déseket és teszi meg az első lépéseket, köztük Magyarországon is.

A Eurydice összehasonlító vizsgálatának eredményei segítséget nyújthatnak azon oktatáspolitikusoknak és szakértőknek, akik a felsőoktatás reformján dolgoznak. Érdeemes kitekinteni Európára, hiszen most már mi is teljes jogú tagjai vagyunk az Uniónak. A tanárképzés összehangolása a Bolognai folyamat miatt is nagy jelentőséggel bír, hiszen az egyik cél az intézmények közötti átjárás megvalósítása, amely nem sikerülhet, ha figyelmen kívül hagyjuk, hogy mi zajlik Európa többi országában.

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

Orbán Irén





# SUMMARIUM

---

## TEACHER TRAINING

Teachers and teacher training are steadily reliable topics of educational researches. However, there are times when an even larger attention is directed towards teacher training than usual. This phenomenon would deserve a more accurate analysis, yet, we can assume that labor force considerations play an important role in this. The congruence between the demand for teaching staff and the output of teacher-training is rare, though, but in case of larger disorders (like substantial oversupply or surplus) one can experience a growing dissatisfaction expressed against the training, and more lively professional debates and researches. A disorder could be one reason for the nowadays so active attention toward this topic worldwide. In the recent past there have been running several comprehensive international research projects on the situation of teachers and their training in the framework of OECD and the European educational information network (of which our readers can find information in this issue). Among the formulated problems one can find the shortage of teachers so much present in the developed part of the world. Although the contrary can be seen in our region (in post-socialist countries), issues like attracting efficient teachers to this profession, retaining them there, renewing the quality side of teacher training (the most important problems formulated by international researches) are issues with considerable actuality in our countries as well. This is why our participation in the above mentioned surveys enlivened the professional and public concerns in our country.

There are wider reasons for the renewed interest than that of the narrow concept of teacher training. There has been such a rapid and spectacular expansion of higher education in the last one and a half decades in Hungary, that decision-makers and persons working in education had to face many problems to be answered through researches, professional debates and experiments. Questions related to the quality assurance of massified education (and teacher training as a part of this), the chances of the qualified persons on the labor market, the adaptation of content of education to the mass educational forms seem unavoidable in our days. As an imminent urge couples to this our joining the European Higher Education Area, a space where other European countries have tried to manage difficulties arising from the mass higher education since decades, among more fortunate economic conditions and with more extended experiences in learning from each other. And finally, we should not forget the latest development among the challenges of higher education, known as the "Bologna process", which constrains the European higher education traditionally organized in a dual system to become competitive with the basically American-type two-cycle education, fit to serve mass education better. Therefore we cannot be surprised that actors having a key role in the transition and writing about teacher training as experts in our issue describe the events of our times as the most radical transformations of the last decades.

Another great challenge represents the transformations of public education systems in the globalizing world. The idea of more or less homogenous societies, homogenized precisely by the culture and contents disseminated in schools, is pushed to the background, while the social-political expectations increase towards the publicly financed educational sector, where schools should have

a serving role, equally paying attention to the demands of each social and cultural group. This trend makes the shift in the work of teachers to the pedagogical culture having the roots, again, in the Anglo-Saxon traditions, focusing on individual treatment, as opposed to the continental methods of “teaching classes”. Moreover, the demand towards the new pedagogical culture increases in teacher training itself.

Changes have accumulated a little in Hungary. The articles of this issue were born in this changing, fermenting situation, therefore the lacks sensed by the editor and the authors themselves might tell as much about the topic as the works done. Let’s review these lacks first! The explicit lack of certain subjects (e.g. presentation of the efficiency of the educational system; analysis from educational policy viewpoint of the debates, views and interests concerning the transformation; studies on the level of student satisfaction in teacher training; conclusions drawn concerning the suitability of newly qualified teachers; analysis of content and methodology of teaching; the issue of training of trainers, etc.) indicates well that researchers about teacher training in Hungary are not ready to fully cover the scientific background of policy transformations, or the professional analysis of actual events. The same conclusion is suggested indirectly by the emphasis on international approaches in this issue: it is remarkable that we have a more detailed view about the dilemmas of two-cycle teacher training in two German lands than about its situation in Hungary. However, we do hope that the thematic issue itself will inspire and revive of experts to do the analyzing work about teacher training in our country.

The study of *István Polónyi* examines teacher training from an educational economist approach. He describes how demands towards teacher training have been decreasing since the middle of the decade of general expansion in higher education, of course, not independently from possibilities provided by the labor market. Reviewing the data on applicants in 2000 we can have a picture about some of the background features of students (they are mostly women, from rural areas, having middle or lower educational results). However, lacking longitudinal studies and comparisons with other educational areas, these data are only suitable to formulate hypotheses. On the basis of studies about employment of newly qualified young people the author shows how different employment chances for various teacher-training sectors. The article also examines in detail the trends in public financing teacher training and draws our attention, that lacking strategic thinking in financing teacher training is exposed to contingency and to disadvantages coming from the traditionally low level of interest representation of teacher training inside higher education sector.

