

A BOLOGNAI RENDSZER KÍSÉRLETE ÉS KÍSÉRTÉSE A TANÁRKÉPZÉSBEN

HUNYADY GYÖRGY

ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest

Beérkezett: 2023. december 1., elfogadva: 2024. február 1.

Az utóbbi évtizedekben két, úgynevezett strukturális reform ment végbe Magyarországon az általános és középiskolai tanárok képzésében. Az első lényeges összetevője volt a bolognai elvek bevezetésének a magyar felsőoktatásba, amelyben a tanári felkészítés választására a szaktudományi alapképzés követelményeinek teljesítése után került sor. A második reform a 2010-es kormányváltás után a hagyományosabb osztatlan tanárképzés visszahozását célozta, korai elköteleződéssel a pálya és két szak mellett. Mindkét esetben alacsony volt a tanár szakra jelentkezők száma, sőt ez csökkent. A tanulmány a két modell kombinációját javasolja: a bolognai változat újranyitását is, hogy legyen további lehetőség jelölteket vonzani a tanári hivatásra az egyetemi tanulmányok első szakmai tapasztalatai után, és növekedjen a választás szabadsága a tanárszakok tekintetében (például legyen lehetőség integratív műveltségterületi szakot vagy szaktárgy tanítása idegen nyelven specializációt választani).

Kulcsszavak: strukturális reform, bolognai elvek, két szak, integratív műveltségterület, idegen nyelvi specializáció

THE EXPERIMENT AND TEMPTATION OF THE BOLOGNA SYSTEM IN TEACHER EDUCATION

Two – so called – structural reforms of the teacher education for the 2nd and 3rd ISCED school levels were implemented in Hungary in the last decades. The first one was a crucial component of the introduction of the Bologna principles into the Hungarian higher education, where the choice of the teacher training happened after the fulfillment of the requirements of a disciplinary Bachelor degree. The second reform after the governmental change in 2010 aimed at the more traditional one-way continuous teacher education with an early professional engagement and choice the double subject orientation. The number of the applicants in both cases were low and gradually diminished. The study proposes a combination of the two models: the reopening the Bologna version as well for a further opportunity for attracting candidates to the teacher profession on the basis of the first scholarly experience at the university studies and for the more free choice of the subject orientations (i.e. integrative interdisciplinary subjects, or teaching of a subject on a foreign language).

Keywords: structural reforms, the Bologna principles, double subject, integrative interdisciplinary subject, teaching of a subject on a foreign language

Levelező szerző: Prof. dr. Hunyady György, 1064 Budapest, Izabella utca 46. E-mail: hunyady.gyorgy@ppk.elte.hu

A tanárképzés – aminek aktuális gondjaival és perspektivikus problémamegoldásaival itt foglalkozom – a felsőoktatás-pedagógia kitüntetett területe, hiszen oktatói nemcsak tananyagot kínálnak hallgatóiknak, hanem leendő szakmabéli társaikkal, munkájuk folytatóival kommunikálnak, megjelenítenek számukra egy mentalitást, amely a közoktatás viszonyai között követhető (jobb esetben követendő). Ennek a „hatványozottan pedagógiai” karakterű munkának a hatékonysága azonban nagyban függ attól, hogy milyen a képzési rendszer, amelyben hatását kifejti, milyen módon és alapon kerül sor hallgatóinak kiválasztására, miből fakad és milyen ismeretekre támaszkodhat elkötelezettségük, a képzés öntevékeny folyamatában mekkora a választási szabadságuk, és mi az a kínálat, amellyel szembesülnek.

