

## AZ EGYSÉGES TANÁRKÉPZÉS FORMÁLÁSÁNAK PEDAGÓGIAI ÉS POLITIKAI KULTÚRÁJA

**A**KÖZPOLITIKA BEVETT ÉRVELÉSI GYAKORLATA, hogy technikai okokkal magyarázza vagy magától értetődő, szinte természeti adottságként, esetleg vitathatatlan dolognak tartott külső kényszerként láttatja a változások indokát. Ám ez ne tévesszen meg bennünket! Az eseményeket a döntéshozók alakítják az adott politikai térben, erőviszonyaik, ideáik, pragmatikus gondolkodásuk szerint. Következésképpen a tanárképzés új rendszere is ekképpen alakul a résztvevők szándékai szerint.

Noha a pedagógusképzés ügyét a pedagógusok, a neveléstudomány és főként a pszichológia szakértőinek kizárólagos kompetenciájába tartozó szakkérdésnek szokás tekinteni, ez csupán korporációs ideológia: a magyar pedagógusképzés teljes egészében közpolitikai ügy. Nemcsak azért, mert a képző intézmények finanszírozása közpénzből történik, működésük jogi kereteinek megalkotása az Országgyűlés, a kormány, az ágazati minisztériumok hatáskörébe tartozik, az oktatói kara a köz alkalmazottja, hanem azért is, mert a tanárképzésben végzettek, ha tanári pályát választanak, több mint 90% a közszférában helyezkedik el közalkalmazottként.

Vegyünk sorra esszénkben a reform kulcsfontosságú elemei közül néhányat, amelyek előkészítőik érdekeit és világlátását tükrözik, s amelyek, minden reform természetes velejárójaként konfliktusokat váltottak ki. Forrásaink a hatályba lépett jogszabályok, és a reform bizottságának, és más hivatalosságainak dokumentumai, levelei, emlékeztetői.

### A reform kezdete

Az Európai Unió felsőoktatásának két évszázados fejlődésének irányát szakította meg az ún. bolognai reform. A felsőoktatás alapvető átalakulásának a megkezdéséhez a politika, pontosabban Magyar Bálint oktatási miniszter által a kormány elé terjesztett és elfogadott 252/2004. (VIII. 30.) Kormányrendelet szabta meg a reform keretét, mozgásba lendítve ezzel a felsőoktatás főiskolákhoz és az egyetemekhez kapcsolódó érdekszféráját, benne a pedagógusképzésben érdekeltet körét. Ebben a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottsága (a továbbiakban: Pedagógusképzési Albizottság) játszhatott meghatározó szerepet. A tét nagy: a korábbi párhuzamosan építkező főiskola-egyetem különböző és elkülönült kultúráját lineárisra kell szervezni, és ezzel a két kultúrát kell egymáshoz illeszteni. A számos elvi lehetőség közül az egységes, az iskolatípusokat mellőző tanárképzés modell-



jét választotta az Pedagógusképzési Albizottság javaslatára építve Magyarország kormánya. Az Albizottsági javaslat tudatosan eltért az általuk összegyűjtött nemzetközi trendtől. Halász Gábor, az Pedagógusképzési Albizottságnak benyújtott ismertetője szerint Rheinland-Pfalz tartományban a mester szintű tanárképzésben iskolatípus szerinti képzés jelenik meg, s a kimeneteknél iskolaszpecifikus diploma-mellékletet kapnak a végzettek, nem úgy mint a magyar egységes tanárképzési modellben, a hivatkozott kormányrendelet 11. § (1) szakasza szerint.

## Két szervezet – két kultúra

A reform előtti magyar tanárképzés az osztrák-német képzési logikát követő rendszerben a tanárképzés az *iskolatípusnak* és az *oktatási hierarchiának* megfelelően szerveződött. Elkülönült egymástól a főiskolai és egyetemi szintű tanárképzés. (Még érinteni se tudjuk az alapképzésbe tagolódott óvónő-, tanító-, gyógypedagógus, valamint szakoktatói képzést, terjedelmi korlátok miatt.) Az egyetemeken pedagógus végzettséjűek azonban a közoktatás 5–12. évfolyamain egyaránt taníthattak, a főiskolákon diplomázottak az általános iskola felső tagozatán taníthattak. Az érettség adó iskoláknak nagyobb a tekintélye, mint az alsó fokúaké vagy a szakmai oktatásúaké, s ez a hierarchikus különbség tükröződött a tanárképzésben is. A sok reformot megélt, az 1940-es évek második felében életre hívott főiskolákban más, másképpen és más társadalmi rétegekből származó hallgatókat oktattak az egymástól jól megkülönböztethető kultúrájú oktatók, amit Nagy Péter Tibor e lapszámban világosan kimutat. E sérelmekkel terhelt hierarchikus viszonyt szüntette meg az egységes tanárképzést előíró jogszabály, mesterszintre emelte a főiskolai képzést, míg a hierarchia alsóbb szakasza az óvónő-, a tanító-, a gyógypedagógiai és a szakoktatók képzése továbbra is az első (alsó) képzési ciklusban maradt.