The article by *Iván Falus* describes the change of attitude characteristic to international-level professional thinking about becoming a teacher. The author describes that in the intensive, yet short period of basic training of teachers an increasing attention is paid to examining input knowledge of students, to the prominently important period of the beginner teachers, as well as to the constant professional renewal of competencies. This means that the teacher career is seen much as other careers, a constant building on different stages. This approach gives the opportunity for a more concrete and accountable formulation of expectations towards teacher training, as well as for stating the output demands and standards of teacher training.

The article by *Mária Nagy* – using the analysis of the relevant international literature as well as new empirical data – examines the special starting period in a teacher’s career. Although the statements of the research done with qualitative methods (interviews, fieldwork, case studies) are of limited validity, they focus our attention towards some not yet examined facets of schools employing beginner teaching staff. We can observe how little help freshly qualified teachers are provided for their work, and how poor their more experienced co-workers reflections about their work are. The negative aspects of professional dialogue are especially reflected by cases where young teachers are “forced” to work together with their teaching pairs – because of their duty to do so, for example in day-care centers –, which can be beneficial for the work of both teachers. The study also draws our attention to the possible usefulness of different methods of class work observation.

*Ilona Liskó* examines the next phase of a teacher's career: through the results of an empirical study she tries to answer the question whether the already practicing teachers receive any support for their pedagogical problems during their postgraduate training sessions. Based on questionnaires filled out by school principals, she describes the types of social-pedagogical problems faced by pedagogues teaching in different schools, and how these competencies are judged by their superiors, the school principals. Then, in the light of the above she analyses the offer in postgraduate teacher training, and the amount of courses teachers used up in the period of the research. She concludes that the offer and the choices of courses are not so much oriented by the actual competency-demands, but either by educational policy aims or by the expectations of teachers concerning their career-advancement (or keeping their job).

The next two articles of the volume is dealing with the so-called "Bologna process". The study by *Andor Ladányi* and *Krisztina Szőke* reviews the recent transformation of several teacher-training systems in Europe, directed towards the two-cycle system. The review points to the colorfulness of teacher training in Europe, in traditions as well as in type, but it also reminds us that the adaptation of teacher training to the Bologna process is taking various forms. The authors subtly make a hint that the teacher training programs do not prove to have a strong power to protect their own interests, and the specific pedagogical (professional) considerations are often set aside. The authors undertake an evaluation of the situation in Hungary, acknowledging with content that there has been positive developments in nursery-school teacher and elementary teacher training, but ringing the alarm to the planned changes in secondary-school teacher training.

*László Brezsnýánszky* and *Irén Virág* wrote about the debates and modeling experiments in a teacher-training system quite similar to ours in their traditions (more precisely in two German lands). By describing the model in Bochum and Bielefeld, the authors illustrate sensibly that the transition to the two-cycle system cannot be carried out either without a hitch or quickly enough, even where education has already been adopted to the new demands of public education. The description also points to the fact that without the interests and commitment of universities and higher education institutions a long-term and substantial transformation cannot be imagined, even if creating such a situation is never a rapid process. The German examples illustrate well the importance of labor-force, and the exploration and reconsideration of graduates' chances for employment.

The article by *Nóra Milotay* also brings us to the realm of international situation, presenting the activities of an EU Workshop being engaged in policy formation in teacher-training. Through its activity, the workshop consisting of international professionals and European Commission experts, while working on the transformation of teacher training, it actually seeks for tools that could be helpful in developing the national policies. Working with the method of open coordination, the duties of the workshop include developing and carrying through strategic aims that builds on mutual learning processes based on partnerships. The study touches upon the Hungarian case as well, noting, that it might take a long learning period for the newly joining countries – and thus, for Hungary – to master communication and mutual learning as an effective regulating educational policy tool.

The row of articles is closed by *Magdolna Keller*, who undertakes the discussion of the Hungarian language teacher training in a specific "international" space, that from outside of borders of Hungary. The study is filling a gap: there hasn't been such a systematic review about Hungarian language teacher training in the four regions (Transylvania, Upper Lands, Vojvodina and Subcarpathia). The article examines how these education programs, while trying to solve most problems our authors posed in the previous articles about Hungarian and other European countries, also have to accomplish specific national aims (creating a national elite, preserving the Hungarian language in a minority situation). The synopsis of each region presents the various solutions, results and specificities of these struggles.