A tanárképzés hatékonyságának belső és külső tényezőivel foglalkozott Rapos Nóra és Kopp Erika figyelemreméltó tanulmánya is, amely azt latolgatja, hogy ma milyen előrevivő változtatásokra van szükség és lehetőség (*Rapos–Kopp 2016*). A tanulmány előljáróban kiemeli, hogy a felsőoktatási terület két markáns strukturális reformon esett át a közelmúltban. E tényből a szerzők mindekelőtt azt a kimondott-kimondatlan tanulságot vonják le, hogy nincs itt az ideje ilyen mélységű átalakításoknak, ilyen előzmények után a további szerkezeti változás túlságosan megterhelő lenne és stabilitás helyett a zaklatottság érzetével járna. Ugyanakkor nem vitatják el, hogy ezen sűrűn egymásra következő reformok hoztak előremutató változásokat. Az ő figyelmük viszont arra irányul, hogy strukturális reform nélkül milyen érdemi fejlesztésre van szükség és nyílik lehetőség. Ezt döntően a *gyakorlatok* jellegének felülvizsgálatában és célirányos szervezésében vélik megtalálni, az egész képzési folyamatot kísérő gyakorlatok rendszerét javasolják kiépíteni, különös tekintettel a tanulmányok kezdetén a pályaidentifikáció jobb feltételeinek megteremtésére. (Erre a képzési formára ráirányítani a figyelmet annál is indokoltabb, mert az alábbiakban visszatérően tárgyalt rövid ciklusú képzésekben épp a gyakorlat helyzete kétséges, esetenként abszurd módon rövidnek tűnik.) A szerzők a pedagógusképzés alapvető szerkezetének konzerválásától eltekintve korántsem bátorítalanok. Általános követelményként jelölik ki a diszciplínák egyetemi oktatóinak *felsőoktatás-pedagógiai felkészítését*, sőt tovább menve a felsőoktatás oktatóinak értékelésében egyetemlegesen szorgalmazzák a publikációs természetén túltekintve az *oktatómunka számontartását és méltánylását* – e proposíciókkal is előmozdítva azt a célkitűzést, hogy a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati stúdiumának különfajta oktatói között az eddigieknél érdemlegesebb *együttműködés* bontakozzék ki *munkájuk során, pályázataik keretében s a kutatás terén egyaránt*.

Minden konstruktív megfontolásukkal egyetértve, a pedagógus-utánpótlás elakadásának súlyos válsághelyzetében itt most mégis visszatérek a tanárképzés struktúrájának háttérbe szorított problematikájához, és úgy gondolom, hogy a tanárképzés reformjai során felmerült szerkezeti megoldások (és az ezekben benne rejlő fejlesztési elgondolások) egyikét sem indokolt eleve elvitatni, sőt itt az ideje a pozitívumaik együttes kiaknázásának.

A tanárképzés szerkezeti változatai

A tanári felkészítésnek túl sok strukturális változata nincs. A bolognai reform ismert szerkezeti jellemzője a lineáris, egymásra épülő két képzési fázis, a 2011-es átalakítás (a közismereti és zenetanár képzés területén), viszont e folyamatot felvételtől az 5-6 éves tanulmányok során egyetlen töretlen folyamatnak fogta fel, amely elvezet a tanári mesterdiplomához. A második (ellen)reform indoklásának megragadható tapasztalati érve az volt, hogy az osztott képzésbe nem jelentkeznek kellő számban, továbbá ebben nem haladnak a hallgatók kellő sikerrel és sebességgel. Az elvi indoklás pedig abban állt, hogy a középiskolai tanulmányok után lehet joggal számolni a tanár szakon való továbbtanulás szándékával és az osztatlan képzés e törekvés kiérlelését szolgálja már a felsőoktatási tanulmányok elejétől. Mivel ez a reform sem hozta meg a pedagógus-utánpótlás szempontjából

a várt és ígért kedvező fordulatot, ma *intézkedési kényszer* áll elő. A képzési rendszer nyitottságát biztosító jogszabályok (érthető módon különösen a természettudományok területén) a jelentkezők köre szélesítésének nyilvánvaló céljával szakítanak azzal a fundamentálisnak szánt deklarációval, hogy a korai és töretlen pályaszocializáció a tanárok kiképzésnek egyedüli célravezető módja. A szélesebb merítés a kiindulópontként szolgáló alap-, illetve mesterképzés és az erre ráépülő markáns arculatú tanári stúdiumok tekintetében megengedően *visszahozza a bolognai rendszer építkezésének logikáját* anélkül, hogy kizárólagossá tenné azt.