Az egységes szemlélet alapján szerveződő egységes szerkezetű pedagógus képzés gondolata nem hirtelen jött, a rendszerváltás utáni időszak közoktatás-politikáját befolyásoló szakmai csoportok így vagy úgy szorgalmazták.

## A reform előzménye

A bolognai reform során kialakított egységes tanárképzés koncepció közvetlen előzménye a Pokorni Zoltán oktatási miniszter által a kormány elé terjesztett és elfogadott egységes tanári képesítés követelményeinek a rendszere, amelyet – a hírek szerint – a pedagógiai főiskolák igazgatói szorgalmaztak. Voltaképpen eme igazgatási dokumentum mögött kitapintható politikai szándék alapozta meg a bolognai rendszert. Már a 111/1997. (VI. 27.), a tanári képesítés követelményeit szabályozó kormányrendeletet egységesíti és határozott szervezeti keretet ad a képzés tartalmának és formájának. Mondhatni a képzési fokozatoktól függetlenül szabványosítja a képzést. Az 1. § (1) bekezdése szerint az „egyetemi és főiskolai szintű alapképzésben, illetve kiegészítő alapképzésben folytatható olyan képzés, amely a tanári tevékenység gyakorlására készít fel”. A kormányrendelet szerint „a tanárképzés általá-

nos célja olyan pedagógusok képzése, akik felkészültek arra, hogy a hazai általános képzést, illetve szakképzést folytató intézményekben az 5–12. (13.) évfolyamok, illetve a szakképző évfolyamok tanulóinak a szakrendszerű oktatásában, valamint az iskolarendszeren kívüli képzésben a szakterületi képzettségüknek megfelelő területe(ke)n nevelő-oktató munkát végezzenek”. A rendelet a tanári korporáció logikája és nem az iskolarendszer szerkezete, nem is a társadalom tagoltsága felől közelít a pedagógus mesterséghez, mint a már említett német vagy a korábbi hazai gyakorlat. Az is látszik, hogy az évtizedeken keresztül használt lélektani legitimáció retorikájában is paradigmaváltás történt: már nem beszélnek a „gyermek életkori sajátosságairól”, nem is lehetne, hiszen az egységes tanárképzést nem igazolja, nem úgy, mint az életkor-iskolarendszer szerint elrendezett modellben.

## Az egységes pedagógiai műveltség

Az egységes tanárképzés nemcsak egységes iskolaszervezetet, vagy ami ugyanaz: képzési szervezetet implikál, hanem egylényegű kultúrát a tanárok és a diákok képzésében.

A 111/1997-es kormányrendelet szerint „a tanári képesítés megszerzésére irányuló képzés célja olyan tanárok képzése, akik magas szintű, továbbépíthető elméleti és gyakorlati tudással, széles körű pszichológiai, pedagógiai és általános műveltséggel, informatikai, munkajogi és gyermekjogi alapismeretekkel rendelkeznek; képesek szakterületi felkészültségük pedagógiai alkalmazására, a tanulók megismerésére, megbecsülésére, személyiségük fejlesztésére, tanórai és tanórán, iskolán kívüli munkájuk differenciált irányítására, hatékony pedagógiai módszerek, eljárások alkalmazására; rendelkeznek a családi, pályaválasztási, szociális és nevelési tanácsadási, gyermek- és ifjúságvédelmi iskolai feladatok ellátásához, illetve ezek intézményeivel való együttműködéshez szükséges alapismeretekkel; akiknek személyisége érett, autonóm, kreatív; akik képesek önmaguk és tudásuk folyamatos megújítására, az emberi, társadalmi, nemzeti alapértékekkel való azonosulásra és azok közvetítésére”.

Ami 1997-ben még célként fogalmazódik meg, az napjainkban már kompetencia formájában jelenik meg. A közös a normatív elem, amely egy majdani, elérendő állapotot ír le, pontosabban: elő.