*Text of Mária Nagy – translated by Ágota Szentannai*

## LEHRERBILDUNG

Lehrer und Lehrerausbildung waren schon immer ein beliebtes Thema in der Bildungsforschung. Es gibt aber Perioden, wo ihnen eine das Gewohnte weit übersteigende Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dieses Phänomen bräuchte eine genauere Untersuchung, der Verdacht liegt aber nahe, dass es marktwirtschaftliche Faktoren sind, die dabei eine nicht vernachlässigbare Rolle spielen. Eine völlige Übereinstimmung zwischen der Nachfrage nach Lehrerarbeitskräften und dem Angebot an Hochschulabsolventen ist zwar selten vorhanden, aber die Steigerung der Unzufriedenheit mit der Ausbildung, die Belebung der wissenschaftlichen Forschung bzw. der Fachdiskussionen sind erst beim Auftauchen größerer Probleme (Überangebot bzw. Überschuss) festzustellen. Wahrscheinlich ist das ein Grund dafür, warum heutzutage diesem Thema erneut weltweit eine größere Aufmerksamkeit geschenkt wird. In der jüngsten Vergangenheit fanden umfassende internationale Untersuchungen über die Lage der Lehrer und die Lehrerausbildung im Rahmen der OECD sowie des Europäischen Bildungsnetzwerkes statt. (Über Letzteres findet der Leser auch in dieser Nummer einige Beiträge.) Unter den erörterten Problemen kommt dem Lehrermangel – ein Phänomen, unter dem ein großer Teil der entwickelten Länder leidet – ein bedeutendes Gewicht zu. In unserer Region (in den ehemaligen sozialistischen Ländern) kämpft man zwar mit dem gegensätzlichen Problem, aber die Anziehung effizienter pädagogischer Arbeitskräfte, das Verhindern der Abwanderung der Lehrer in andere Berufe sowie Fragen der qualitativen Erneuerung der Lehrerausbildung (ein Top-Thema der internationalen Untersuchungen) sind auch bei uns ziemlich aktuell. Unser Beitrag zu den erwähnten Untersuchungen wirkten daher auch auf die einheimische Fachdiskussionen, auf das öffentliche Gespräch erfrischend.

Das sich erneuernde Interesse hat noch weitere Gründe. Das ungarische Hochschulwesen erfuhr in den letzten anderthalb Jahrzehnten eine außerordentlich schnelle und spektakuläre Expansion, die die Entscheidungsträger und die Lehrerausbildner vor zahlreichen Fragen stellt, die nur mit Hilfe von Forschungen, Fachdiskussionen, Experimenten gelöst werden können. Fragen der Qualität der Massenausbildung (darin der Lehrerbildung), der Arbeitschancen der Hochschulabsolventen, der Anpassung der Lehrinhalte und Lehrformen an die Vermassung erweisen sich heute als kaum mehr umgehbar. Außerdem drängt auch der Anschluss Ungarns an den Europäischen Bildungsraum, an eine Region also, wo man sich mit den Problemen der Vermassung des Hochschulwesens – unter wirtschaftlich weit günstigeren Bedingungen – seit mehreren Jahrzehnten beschäftigt und daher auch auf die gesammelten Erfahrungen des kooperativen Lernens stützen kann. Zuletzt sollten wir auch den sog. Bologna-Prozess erwähnen, der einen Zwang darstellt, das traditionelle duale europäische Hochschulsystem derart zu verändern, dass es der Konkurrenz der auf zwei Zyklen basierenden, den Massenansprüchen besser zu dienen scheinenden angelsächsischen Ausbildungsform standhält. Wir können uns also nicht darüber wundern, wenn die Fachleute der Lehrerausbildung (einige von ihnen kommen auch in unserer Ausgabe zum Wort), die selbst wichtige Rolle in diesem Umwandlungsprozess spielen, von den radikalsten Veränderung in den letzten Jahrzehnten sprechen, wenn sie die heutigen Ereignisse beschreiben.

In der globalisierenden Welt bedeuten aber auch die Veränderungen im Mittelschulwesen eine große Herausforderung. Die Idee einer mehr oder weniger einheitlichen Gesellschaft, die gerade durch die Bildungsinhalte und die Schulkultur zusammengehalten und homogenisiert wird, gerät heute in den Hintergrund. Gleichzeitig wächst die gesellschaftlich-politische Erwartung nach einer Erstarkung der Dienstleistungsrolle des staatlichen Mittelschulsystems, um alle gesellschaftlichen und kulturellen Bedürfnisse befriedigen zu können. Diese pädagogische Kultur, die ebenfalls eher in der angelsächsischen Tradition wurzelt, stellt die individuelle Behandlung der Kinder sowie die Differenzierung in den Vordergrund und setzt sich damit den Methoden des kontinentalen „Klassen-Unterrichts“ entgegen – ein Prozess, der auch für die Lehrerbildung neue Herausforderungen bedeutet.

In Ungarn stauten sich die Veränderungen ein wenig aneinander. Die hier publizierten Beiträge entstanden also in einer relativ „hitzigen“ Situation: Die Mängel, die sowohl von den Autoren als auch von der Herausgeberin gespürt werden, sagen vielleicht mehr aus als die Texte selbst. Das explizite Fehlen gewisser Themenkreise (die Beschreibung der Effektivität des Bildungssystems; die bildungspolitische Analyse der fachlichen Diskussionen, Meinungen und Interessen; die Untersuchung der Zufriedenheit der Studenten; die Analyse der Bildungsinhalte und -methoden; Fragen der beruflichen Bewährung der Neuabsolventen der Pädagogik; Weiterbildung der Auszubildner usw.) zeigt an, dass die einheimischen Untersuchungen über die Lehrerbildung heute noch wenig imstande sind, einen soliden wissenschaftlichen Hintergrund zur fachgemäßen Analyse der politischen Veränderungen zu gewähren. Auf indirekter Weise zeugt ebenfalls davon das Übergewicht der Ausblicke über die Nationalgrenze hinaus: Über die Dilemmata der gestuften Lehrerausbildung erhält der Leser mehr Informationen bezüglich zweier deutscher Länder als Ungarn selbst. Wir hoffen allerdings, dass die hier veröffentlichten Aufsätze ihrerseits einen Beitrag zur Belebung der fachlichen Analyse der Transformationsprozesse in der Lehrerbildung leisten werden.