Figyelmet érdemel az is, hogy a tanárutánpótlás szempontjából különösen kényes természettudományos területen immár kidolgozott formát öltött és kellő súlyt kapott a természettudomány-környezetten tanárának kiképzése – amit beiskolázásával és iskolai hasznosításával együtt szemlélve nemigen lehet másként felfogni, mint egy *műveltségterületi tanár* felkészítését és megjelenését a közoktatásban. Mindkét korábbi, úgymond strukturális reform lényeges eleme, hogy egyetemi viszonyok között is szükségesnek mondta és kellő súllyal próbálta ellátni a szerteágazó tanárképzés koordinációját és irányítását. A tanárképzés integratív kezelése azonban túlmegegy ezen, amikor megjelenik az a miniszteriális törekvés, hogy a különböző diszciplináris (köztük az ELTE-n pedagógiai és pszichológiai) karok együttműködésének pontosan azonosítható energikus gazdája legyen az intézményben, aki a különböző szervezeti egységekben végzett munkát kvázidékáni szinten és rangban tudja irányítani.

Ma már – másfél évtized elteltével – nem lehetünk teljesen biztosak abban, hogy a bolognai kísérlet eredete, feltételei, lezajlása, szerteágazó eredményei élénken élnek a mai szabályok alkotói és végrehajtói körében. Ezért is tűnik indokoltnak, hogy ezeket – a mai megváltozott körülményekre is tekintettel – itt most újratárgyaljuk.

A bolognai reformkísérlet indítékai és akadályai

A pedagógusképzés évtizedes megoldatlan problémákkal küzdött már a rendszerváltás előtt, a tanárok képzése elágazott és útjai között az átmenet nehézkes és színvonalatlan volt. A rendszerváltást követően egyenetlen és összerendezetlen volt a tanárképzés alakítása.

A tanárképzés a Kádár-korszakban több értelemben is duális volt: kétszakos tanárokat képeztek, külön az általános iskolák és külön a középiskolák számára, mégpedig olyan intézményi megoszlásban, hogy az általános iskolai tanárképzés az erre szakosodott főiskolák feladata volt, míg középiskolai tanárokat az egyetemek képezték. Az egyetemi képzés sajátos fikciója volt – amely minden bizonnyal a szovjet képzőhelyekről tevődött át –, hogy ezek is alapvetően kétszakos tanárokat készítenek fel. A természettudományok esetében szigorú kivételként volt megengedett egyszakos kutatóképzés. A bölcsészettudományok esetében ilyen kivétel a tanárképzési területen nem volt, és a nyilvánvalóan nem iskolai gyakorlatra szánt felkészítés (néprajz, régészet, népművelés, pszichológia esetében) betagozódott a kétszakosság rendszerébe, mint tanári tanulmányok mellé felvett stúdium. A főiskolák és egyetemek ambíciója és gyakorlata között ténylegesen volt különbség, míg az előbbieket a maguk szerényebb diszciplináris szintjén valóban tanárok felkészítését szolgálták, az utóbbiak számára a középiskolai tanárképzés alkalmasint szorító, kényszerű keretnek tűnt, amelynél az oktatók és hallgatók jelentős része szakmai tekintetben többre vágyott és vállalkozott. A főiskola és az egyetem közötti átmenet nehézkes, önismétlő, minőségi szempontból haszontalan volt.

A természet- és a bölcsészettudományi képzési követelmények kidolgozása során született meg az első határozott lépés az összerendezett tanárképzés irányába, nevezetesen a pedagógiai és pszichológiai tanárképzési stúdiumok mindenütt egységes moduljának meghatározása a 111/1997.

évi kormányrendelet (melynek kidolgozói Kiss Ádám és én voltunk a két képzési terület képviselőjében).

A rendszerváltás felszabadította a felsőoktatási tanulmányok tömeges igényét. A központi, állami restrikcióknak immár nem volt helye és jogosultsága, így a felsőoktatásba jelentkezők mind nagyobb tömege az intézmények befogadóképességének függvényében léphetett be a képzésbe (a hallgatószám normatív finanszírozása pedig az intézményeket a mind nagyobb létszám felé terelte). Ebben az ellentmondásos helyzetben más és más lett a természettudományos és a bölcsész szakterület logikája. A természettudományos karok a beáramló hallgatóknak egy olyan szelekcióját vették célba, hogy közülük a tehetségesebbek a táguló kutatásokon haladjanak előre, míg a többség maradjon a kétszakos tanárképzés tanulmányi és diszciplináris kötöttségei között. A bölcsészettudományi karok (az ELTE BTK modelljét [Hunyady–Papp 1992] követve) a beáramló hallgatók előtt egyöntetűen megnyitották az egy vagy több szakterületen folytatandó diszciplináris alapképzést, amelyre szabad személyes választás és intézményi szűrés alapján épült rá a tanárképzés elkülönült szintje. Az egyetemeken tehát a tanárképzés két malomban örölt. A főiskolák szerettek volna egyetemi szintre emelkedni (noha ennek többnyire nem voltak meg a diszciplináris képzési feltételei). Ezt a törekvésüket a közoktatás átrendeződése annyiban támogatta, hogy közfigyelmet kiváltó számos példa volt arra, hogy a tanárok „felnevőpiacán” kezdenek elmosódni az általános és középiskola határai (szaporodtak a lefelé terjeszkedő 6, illetve 8 osztályos közép fokú intézmények). Mindeközben a pedagógia kettős változáson ment keresztül: bőbeszédű ideologikusságának emléke még élt, de a valóságismeretre és a tanulói szükségletekre mind élenkebben reagáló szakterület a közoktatás bírálója és a felsőfokú képzés szellemi megújítója is lett (Hunyady 2023).