Miképpen Mihály Ottó 2004-ben, a Pedagógusképzési Albizottság részére készített anyagában olvasható, a kompetencia központú megközelítés „*praktikus okok miatt*” is igen jó eszköz a pedagógus alapképzési kurzusok hatékonyságának növelésére, két okból is. „Egyfelől – mint írja – jó keretet biztosít a képzés különböző – különösen elméleti vagy tudásközpontú, illetve gyakorlati – egységeinek, illetve aspektusainak integrálására”. Azaz a kompetencia nem pszichológiai, nem is pedagógiai fogalom, nem is az iskolákban dolgozó pedagógusoknak szól, hanem az oktatáspolitikai központjában használt, összhangot teremtő beszédmód. Voltaképpen egyfajta eszköz(tudás), amellyel megteremthető az oktatáspolitikai térben az ideológiai-szervezési koherencia, hiszen mesterséges kultúra gyártásáról van szó, amely-



ben ötvözik az elméleti és gyakorlati, különösképpen nem specifikált elemeket. A kompetencia fogalom használata azonos a hagyományos képzési tartalmak, elméletek radikális átértelmezésével. Mihály felfogásában a „kompetencia természetéből fakadóan mintegy felszólít a modern (*nálunk még mindig »alternatívnak« nevezett*) tanítás- és tanulás-szervezési eljárások, módszerek alkalmazásához szükséges tudások, képességek és beállítódások elsajátítására (és ezzel feltehetően segíti a fentiekben említett pedagógiai elméleti konstrukciók át-, ill. kialakulását).” [A szerző kiemelése.] A tanárképzés reformját ebben a felfogásban egyfajta kulturális forradalomnak, egy alternatív kultúra megteremtési eszközének tekintették, amelyben a régít el kívánták törölni, hogy a helyébe a maguk értelmezte *modern* felfogásokat állítsanak. Ez a magát modernnek tekintő felfogás sikeresnek bizonyult, hiszen részben tükröződik a 15/2006, az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló miniszteri rendelet tanárképzést érintő 4. számú mellékletében.

Eme radikális szándék még moderáltnak tekinthető a minisztérium függőségében lévő Sulinova Kht. keretei között működő alternatív pedagógiai felfogáshoz és a végül is elvetett tanárképzési modellhez képest. A politikai klímára jellemző, hogy a hagyományos tanárképzés képzési tartalmának, jellegének, súlypontjainak alapvető reformját szorgalmazó, végül is győztes javaslat moderáltnak volt tekinthető, s a résztvevők annak is tartották. Érvelésükben a tanárképzés reformját a szintén a közoktatás általuk vezetett átalakításának logikus folytatásának-következményének tekintették, amelynek szervezeti mintáját az ELTE Pedagógiai-Pszichológiai kara adta. Az ELTE karának és a tanárképzés reformbizottságának vezetője ugyanaz a személy volt.

## A Nemzeti alaptantervre építkező tanárképzés

Tudjuk, hogy a bevezetett Nemzeti alaptanterv koncepciója gyökeresen szakított a közoktatás szervezésének kétszáz éves logikájával. Emlékeztetnünk kell arra, hogy a Nemzeti alaptanterv ideológiai alapjait az egyetemi-tudományos alapú tantárgyi renddel *szemben* fogalmazták meg. Az általuk kreált ún. műveltségi terület logikai és kultúra-szociológiai értelemben természetesen kontúrtales idea; a műveltség határait nem lehet meghúzni, építésének szabályai sincsenek, még a tantervkészítés elveit és gyakorlatát végző szakmai körökben sem.

Paradox, hogy az iskolák tantestületei többségükben továbbra is a hagyományos, egyetemi tudományt követő tantárgyi rendszerbe illesztették a NAT műveltségi területek elemeit. Azaz a hagyományos diszciplína maradt a helyi pedagógiai programot elfogadó tantestületek referenciája, még akkor is, ha ez szerepjáték csupán: a tudomány logikájának lényegét másodsorban, elsősorban a megnyilvánulási formáját követték.

Kétségtelen, hogy a hagyományos főiskolai és egyetemi hierarchikus és diszciplináris szemléletet követő tanárképzés régi műveltségi kánonja disszonáns a NAT teremtette hangzásokhoz képest. Egyértelműen fogalmazta meg mindezt Báthory

Zoltán, a NAT bevezetését szervező államtitkár már a Tanárképzési Albizottság tagjaként: „minden kezdeményezés a közoktatás reform útján való megjavításáért hiábavaló, ha azt nem előzi meg a pedagógusképzés *radikális reformja* [Kiemelés tőlem: S. G.] – értve ezen a tanári szakok tartalmát, a szakok rendszerét, a tanárképzés intézményi szerkezetét és a pedagógikumot egyaránt. (...) Fontos, hogy a tanárképzés reformjához kedvező háttérrel teremtsük a magyar felsőoktatás csatlakozása a Bologna folyamathoz” (Javaslat a NAT-hoz illeszkedő tanárképzésre – 3. változat).

A mesterszintre helyezett tanárképzés tartalmi reformja lényegében a Nemzeti alaptanterv tíz műveltségi területe, illetve új tantárgyak (pl. természettan, társadalomismeret) alapján kiépülő képzés megszervezését jelentette. Azt nem tudjuk, hogy a NAT tíz műveltségi területe közül ötben (anyanyelv és irodalom, idegen nyelv, matematika, informatika, testnevelés és sport) miért halasztották későbbiekre az integrációt. Azt viszont igen, hogy öt műveltségi területen: ember és társadalom, ember a természetben, földünk-környezetünk, művészetek, életvitel és gyakorlati ismeretek, a természet- és társadalomtudományi ismereteket interdiszciplináris megközelítésben integrálnák. (Vegyük észre, hogy a „műveltségi területek” tartalma éppen olyan rugalmasan értelmezhető, mint a kompetencia fogalma!)