*István Polónyi* nähert sich dem Thema Lehrerbildung aus einer bildungsökonomischen Perspektive. Er zeigt, dass die Nachfrage nach der Lehrerbildung – offensichtlich infolge der Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt – seit einem Jahrzehnt am Sinken ist. Eine Übersicht der Daten der Studienbewerber (Jahr 2000) vermittelt Informationen über einige Charakteristika der Studenten (es sind vor allem weibliche Studenten; stammen von ländlichen Regionen; weisen mittelmäßige oder schwache Zensuren auf). In Ermangelung longitudinaler Analysen bzw. eines Vergleichs mit anderen Studienrichtungen können die vorgestellten Daten natürlich lediglich zur Formulierung einiger Hypothesen führen. Aufgrund der Untersuchungen über Neuabsolventen stellt der Autor die unterschiedlichen Berufschancen der Absolventen der verschiedenen pädagogischen Fachrichtungen vor. Polónyi analysiert ausführlich die Änderungen in der staatlichen Finanzierung der Lehrerbildung und macht darauf aufmerksam, dass das Fehlen strategischer Pläne zur Lehrerbildung auch in der Finanzierung zu Eventualitäten bzw. zu den gewohnten Nachteilen, die aus der schwachen Interessenvertretung des Faches innerhalb des Hochschulsystems stammt, führt.

*Iván Falus* zeigt den Anschauungswechsel in den internationalen Fachdiskussionen über den Prozess des Lehrerwerdens. Er stellt fest, dass in der Fachmeinung – nebst der intensiven, gleichzeitig jedoch kurzen Phase der Lehrergrundausbildung – immer größere Aufmerksamkeit der Erfassung des Vorwissens der Studenten, dem Berufseintritt sowie der kontinuierlichen fachlichen Weiterbildung geschenkt wird. Der Lehrerberuf wird also analog zu anderen Berufsarten immer mehr als eine Karriere, die aus aufeinander folgenden Stationen zusammensetzt, aufgefasst. Eine solche Auffassung ermöglicht auch eine konkretere und kontrollierbarere Formulierung der Ausbildungsansprüche sowie die Festsetzung der Output-Anforderungen und -standards.

*Mária Nagy* nimmt eine wichtige Phase der Lehrerkarriere (das erste Jahr nach dem Hochschulabschluss) unter die Lupe und stützt sich dabei auf die internationale Fachliteratur sowie auf ihre eigene, vor kurzem durchgeführte Untersuchung. Die Ergebnisse dieser qualitativen Forschungsarbeit (ein Amalgam aus Interviews, Feldarbeit und Fallstudien) gelten zwar nur beschränkt, aber sie lenken die Aufmerksamkeit auf bisher wenig untersuchte Gebiete in der Forschung über die pädagogischen Absolventen und die sie aufnehmenden Schulen. So zeigt die Autorin zum Beispiel, wie wenig fachliche Hilfe die Berufseinsteiger normalerweise im ersten Jahr erhalten, wie wenig sie und auch ihre erfahreneren Kollegen auf ihre Berufstätigkeit reflektieren. Die negativen Seiten der fehlenden fachlichen Kommunikation werden vor allem durch jene Fälle ersichtlich, wo dagegen die Berufseinsteiger sozusagen darauf „angewiesen sind“, ständig mit einem Lehrerpartner zusammenzuarbeiten (z.B. im Kinderhort) – dies kann auf die Arbeit ihrer beiden positiv auswirken. Der Beitrag der Autorin macht auch auf den Gewinn, der aus der Verwendung solcher schulethnologischer Methoden zu ziehen ist, aufmerksam.

*Ilona Liskó* nimmt in ihrem Beitrag eine nächste Station in der Lehrerlaufbahn unter die Lupe. In einer empirischen Forschungsarbeit untersuchte sie, welche Hilfe die Lehrer zur Lösung pädagogischer Probleme in Weiterbildungskursen erhalten. Aufgrund der Antworten, die Schuldirektoren in dieser Fragebogenuntersuchung gaben, konnte sie zusammenstellen, mit welchen unterschiedlichen pädagogischen Problemen die Lehrer unterschiedlichen Schultyps konfrontiert, wie ihre vorhandenen Kompetenzen von ihren Vorgesetzten beurteilt werden. In diesem Zusammenhang analysiert sie die zur Zeit der Untersuchung angebotenen und belegten Weiterbildungsprogramme. Sie stellt fest, dass das Angebot und die Wahl der Kurse weniger von den tatsächlichen pädagogischen Kompetenzbedürfnissen als von bildungspolitischen Absichten bzw. vom Wunsch nach beruflichem Weiterkommen (oder nach der Erhaltung des Arbeitsplatzes) abhängen.