A bolognai rendszer bevezetésére az első Fidesz-kormány által vállalt kötelezettség alól több képzési terület kivonta magát, a tudományegyetemek területén pedig ezt csak a tanárképzéssel együtt és annak logikáját követve lehetett célszerűen végrehajtani. A tanárképzés hazai helyzetének megoldatlansága, illetve szaporodó problémái közepette öltött formát és kényszerítő jelleget az ún. bolognai képzési struktúra átvétele. Az első FIDESZ-kormány képviselőjében Kiss Ádám államtitkár ellenjegyezte a bolognai megállapodást, ami szerint az európai felsőoktatás egységesen áttér egy ún. lineáris, osztott képzési rendszerre, amelyből 3 év eredményes elvégzése után megszerzett, elvben piacképes alapidplomával lépnek ki a hallgatók (bachelor szinten), mígnem egy szűrt és ambiciózus kisebbség a mélyebb tudományos igényeket kielégítő mesterképzésbe kapcsolódik be és ott nyer egy második (mesterszintű) oklevelet. Ez az építkezés a rendkívül heterogén európai felsőoktatásba (amelyben az osztatlan, ám elágazó képzés német hagyománya igen erős volt) vágott volna rendet. Az első ciklus 3 éves időkeretének megállapításában bizonyosan szerepet játszott egy gazdaságossági szempont, nevezetesen, hogy a mind nagyobb számban felveendő és piacképes végzettségre törekvő fiatalok limitált időben vegyék igénybe a felsőoktatás kapacitásait. A kiforratlan helyzet pangásához képest a 2002-ben belépő SZDSZ-es oktatási kormányzat energikusan kívánt változást hozni, azonban az új struktúra bevezetését nehezítette, hogy a minisztériális és intézményi előrelátás – a költségvetési tervezés nyúgében – kezdetben nem terjedt túl az első 3 éven. Ennek megfelelően mindennemű szakos-tartalmi tervezés csak erre az időszakra vonatkozott és a közreműködőknek nem volt rálátása, nota bene elképzelése sem lehetett a mesterképzés tartalmairól, szakjairól, felépítéséről. Az előrelátás hiánya egyéni, egzisztenciális szinten is szült bizonytalanságot, beárnyékolta az oktatási rendszer tervezését. Ebből az elhúzott és bizonytalansággal övezett építkezésből fakadt azután a mesterszint tervezésének az az anomáliája, hogy itt aztán utóbb az intézmény kezdeményezőkedvétől és oktatási kapacitásától függően nagy számban indultak szakok (amelyeknek specializáltsága a külső szemlélőt leginkább a nagy nyugati egyetemek doktori kurzusainak divergenciájára emlékeztethették). Ebbe az átalakítási folyamatba

robbant be a tanárképzés koncepciójának kialakítása, melynek során osztott felépítésével számolva mind az alapképzési, mind a mesterképzési fázist egyszerre és együtt meg kellett konstruálni, mégpedig úgy, hogy ezt az alapképzés időszakában összhangba, tartalmi átfedésbe kellett (volna) hozni a diszciplináris BA/BSc szakokkal.