Ismereteim szerint az eszme forrása egyfelől a porosz-osztrák fejlődéstől eltérő utat járó angolszász, főként az Amerikai Egyesült Államok tömegoktatás kultúrája, másfelől pedig a magyar nép-, illetve polgári iskolákban és képzőkben uralkodó műveltségfelfogás. Mindkét helyen, ha jól látom a nép (vagy tömeg)oktatás iskoláiban szerepelnek a bármikor megszakítható, népszerűsítő szándékú, az analízis és önálló építkezési logikát többnyire mellőző, a kíváncsiságra, az érdekességre, a látványosságra törekvő, leegyszerűsítő felfogást követő tárgyak. Az angolszász területen ún. integrált tárgyak, mint a science vagy a social study különféle típusai váltják ki a magyar szakmai kör szimpátiáját.

A tudományos logikát követő integráció felfogásában két tudományos logika mérlegeléséből egy új születik, amint a biokémia vagy a biofizika példája mutatja. A tömegoktatás tantárgyközi felfogásában nem a diszciplínák logikáinak illesztése és érvényességének vizsgálata, hanem az érdekesnek ítélt elemek tetszőleges egymás mellé helyezése történik. Az elemek kapcsolódása a kaleidoszkóp működésére emlékeztet: ha megrázzák, mindig új és érdekes képet kapunk, amely mindig a semmivé lesz, az élmény marad meg, de a tudás nem, hiszen az nincs.

Az elitképzés, a társadalmi kiválóság kötődik a tudományos képzéshez, s akik képesek a hétköznapi gyakorlattól távol eső tudományos képzésben sikereket elérni, azok a kevesek jutnak el a magasabb szintig a képzési rendszerben és társadalmi hierarchiában. Akik pedig a másik irányt választják (a többség), azok korábban kilépnek az iskolarendszerekből, s mobilitási csatornáikat az intézményes oktatáson kívüli területen kell keresniük, ha tovább akarnak lépni.

A régi és az új kultúra ütközését egyértelműen igazolják a reformok iránt mély elkötelezettségű Báthory Zoltánnak a Tanárképzési Albizottsághoz intézett okos és kompromisszumos szavai. Eszerint az egyneműnek tekintett köz- és felsőoktatás



értékrendje a tudományosság és a gyakorlatiasság tekintetében különbözik, meg abban, hogy a közoktatás társadalmi igényeket elégít ki, az egyetem (de nem a főiskola) valami mást, talán az elit igényét. „Az egyetemek hivatása, küldetése a tudomány fejlesztése. Ezt tiszteletben kell tartani a tanárképzésben is. Az aktuális társadalmi igényeket kielégítő iskolai műveltség azonban nem okvetlenül követi ezt a logikát. Az iskolában gyakorlatias, a tanulók érdeklődését felkeltő, a tanulók érdeklődése szerint differenciált, tanulási motivációjukat előhívó tartalomra és tanítási módszerekre lenne szükség.” A tanárképzés tartalmi reformja azt jelentené, hogy a korábbi diszciplináris logikát követő szakos képzést és a Nemzeti alaptantervben megjelenített aktuális és pragmatikus társadalmi igények összhangját kellene megteremteni. Azaz, két, korábban egymást kizáró kultúrának, a tudományosságnak és a gyakorlatiasságnak kellene mester szinten az oktatásra fordítható időkereteken belül helyt adni és összeilleszteni a műveltség-ideológiai szempontból homogénnek tekintett köz-, és a felsőoktatásban. Miképpen az idézet folytatódik: „közoktatás azt igényli, hogy az egyetemről kikerülő, mesterfokozatú tanárok, nemcsak a tudomány szempontjából legyenek felkészítve, hanem az iskolai műveltség pragmatikus közegében is otthonosan mozogjanak”. Értsd: a tömegoktatás szempontjainak, a populáris igényeknek nagyobb teret kell nyitni.

Míg Báthory Zoltán az egyetemi és közoktatás egymásmellettiségéről beszélt, az Albizottság 2005. 02. 11-i ülésén, az emlékeztető szerint párhuzamosságról már szó sem volt, a tanárképzés a pedagógiai-lélektani szempontokat követő bizottság által értelmezett közoktatás szempontjait tükrözi. „A miniszter elvi egyetértésével találkozik, hogy a tanári mesterképzés egésze, megújítandó pedagógiai és pszichológiai és merőben új »szakos« moduljai célzottan a *közoktatás igényeit* szolgálják, mind *pedagógiai karaktert* öltsenek. Ez a képzőintézményekben új munkamegosztást és felelősségi viszonyokat kíván meg, és a tanári mesterképzés ún. diszciplináris tartalmainak felfogásában, kiválasztásában és közvetítésében is új helyzetet teremt.” [Eredeti kiemelés.]