Die nächsten zwei Beiträge beschäftigen sich mit dem Bologna-Prozess. *Andor Ladányi* und *Krisztina Szóke* geben eine Übersicht über die unternommenen bzw. geplanten Veränderungen der Lehrerbildung in einigen ausgewählten europäischen Ländern, die alle in Richtung der Einführung der gestuften Studiengänge hinweisen. Die Zusammenstellung der Autoren zeigt nicht nur die Vielfalt der europäischen Lehrerbildung und ihrer Traditionen, aber unterstreicht zudem, wie unterschiedlich der Bologna-Prozess in den einzelnen Ländern tatsächlich abläuft. Ladányi und Szóke betonen zudem, dass die Lehrerausbildner ihre Interessen meist nur wenig effektiv vertreten, und dass die spezifisch pädagogischen (professionellen) Gesichtspunkte häufig vernachlässigt werden. Am Ende ihres Aufsatzes unternehmen die Autoren den Versuch, auch eine Bilanz der ungarischen Lage zu ziehen. Sie bewerten positiv die Entwicklungen in der Kindergarten- und Grundschullehrer-Ausbildung, läuten aber die Sturmglocke in Anbetracht der geplanten Umformung der Oberstufenlehrer-Ausbildung.

*László Brezsnayánszky* und *Irén Virág* stellen Diskussionen und Modellversuche im den ungarischen Traditionen sehr nahe stehenden deutschen Lehrerbildungssystemen (genauer: in zwei Bundesländern) vor. Durch ihre ausführliche und genaue Beschreibung des Bochumer und des Bielefelder Modells machen sie dem Leser klar, dass der Übergang vom dualen zum Zwei-Zyklus-System sogar dort nicht problemlos vonstatten geht, wo die Anpassung der Ausbildung an die veränderten Ansprüche des öffentlichen Schulsystems bereits seit langem im Gange ist. Sie weisen darauf hin, dass eine dauerhafte und wesentliche Veränderung ohne die Beteiligung und Verpflichtung der Hochschulen nicht vorstellbar ist, auch wenn es sich dabei meist um nicht unbedingt schnelle Prozesse handelt. Die deutschen Beispiele erhellen zudem, welche wichtige Rolle dabei die Arbeitsmarktfaktoren sowie eine Aufdeckung und Abwägung der Berufseinstiegschancen der Absolventen spielen.

Auch *Nóra Milotay* begibt sich ebenfalls auf internationale Gewässer: Sie stellt die Tätigkeit einer EU-Arbeitsgruppe vor, die sich mit der Umformung der Lehrerbildung und den zugehörigen Politiken beschäftigt. Die Arbeitsgruppe, die sich aus nationalen Experten sowie Fachleuten des Europäischen Komitees zusammensetzt, sucht nach jenen Mitteln, die als Hilfe zur Herausbildung der einzelnen nationalen Politiken dienen könnten. Die Aufgabe der sich der offenen Koordinationsmethode bedienenden Arbeitsgruppe ist die Ausarbeitung und Verwirklichung strategischer Ziele, die einen gemeinsamen Lernprozess der Mitgliedstaaten voraussetzen. Der Aufsatz breitet sich auch über die Analyse der ungarischen Lage aus und zeigt, dass die neuen EU-Mitglieder, so auch Ungarn, wahrscheinlich noch lange brauchen werden, bis sie sich praktisch aneignen, sich der Kommunikation und dem gemeinsamen Lernen als Regelungsmittel einer effektiven Fachpolitik zu bedienen.

Die Reihe der Beiträge schließt der Aufsatz von *Magdolna Keller*, in dem die Autorin eine Erfassung der ungarischsprachigen Lehrerbildung außerhalb der Landesgrenzen unternimmt. Der Beitrag hilft einem Mangel ab: Es erschien bisher noch kein derart systematischer Überblick der ungarischsprachigen Lehrerbildung in den von ihr untersuchten Regionen (Siebenbürgen, Oberungarn, Woiwodina und Karpaten-Ukraine). Keller macht den Leser darauf aufmerksam, dass diese Bildungssysteme nicht nur Antworten auf Fragen, die in den vorherigen Aufsätzen bereits ausführlich beschrieben wurden, geben, aber gleichzeitig auch spezifische nationale Ziele ver-

wirklichen müssen (z.B. die Entstehung einer eigenen Elite, Bewahrung der ungarischen Sprache in einer mehrheitlich anderssprachigen Umgebung). Die Übersicht der einzelnen Regionen macht die unterschiedlichen Lösungen, Ergebnisse und Charakteristika dieses schwierigen Kampfes deutlich.