A bolognai reform bevezetésének módja és menete

A bolognai tanárképzés szélsőséges elgondolásokat fékező kompromisszumos rendszer lett Magyarországon, az európai trenddel összhangzó önálló út. A tanárképzés rendszerére vonatkozóan számos elképzelés volt, mást akartak a főiskolák, mást a minisztérium radikális, reformer szakértői, és az egyetemek között elsőként, más elgondolást öntött formába az ELTE (*Ladányi 2008; Hunyady 2010: 19–24*). Ez utóbbi volt az, amit a nézetek ütköztetése során és eredményeként „ELTE-modellnek” neveztünk (ami a genezisre utal, minthogy az országos szabályozás kidolgozása és bevezetése során aztán az ELTE-n belül is szerteágazó álláspontok jelentkeztek, részint támogatva, részint bírálva ezt a modellt). A minisztériumi szakértők „*Csatlakozás az európai felsőoktatási térséghez*” (CSEFT) elgondolását egyfajta pánpedagógiai imperializmus jellemezte volna: pedagógiából nyert volna felvételt mindenki, aki pedagóguspályára készült és a pedagógiai alaptudományok után váltak volna szét a tanító, gyógypedagógus, különböző tárgykörökre irányuló tanári szakképzések. Ehelyett az ELTE megfogalmazott koncepciója az volt, hogy a tanító, gyógypedagógus szakmák induljanak külön és záruljanak le az alapképzésben (nota bene a tanítóképzés tartalmi reformjával összhangban – szigorú kivételként – a tanítóképzés 4 év tanulmányi időt öleljen fel). A tanárképzés pedig úgy épüljön fel, rímelve a tradicionális rendre, hogy a diszciplináris alapképzéssel egységben a tanárjelöltek előbb – *alapszinten* – *szakfőiskolából* készüljenek fel, majd a képzés erre épülő, ám minden tanártól megkövetelt második – *mester* – *fázisában a pedagógiai és pszichológiai stúdiumok* domináljanak. A megelőző viták lezárásaként a Magyar Bálint által vezetett miniszteri értekezlet (2003. november 13-án) ezt az alapszerkezetet fogadta el, amit további tartalmi megfontolásokkal egészített ki (*Hunyady 2010: 69–72*). Ezek lényeges eleme, hogy a tanári felkészítés egy *szaknak* minősül, ennek megfelelően a hagyományos, diszciplináris felkészítés a szak tartalmi moduljának minősül. Az értekezlet állásfoglalása szerint a tanári felkészítés, *minimum másfél szakos modult* ölel fel (megengedően ezek a szakok alap- és mesterképzésben változatos módon kombinálhatók). A hagyományos, diszciplináris tanári irányok mellett a közoktatás igényeire hivatkozva *átfogó műveltségterületi szakosodás és különböző szakjellegű pedagógiai specializációk* bevezetésére is nyílt elvben lehetőség, majd a későbbiekben ezt a sort kiteljesítette a „*diszciplináris tanárság idegen nyelven*”, ami szintén a közoktatás megújuló igényeire és a tanárképzésben részt vevő hallgatók ez irányú ambíciójára kívánt reflektálni. Az értekezlet a 3+2-es felépítést véve alapul 5 éves tanárképzésben gondolkodott, amit azután a későbbiekben a tanulmányokat lezáró féléves gyakorlat elgondolása egészített ki. Az így tervezett tanári mesterszak integrálni próbálta a korábbi szervezeti megoldásokat és újszerű kezdeményezéseket, s ily módon *általános és középiskolai tanárokat egységben* kívánt kiképezni, amelynek intézményes kerete lehetett az egyetem és megfelelő akkreditációval a főiskola is. Ez a tanár szak és mellette az osztott pedagógia szak kijelölte és megnyitotta a tudományos érdeklődésű végzett hallgatók számára – legyenek tanítók, tanárok vagy pedagógiai szakértők – a PhD megszerzésének útját.

Miután 2003-ban többfrontos vitába bonyolódottunk a tanárképzés helyzetének és kilátásainak szövevényes ügyeiben, az ELTE második pedagógusképzési napján tartottam egy előadást „*A lefelé menő spirál víziója*” címen (*Hunyady 2004*). Ebben egyrészt összefoglaltam az aktuális helyzetet, másrészt a CSEFT miniszteriális reformtervének kritikáját. Ha a helyzet is, a reformterv is kilátástalan (ez lenne a „*lefelé menő spirál*”), akkor aligha lenne várható pozitív kibon-

takozás, ám ennek kulcs gondolatait – a tagadás tagadásaként, pozitívan – a harmadik részben összefoglaltam.