## A közoktatás igénye

A közoktatás igényét a Pedagógusképzési Albizottság fogalmazhatta meg, amely szerint a korábbi egyetemeken uralkodó tudományalapú felfogást a tömegoktatás főiskolai orientáltságú pedagógiai kultúrája kívánja felülírni: a diszciplína alapú tantárgyszervezés kapjon pedagógiai karaktert, továbbá szorgalmazták az egyetemi diszciplináris képzés idejének rovasára a pedagógia-lélektani képzés súlyának növelését. Azaz a lélektanra építkező pedagógia – ebben az értékrendben – fontosabb, mint az egyetemek tudományalapú ismeretei. Az idea eszmei helye a főiskola, Magyar Bálint miniszter és a Pedagógusképzési Albizottság tagjai egyetértettek amint ez a 2005. 02. 11-i ülésről készült emlékeztetőből kiviláglik: „az alapképzés és a tanári mesterképzés együttesen az egyik [tanári szak]képesítés vonatkozásában a hagyományos egyetemi tanárszakknál nagyobb, a másik [tanári szak]képesítés vonatkozásában minimálisan a hagyományos főiskolai tanárszakkal egyenlő kredit-

mennyiségen nyugszik”. Azaz: a pedagógiai lélektan területének növekednie kellene, mégpedig a főiskolai pedagógiai berendezkedés mintájára.

A kormány elfogadta Magyar Bálint miniszter előterjesztését a felsőoktatási alapel- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről (289/2005. XII. 22. kormányrendelet). A rendelet 3. számú melléklete a tanári mesterképzés szakjait szakmai-ideológiai bontásban adja meg, ha nem is szorosan, de mégis követve a NAT felosztási rendjét: nem műveltségi, hanem oktatási-nevelési területekként. A tanárképzésben megtörtént tehát a pedagógiai-ideológiai térfoglalás, amelyet a Pedagógusképzési Albizottsága készített elő. A 2005. április 15-i ülés *A pedagógusképzés jogi szabályozásának elvei, elemei* című előterjesztés vitájának emlékeztetőjéből idézünk: „...megerősített lényeges szerkezeti-szerkesztési elv a tanári képesítések *műveltségterületenként* történő csoportosítása, amely formailag is kifejezésre juttatja a tanárképzés fejlesztésének a közoktatás szabályozásához és működéséhez való illeszkedését”. Annyi történt, hogy főként morális reguláló erővel rendelkező NAT-koncepciót formálisan is kiterjesztették a pedagógusképzésre.

Az erőviszonyokat ismerve nem meglepő, hogy a kormányrendeletben közölt „oktatási és nevelési területek” többnyire azonosak a Báthory Zoltán által javasolt műveltségi területekkel, s ugyanazok az ideiglenesen nem integrálandó és az integrációnak alávetett területek is. S e szakmapolitikai siker megkoronázásaként sikerült elérni, hogy a NAT egyes műveltségterületei is a tanárképzési szakképzettség önálló tárgyai legyenek. Azaz kodifikálódott, intézményesült az egységes tanárképzésben is a NAT-ban konstruált, új, hangsúlyozottan a tömegoktatásnak szánt, elit-, egyetem- és tudományosságellenes kultúra, amelyet általánosnak és életközelinek tartanak alkotói.

A siker fokát azzal is mérhetjük, hogy az új iskolai kultúrát alkotó pedagógiai szándék – a korábbi kétszakos képzést felváltó – elsőnek vagy a kizárólag másodiknak megszerezhető szakképzettségben jelenik meg.

A rendeletben *az ember és társadalom* oktatási-nevelési területen belül a történelem-, a kommunikáció- és – ami különösen fontos – az ember és társadalom műveltségi területi tanár az elsőként megszerezhető szakképzettség listájában szerepel. „Az ember a természetben” oktatási-nevelési területen kaptak helyet a hagyományos természettudományos diszciplínák: a biológia, a kémia és a fizika, illetve a jellegzetesen főiskolai természetismeret tanár szakok. Figyelemre méltó a *földünk-környezetünk* oktatási-nevelési terület elkülönítése. Ebben a földrajz és a környezettan tanári szak jelent meg. Ezekhez a kizárólag második tanári szakképzettségként megszerezhető tanári szakképzettségek között az ember és természet műveltségterületi szakos tanár szerepel. *Az életvitel és gyakorlati ismeretek* területen csak a kizárólag másodiknak megszerezhető szakképzettségben megszerezhető szakok vannak: a technikatanár, a háztartásgazdálkodás-tanár, és ismét egy műveltségterületre szervezett szak: az életviteli és gyakorlati ismeretek műveltségterületi-tanár képzés. [Csak emlékeztetőül: az életviteli és gyakorlati ismeretek oktatás jellegzetesen népiskolai jellegű kultúra, amelyet középfokon tanítottak a második világháború előtt!]