*Text von Mária Nagy – Übersetzung von Gábor Tomasz*

## LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Les enseignants et la formation des maîtres constituent des sujets de recherche quasi éternels, toutefois durant certaines périodes ces thèmes préoccupent d'avantage les chercheurs. Ce phénomène cyclique mériterait d'être étudié plus à fond, mais tout permet de penser que des questions liées à l'état du marché de l'emploi influencent fortement cette périodicité. S'il est rare qu'il y ait un parfait accord entre l'offre des maîtres fraîchement diplômés et la demande en enseignant, c'est surtout aux moments où le marché de l'emploi des enseignants est particulièrement perturbé (offre en enseignants trop abondante, nombre important d'emplois non pourvus) que l'on formule d'avantage de critiques à l'égard des formations assurées et ce sont également ces moments-là qui favorisent la naissance de polémiques professionnelles et de nouvelles recherches. Récemment de vastes enquêtes internationales portant sur la situation et la formation des enseignants ont été réalisées d'une part sur l'initiative de l'OCDE et d'autre part sur l'initiative du réseau éducatif européen (cette dernière enquête est présentée dans ce numéro de notre revue). Parmi les problèmes signalés, la pénurie en enseignants observable dans une grande partie des pays développés occupe une place particulièrement importante. Si dans notre région constituée par les anciens pays socialistes on observe une situation opposée, maints autres problèmes évoqués semblent être d'actualité chez nous aussi (comment rendre attractif le métier aux enseignants "efficaces" et comment empêcher que ceux-ci ne quittent la profession; comment rénover les formations offertes aux futurs enseignants en vue d'assurer à une amélioration qualitative de celles-ci, etc.), et cela explique pourquoi la participation de la Hongrie à ces enquêtes a permis de relancer la réflexion des professionnels et du grand public.

Cependant outre les problèmes liés à l'emploi des enseignants, d'autres facteurs peuvent aussi expliquer le regain d'intérêt pour les thèmes mentionnés. En Hongrie durant les quinze dernières années dans le domaine de l'enseignement supérieur on a assisté à un très important processus d'expansion constituant aussi bien pour les décideurs que pour le personnel employé dans ce secteur un énorme défi qui ne pourra être relevé par le biais de recherches, de débats et d'expériences professionnels. Compte tenu de cette massification il serait difficile d'éluder les questions concernant la qualité des formations (y compris celles qui concerne la formation des maîtres), de même que les interrogations relatives aux débouchés des futurs enseignants, ainsi que les problèmes pouvant être formulés au sujet des contenus et des modalités des formations. Outre cela il faut aussi tenir compte des obligations imminentes qui découlent de notre adhésion à l'espace européen d'enseignement supérieur, à cette vaste région du monde dont les pays doivent affronter depuis plusieurs décennies les questions liées à la massification de l'enseignement supérieur. Notons toutefois que cela a pu se faire dans des conditions économiques beaucoup plus favorables que celles qui caractérisent actuellement notre pays, et signalons un autre avantage non négligeable: les promoteurs des réformes ont pu s'appuyer sur les expériences acquises dans les autres pays développés. En passant en revue les défis auxquels est affronté l'enseignement supérieur hongrois il ne faut pas oublier non plus le défi le plus récent, le processus dit de Bologne. En effet ce processus oblige les pays européens à rendre compétitifs leur systèmes d'enseignement supérieur constitués de deux sous-systèmes distincts avec les formations supérieures dérivées du modèle américain, de ce modèle qui, en raison de l'existence deux cycles successifs, est visiblement plus adapté à l'accueil de grandes masses d'étudiants. Nul ne s'étonnera donc si les personnes interro-

gées dans le présent numéro de notre revue, ces acteurs-clé du champ de la formation des maîtres qui jouent un rôle majeur dans les transformations actuelles disent tous que les réformes actuelles constituent le changement le plus radical des dernières décennies.

Par ailleurs dans le contexte actuel de la mondialisation les transformations récemment survenues aux premiers niveaux de l'enseignement public constituent aussi un défi important. Si autrefois la société était considérée comme une entité plus ou moins homogène, ou comme une entité dont l'homogénéité devait être justement créée par le biais des contenus scolaires ou de la culture scolaire, de nos jours on constate le recul de ces convictions et on constate le renforcement d'une volonté politique et sociale selon laquelle les systèmes d'enseignement public financés par l'Etat doivent de plus en plus fonctionner selon une logique propre aux prestataires qui accordent une importance égale à *tous* les besoins sociaux et culturels. Du point de vue du travail des enseignants ces transformations nécessitent que l'on diffuse – notamment par le biais de la formation initiale des enseignants – une culture pédagogique axée sur la différenciation et le traitement individualisé des élèves. Notons par ailleurs que cette culture est surtout encrée dans les traditions anglo-saxonnes, tandis que la tradition continentale est plutôt caractérisée par la méthode frontale des cours magistraux.

En Hongrie les changements affectant la formation des maîtres se sont télescopés et comme les études du présent numéro ont été conçues dans ce contexte bouillonnant, les lacunes constatées par les auteurs et le rédacteur disent autant de la situation actuelle que les écrits publiés. Passons donc d'abord en revue ces lacunes! On constate en effet l'absence d'études concernant l'efficacité du système de formation et aussi d'investigations qui seraient menées conformément au paradigme des recherches sur les politiques éducatives qui permettraient d'étudier les débats, les conceptions défendues par les acteurs et aussi les intérêts qui leur peuvent être imputés. De même, cette livraison ne présente aucune enquête concernant le degré de la satisfaction des étudiants et l'employabilité des enseignants récemment sortis des instituts de formation. Autres lacunes: les formations ne sont pas analysées du point de vue des contenus et des méthodes utilisées; les problèmes liés à la formation des formateurs ne sont pas non plus traités, etc. Compte tenu de tout cela, il est légitime d'affirmer que les recherches concernant les formations assurées en Hongrie aux futurs enseignants ne sont pas tout à fait en mesure d'assurer un arrière-plan scientifique fiable aux réformes en cours et même l'analyse des transformations actuelles fait souvent défaut. De façon indirecte la prépondérance au sein de la présente livraison des approches internationales témoigne aussi d'une telle situation. En effet, le lecteur remarquera qu'il est plus facile de trouver un texte traitant des dilemmes que pose dans deux régions de l'Allemagne l'organisation en deux cycles successifs de la formation des enseignants que de s'informer sur ce qui se passe dans le même domaine en Hongrie. Nous espérons toutefois que la publication du présent numéro permettra de relancer dans notre pays les investigations relatives aux transformations survenues dans le domaine de la formation des maîtres.