Sikerült tehát a tanárképzés szerkezetében radikális fordulatot elérnie annak a tudatos és szívós szakmapolitikai csoportnak, amelyik kisebb megszakításokkal immár két évtizede játszik meghatározó szerepet a közoktatás-politika formálásában. A Pedagógusképzési Albizottságában olyan személyek vittek meghatározó szerepet – ismert a tagok, illetve az elkészített anyagok szerzőinek névsora –, akiknek a nevéhez országos, vagy egyetemi szintű nagyléptékű reformok megvalósítása kötődik. Néhány tagja korábban (vezető) tisztségeket töltött be az Oktatási Minisztériumban vagy kutatóintézetekben, egyetemeken. Néhányan kormánypartok belső szakértőiként dolgoztak, és tagjai voltak a pedagógiai korporáció érdekérvényesítő szervezetének, az Országos Köznevelési Tanácsnak. Tudományos legitimációjukat Magyar Tudományos Akadémiától kapott cím, illetve annak Pedagógiai Bizottsága biztosította. Az utóbbi szervezet maga is aktívan közreműködött a közpolitika alakításában, jelezve, hogy a társadalomirányítás szakmai ügy is. Különösen érdekes a szerepkettőződés: van olyan bizottsági tag is, aki a miniszter politikai főmunkatársa, de olyan tag is, aki a minisztérium tanárképzés ügyeiért felelős köztisztviselője. Ezek a személyek egyszer a Pedagógusképzési Albizottsági munkájában szakértőként alakítják a reformot, másszor meg a minisztériumi hivatali pozíciójából döntés-előkészítőként egyengetik ugyanazt. Egy további szereplő a Sulinovában politika-elemzést végez, s ugyanő alakítja is a politikát.

## A pedagógiai lélektan képviselőinek területszerzése

Az idő véges és lineáris: vagy erre, vagy arra lehet fordítani, éppen olyan, mint a pénz: eleve szűkös. Ha több kell, másoktól kell elvenni, vagy a rendszert kell bővíteni. A bolognai rendszerben az alapképzésen belül 10 kreditnyi mértékben a tanári szakra előkészítő képzést helyezték el, mint sok országban, amely egyben egyfajta puha pályaalakmassági vizsgálat. Szakmai tekintetben következetes tanárképzési rendszer esetén csak azok választhatnák a tanárszakot mester szinten, akik már az alapszakos képzés idején kipróbálták magukat és ízelítőt kaptak e mesterségből. Igen ám, de a jogszabályok szerint *utólag*, már a mester szintű képzés *közben* is teljesíteni lehet az előképzés és a pályaalakmasság 10 kreditnyi követelményeit. Ez a döntés voltaképpen az (alap)képzési térben való helyfoglalásként is értelmezhető, még akkor is, ha e szabály mögött valójában a tanárképzés hallgatói létszám növelésének szakmailag szintén távolról sem lebecsülhető szempontja szerepelt. Mindebben nem az a figyelemre méltó, hogy a képzés hatékonyságának racionalitása megtört a képzők egzisztenciális érdekein, hanem a Pedagógusképzési Albizottság érdekérvényesítő erejének nagysága: alapszinten a 10 kreditnyi képzés célja hiteltelenné vált, s ennek ellenére ennyi időt birtokba vehetett a pedagógiai-pszichológiai képzés.

Jelentős eredmény a 120 kreditnyi mesterképzés keretein túl, gyakorlati képzéshez elért további 30 kredit, így a pedagógiai-lélektani alapozású képzés 10–120–30, összesen 160 kreditnyi idő fölött rendelkezik. Hallatlan mértékű siker, melynek motívuma sem marad homályban, a tanárképzés fejlesztéséről tartott szakértői megbeszélésről készült emlékeztetőben (2005. 05. 04.) olvasható, hogy „A pedago-



gikum megnövekedett jelentősége természetesen új fejlesztési kilátásokat nyújt a neveléstudománynak, melyek feltételeiről is – pályázatok, projektek formájában – gondoskodni kell”.

A pedagógiai-lélektani alapú elképzelés hívei, a miniszter egyetértésével az egységes tanárképzésben nemcsak a főiskolai kultúrát implementálták a korábbi egyetemi szintű diszciplináris képzésbe, hanem nagyobb időkeret fölött is rendelkezhettek. Magyar Bálint miniszter és a Pedagógusképzési Albizottság tagjai egyetértettek, ez kiviláglik a 2005. 02. 11-i ülésről készült fentebb már idézett emlékeztetőből: a pedagógiai lélektan területének növekednie kellene, mégpedig a főiskolai pedagógiai berendezkedés mintájára. Bárhogy is nézzük, komoly politikai sikert könyvelhettek el a szakmájukat és a közoktatást képviselő szakemberek.

A pedagógia-lélektan és a műveltségi terület együvé tartozik a reformfelfogás szerint. Ez az a terület, amely a rendelkezésre álló képzési időből a korábbi egyetemi helyzethez képest nagyobb területet szerez meg magának. Ahogy *Breznyányszky László* e számban közölt tanulmányából kitűnik: az egységes tanárképzés kreditjéből egyik negyven kreditnyi egység a pedagógia és lélektan rendelkezésére áll, a másik negyven kredit az elsőnek választott és a bachelor szinten már tanult diszciplína mesterszintű folytatása, amely magában foglalja a szakmódszertant és a tanítási gyakorlatot is. A harmadik negyven kredit a második szak képzésére fordítandó. (A természettudományok a két szak 80 kredit összegét 50–30 arányban osztják meg.) Ha összevetjük a nem tanári képzés szerkezetével, ahol a mesterszinten csak tudományt tanulnak 120 kredit terjedelemben, láthatjuk, hogy a diszciplináris képzés súlya igen alacsony, ez az ára annak, hogy a jövő pedagógusai „az iskolai műveltség pragmatikus közegében is otthonosan mozogjanak”. Formálisan van ugyan mód, hogy a bacherol és master fokon diszciplínát tanuló végzetek tanárok legyenek, de csak később. Az utólag felvett tanárképzés állami támogatást nem élvez. A közoktatás számára elenyésző mértékben jöhetnek számításba a tudományosan képzett matematikusok, társadalom és természettudósok.

## A régi elit és a tudomány ellen

A radikális tanárképzési reform szorgalmazói jól mérték fel a várható ellenállás irányát. A hagyományos tudósképzés, a humboldti egyetem eszméit intézményesen a Magyar Akkreditációs Bizottság képviselte. A Bizottság szavazati joggal rendelkező tagjainak meghatározó hányada éppen a delegálási szabályok miatt a Magyar Tudományos Akadémia doktoraiból került ki, akik a tanárképzés problematikáját, érdekeit szerény súlyú és tekintélyű elemnek tekintették.

A diszciplína alapú felfogás intézményesített ereje egyértelműen tükröződött a Bologna *előtti* időszak tanárképzés elbírásai rendjében. A szakindítások esetében a diszciplínát és a tanárképzést nem elkülönítve, hanem együtt akkreditálták. Elsőbbsége mindig a diszciplínának volt, olyannyira, hogy számos esetben a tanárképzési elem elégtelen volta ellenére a többségi szavazással akkreditálódott a megfelelőnek ítélt minőségű szak. Mindezek mellett ugyanazon felsőoktatási in-



tézményen belül, jobb esetben karonként, rosszabb esetben szakonként más-más tanárképzési program legitimálódhatott, leképezve az egyetemeken belül uralkodó hatalmi erőviszonyokat.

A tanárképzésben a szakmódszertan helye mindig is bizonytalan helyzetben volt: a pedagógiai-lélektani logikának legyen-e alávetve, s ha igen, akkor legyen a tanárképzés szervezeti egység eleme, vagy inkább a tudományterület képviselő tanszékek része. A MAB Látogató Bizottságok jelentéseiből tudható, hogy a szakmódszertanokkal a tudomány területén sikertelen kutatók vagy a közoktatásból érkező pedagógusok foglalkoztak. De – és ez a fontos – a tanszéken uralkodó tudományfelfogást közvetítették. Noha szerény tekintéllyel rendelkezett e terület, a tudományos felfogás terjesztése szempontjából távolról sem volt lényegtelen.

A tanárképzés radikális reformjának szorgalmazói mind a két problémát az egyetemi értékrenddel ellentétesen döntötték el. Egyfelől a 289/2005 kormányrendelet 14. §-a (1.a) pontja szerint „a tanári szak a tanári szakképzettség szerinti – a tantárgy-pedagógiát, a szakmódszertant is magába foglaló – szakterületi ismeretekből” áll, azaz nem a tudománynak, hanem a pedagógiának, a lélektannak szempontjai lesznek a meghatározóak a tanárképzés minden mozzanatában, melynek mintáját az ELTE Pedagógiai-Pszichológiai Karán alkották meg. A Pedagógusképzési Albizottság 2005. 05. 04-i ülésének emlékeztetőjében olvasható, hogy: „az ELTE-modellre, illetve annak továbbfejlesztésére tekintettel biztosítani kell a tanárképzés célját szolgáló pedagógiai-pszichológiai és diszciplináris-szakmódszertani stúdiók felelős összehangolását, intézményi szervezetségét..”. Ez komoly térnyerése a gyermekben és a korszerű műveltségben, a kompetencia fejlesztésben gondolkodó szakma-politikai erőknél.