Le texte de *István Polónyi* étudie le thème de la formation des maîtres sous l'angle de l'économie de l'éducation. L'auteur montre que dans un contexte caractérisé par une expansion générale de l'enseignement supérieur la demande concernant la formation des maîtres diminue depuis la seconde partie des années 1990, et ceci probablement en liaison avec l'évolution du marché du travail. En étudiant les données relatives aux jeunes souhaitant poursuivre des études supérieures on peut avoir une idée du public des institutions assurant la formation des futurs enseignants (il s'agit surtout de filles, de jeunes originaires des régions rurales dont les résultats scolaires antérieurs sont moyens voire faibles). Faute d'analyses longitudinales et d'une étude comparative qui embrasserait plusieurs secteurs de l'enseignement supérieur ces données ne permettent que de formuler certaines hypothèses. Sur la base d'études relatives à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés, l'auteur nous montre que les titulaires des diplômes obtenus dans les différents types d'institutions peuvent prétendre à des trajectoires professionnelles différentes. Cet article traite aussi des tendances observables du point de vue de l'évolution du financement budgétaire des formations en question et attire notamment notre attention sur le fait que faute de visées



stratégiques concernant la formation des maîtres le financement devient facilement aléatoire et doit aussi subir les torts dus au fait que contrairement aux autres institutions de l'enseignement supérieur les unités assurant la formation des maîtres sont en général moins à même à bien défendre leurs propres intérêts.

L'article de *Iván Falus* présente le changement de cap qui s'est produit sur le plan international dans le domaine de la réflexion concernant le processus au terme duquel on devient enseignant. Il souligne qu'en dehors des analyses portant sur la période fort intensive mais courte de la formation initiale des enseignants, de nos jours les chercheurs ont tendance d'accorder d'avantage d'attention aux représentations que peuvent avoir les étudiants du métier d'enseignant. De même, actuellement on s'intéresse d'avantage au moment crucial de l'entrée dans la profession enseignante, ainsi qu'au renouvellement continu des connaissances qui doit accompagner le travail des enseignants. En effet, à l'instar de maints autres métiers la carrière professionnelle des enseignants est de plus en plus pensée comme une trajectoire composée de différentes étapes successives. Sur la base de cette approche on peut formuler d'une façon plus concrète et plus contrôlable qu'auparavant les exigences professionnelles et les standards auxquels les futurs enseignants devront se conformer au terme de leurs études.

En s'appuyant sur la littérature internationale et sur une récente enquête empirique le texte de *Mária Nagy* étudie une phase cruciale de la carrière enseignante, à savoir la première année de l'exercice du métier enseignant. Sur la base d'une recherche qui avait été menée par des méthodes qualitatives (entretiens, observations de terrain, études de cas) il n'est pas possible de tirer des conclusions très générales, cependant ces investigations peuvent attirer notre attention sur maints aspects importants peu étudiés jusqu'à nos jours qui concernent aussi bien la formation des maîtres que les caractéristiques des écoles qui accueillent les enseignants fraîchement diplômés. Ainsi il est surprenant d'apprendre que les enseignants débutants reçoivent en général peu d'aides professionnelles, tandis que leur démarche fait très peu l'objet d'une auto-réflexion ou de réflexions émanant de leurs collègues. Les méfaits dus à l'absence d'un dialogue professionnel apparaissent clairement dans les cas où – en raison de la nature de leur travail – les débutants sont amenés à collaborer étroitement avec un collègue (c'est ce qui arrive par exemple aux instituteurs qui sont chargés de surveiller les activités des élèves en début d'après-midi, une fois que les cours sont terminés). L'article attire aussi l'attention sur le bénéfice que l'on peut tirer de l'utilisation des méthodes qui permettent l'observation du travail en classe.

L'article de *Ilona Liskó* analyse l'étape suivante de la trajectoire enseignante: sur la base de données résultantes d'une enquête empirique l'auteur étudie dans quelle mesure les enseignants participant à une formation continue peuvent obtenir des réponses aux questions professionnelles qui les préoccupent. A partir de réponses données par des chefs d'établissement lors d'une enquête par questionnaire l'auteur nous décrit les problèmes sociaux et pédagogiques auxquels sont confrontés les enseignants des différents types d'écoles. L'article décrit également comment sont jugés les compétences des jeunes maîtres par leurs supérieurs, à savoir les chefs d'établissement. A partir de ces constats *Ilona Liskó* étudie aussi bien l'offre en formations continues que les choix qui avaient été effectués par les enseignants durant la période observée. Elle constate que l'offre et les choix effectués sont beaucoup moins déterminés par des considérations liées aux besoins actuellement observables en matière de compétences pédagogiques que par des considérations liées à la politique éducative ou par des motifs relatifs à la promotion individuelle (voire à la sauvegarde de l'emploi) des enseignants.