A jelentős szervezeti áttörés a felsőoktatási törvény 114. § (8) szakaszában testesült meg. Ez a pedagógusképzés érdekeit képviselő bizottság kötelező felállítását rendelte el, s ezzel intézményes formát is kapott a két értékrend képviselője, utólag nem csekély konfliktust generálva. Mindebben különösen figyelemre méltó, hogy a pedagógus-pszichológus szakmai kör a tudományos, egyetemi szférában jól érzékelte hatalmi gyengeségét, s jogi-politikai úton szerzett erős érdekérvényesítési pozíciót egy másik, de másfajta, mert diszciplináris, magát szintén szakmainak tekintő szervezetben. A sikerre vitt terv már a reform kezdetén megfogalmazódott. Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottság tagjai már a 2004. október 1-i ülésen megállapodtak, hogy a minőségbiztosító legitimációjú MAB-ban koncentrálódó értékrendet szervezeti eszközökkel kell ellensúlyozni, ahogy írják „A pedagógusképzés összetett jellegénél fogva nem illeszkedik harmonikusan a Magyar Akkreditációs Bizottság diszciplináris minőségbiztosítási rendjébe, hanem a MAB-on belül vagy kívül egy *önálló minőségbiztosítási rend* kialakítására van szükség” [eredeti kiemelés]. A jelentős politikai sikert értelmezve mondhatjuk, hogy a neveléstudomány e reformköre önerejéből nem, csak kormány-politikai támogatással volt képest a hagyományos tudományos közegben érvényesülni.

A szakmapolitika és a pártpolitika együttműködését igazolja egy újabb jogszabály módosítás. A MAB-on belül uralkodó egyetemi szemlélet gyengítését célozta, hogy már az Országos Köznevelési Tanács delegál tagot a Plénumba. Ezt a jogot korábban a közoktatás összes szereplőjének érdekeit képviselő Közoktatás-politikai Tanács gyakorolhatta. Ezzel a döntéssel világossá vált, hogy a közoktatás ügye kizárólag pedagógiai szempontból értelmezhető, amelyet elsősorban a minisztérium, az OKNT, valamint az MTA képvisel.

## Következmények

Az említett szakmai-ideológiai és politikai törekvésnek nemcsak kulturális cseréért eredményező szakmai-ideológiai, területszerző, hatalmi, hanem egzisztenciális következményei is vannak, nem számítva a kultúrák és érdekek összeütközéséből fakadó feszültségeket.

A kétfokozatú képzésre történő áttérés egyik strukturális következménye, hogy megszűnt/meggyengült a kétszakos tanárképzés, holott korábban ezen alapult a közoktatás működése. Pedagógus munkaalkalmazási problémákra lehet számítani, amit súlyosbít a sokféle, de kis óraszámú tanítható szakon végzett pedagógusi létszám.

Az egységes tanárképzés modelljének számos főiskola lett a kárvallottja, amelyek – Eger jelentős kivételével – a személyi-tárgyi feltételek hiánya miatt képtelenek mesterszakot indítani. Ezen rövid távon az sem sokat segít, hogy a neveléstudomány területén működő Doktori Iskolák sokat tesznek, hogy a főiskolán dolgozó, legfeljebb dr. univ. minősítéssel rendelkező kollégák PhD-t szerezhessenek. Az már igen, ha a főiskola, feladva önállóságát, egyetembe olvad, ahogy azt a szombathelyi Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola és a Soproni Egyetem története mutatja. Erre a modellre emlékeztet a nyíregyházi főiskola és a debreceni egyetem kapcsolata.

Ha a főiskolát egyetemekkel vonták össze, néhány esetben megszűnt a főiskolai szintű szakos képzés, mint Szegeden. Ezeket a feladatokat az egyetemi tanszékek vették át. Ahol pedig a főiskolai tanszékek jóval korábban diszciplináris jellegű tanszékekké váltak, mint Pécsen, a párhuzamosság okoz gondot. Lehet, hogy a karonként szervezett, eltérő felfogást követő tanárképzés működőképes, de ellentétes a radikális reform alapján elképzelt renddel.

Mi lesz Európa (véltetőleg) legradikálisabb, a hagyományos diszciplináris-egyetemi képzést és képviselőit margóra szorító tanárképzési reformjának sorsa, hiszen az amúgy is nagy léptékű – kívülről jött – változtatási kényszerek mellett a helyi érdekek, köztük a pedagógiai-pszichológia nevében fellépő szakmapolitikai csoport jelentős érdeksérelmet és feszültséget teremtett. Kérdés, hogy a politikai támogatás esetleges gyengülése/megszűnése után mi történik vele – valószínű, hogy valóságos súlyának megfelelő helyre fog lesülyedni. Majd meglátjuk.