Les deux articles suivants de la revue traitent du processus de Bologne. Le texte de *Andor Ladányi* et de *Krisztina Szőke* passe en revue les transformations récentes et aussi les mutations qui sont inscrites à l'ordre du jour dans les différents pays européens en vue de créer des formations conformes aux objectifs du processus de Bologne, à savoir des formations constituées de deux cycles successifs. De ce panorama on peut se faire une idée non seulement de la diversité des différents systèmes existant actuellement en Europe et des traditions dont ceux-ci résultent, mais on apprend aussi à quel point les solutions adoptées en vue de s'inscrire dans le processus de Bologne

sont également différents. Les auteurs signalent aussi en filigrane qu'affrontés à des changements majeurs, les institutions assurant la formation des maîtres ne sont toujours pas capables de défendre leurs intérêts, tandis que les aspects professionnels ou proprement pédagogiques ne sont pas suffisamment pris en considération lors des réformes. A la fin de leur article les auteurs procèdent également à une évaluation de la situation en Hongrie et prennent acte avec satisfaction des transformations qui affectent la formation des instituteurs des écoles maternelles et primaires, tandis que les projets de réforme concernant les institutions assurant la formation des enseignants devant travailler avec des 10–18 ans les incitent à tirer la sonnette d'alarme.

Compte tenu du fait qu'en Hongrie les formations assurées aux futurs enseignants sont très fortement marquées par les traditions allemandes, l'étude de *László Brezsnýánszky* et de *Irén Virág* présente un intérêt particulier pour les lecteurs. En effet, cet article donne non seulement une idée des débats publics allemands concernant les transformations observables dans le domaine de la formation des maîtres mais présente aussi les expériences-modèles élaborés dans deux centres de formation fonctionnant dans deux Länders allemands différents. Sur la base d'une description détaillée des modèles de Bochum et de Bielefeld les auteurs nous montrent bien que le passage du système dual caractérisé par la coexistence d'universités et d'écoles supérieures à un système constitué des deux cycles successifs demande beaucoup de temps et ne va pas sans problèmes même dans les cas où depuis longue date on essaie d'adapter la formation des enseignants aux nouveaux besoins apparus au niveau de l'enseignement primaire et secondaire. Le texte attire également l'attention sur le fait qu'il serait illusoire de penser que l'on pourra arriver à un changement substantiel et durable sans un vrai engagement et sans un intéressement réel des universités et des écoles supérieures, tandis que créer les bases de cet engagement et de cet intéressement demande en général beaucoup de temps. Ces exemples allemands témoignent aussi du fait que l'état du marché du travail, de même que les différentes tentatives visant à étudier les chances des nouveaux diplômés de trouver un emploi ont une importance primordiale du point de vue du succès des expériences de réforme.

*Nóra Milotay* traite également des dimensions internationales en présentant les travaux d'une commission de l'Union Européenne qui s'occupe des transformations affectant la formation des enseignants et qui est chargée d'élaborer les politiques communautaires concernant ce domaine. Afin de favoriser le renouvellement des formations ce groupe de travail composée d'experts nationaux et de collaborateurs de la Commission Européenne essaye avant tout de trouver les repères pouvant être utilisés lorsqu'il s'agit d'élaborer les politiques nationales. Ce groupe de travail fonctionnant selon les principes de la méthode de coordination ouverte a pour mission de définir et réaliser des objectifs stratégiques résultant d'un processus d'apprentissage mutuel des pays membres. L'article évoque également la situation hongroise et signale que ce n'est qu'au terme d'un long processus d'apprentissage que la Hongrie et les autres pays qui viennent d'adhérer à l'union reconnaîtront que la communication et l'apprentissage mutuel peuvent constituer de vraies méthodes de régulation "professionnelles".

Le dernier article de la présente livraison signé de *Magdolna Keller*, entreprend la description d'une réalité internationale fort particulière en présentant les formations qui sont assurées en dehors du territoire de la Hongrie en vue de former des enseignants hungarophones. Ce texte comble une lacune: auparavant il n'existait aucune description détaillée des formations similaires assurées dans quatre pays voisins (Roumanie, Slovaquie, Serbie et Ukraine). De cet article on apprend que ces systèmes de formations, tout en devant donner des réponses à maintes questions précédemment évoquées au sujet de la Hongrie et des autres pays européens, doivent aussi répondre aux besoins spécifiques de la minorité hongroise (p.ex. en contribuant à la formation des futures élites de cette minorité et en jouant un rôle important du point de vue de la sauvegarde de la langue hongroise en position minoritaire). Les descriptions concernant les quatre pays ou régions voisins présentent aux lecteurs maintes solutions particulières qui avaient été trouvées dans le cadre de cette difficile lutte.

*Texte de Mária Nagy – traduit par Iván Bajomi*