A bolognai rendszerű képzés előkészítése egyeztetések sorozata nyomán a szabályrendszer fokozatos kiépítésével két év alatt ment végbe. Kulcsszereplője az országos munkálatok koordinálójaként a *Nemzeti Bologna Bizottság* e célra létesített *Pedagógusképzési Albizottsága* volt, amely tartott országos rendezvényeket, kapcsolatba lépett a képzőintézményekkel és helyt állt a rendszer konkretizálása nyomán fellépő vitákban. A főiskolák hagyományaiknak megfelelően amellől lettek volna, hogy a hallgatók a felsőoktatásba való belépéskor egyértelműen kötelezzék el magukat a tanári pálya mellett. Ugyanakkor az új, osztott képzés bevezetése kecssegette őket a lehetőséggel, hogy intézményük az akkreditáció elnyerése nyomán immár teljes értékű egyetemi mesterképzést tud nyújtani. Mindkét – a főiskolai és az egyetemi – képzőintézményben gondot okozott a korábbi gyakorlatnak megfelelő *kétszakos felkészítés biztosítása*, hiszen a felsőoktatásba belépő hallgató egy diszciplína alapszakára jelentkezett, ebben pedig korlátozott mértékben, legfeljebb előkészíthető volt a második szak diszciplináris ismeretanyaga. Ennek a problémának a kezelésére született az az általános szabályozás, hogy az alapképzés diszciplináris stúdiumai mellett *szabad választásra* kell lehetőséget biztosítani, mintegy 50 kredit értékben, hogy aki ebben a fázisban már a tanárképzés felé tájékozódik, ezt a keretet a második szak megalapozására használhassa fel. A kétszakos tanárképzés igénye, amelyet a felsőoktatási intézmények vezetői a közoktatás működési rendjére hivatkozva szinte egyöntetűen hangoztattak, arra vezetett, hogy a második szaknak az alapképzésből „hiányzó” tananyagát a mesterképzés keretében kellett nyújtani. Ez a mesterképzés pedagógiai, pszichológiai dominanciáját visszaszorította, és nyilvánvalóan korlátozta azt is, hogy az első szakból milyen és mennyi tananyag oktatására kerüljön sor a második képzési fázisban.

A tanárképzési szaknak átfogó pedagógiai jellege és besorolása következtében pedagógiai kompetenciával rendelkező vezetők felügyelete alatt kellett működnie. Az új rendszer új pedagógiai stúdiumokat ígért és igényelt, amely a közoktatás megreformálásának, módszertani megújításának szellemében képes szakmailag kezdeményezni és összehangolni a diszciplináris, illetve tantárgymódszertani stúdiumokat is. Erre a felsőoktatás pedagógiai (és pszichológiai) részlegei összeségükben nem voltak felkészülve, sem az irányítás, sem a tananyag megújítása tőlük egy-két év alatt nem volt remélhető, amellől és annak ellenére, hogy természetesen az új szisztémának voltak elkötelezett hívei, képviselői, akik jórészt az ELTE-n koncentráltak. Egy ilyen léptékű áttérés természetesen több időt igényelt volna, azonban élénk országos vita fórumok működése nyomán a szükséges egyeztetések elvégzésével az új szak koncepcionális keretei és szabályozása megszülettek, és mindez megvetette annak az alapját, hogy a 2006-tól kezdődő új kormányzati ciklusban az intézmények a maguk tantervi fejlesztéseit elvégezve hozzá is láttak magához a képzéshez.

Kimondva-kimondatlanul a magyar felsőoktatásban tradicionális kétszakos és mind főiskolai, mind egyetemi szinten *osztatlan* képzés megőrzése, illetve visszaállítása volt a kritikusok célja. Az egykori miniszteri értekezlet állásfoglalásától eltérően az intézmények a másfél szakos alap-, illetve mesterképzés kidolgozatlan elképzelésével szemben a két teljes értékű és ennek jegyében alapvetően egyenlő méretű tanár szakos felkészítésben gondolkodtak. Ez irányba hajlítva a bolognai rendszer szabályait, a második szaknak viszonylag nagy súllyal meg kellett jelennie az alap- és a mesterképzésben egyaránt: ez rontotta annak az esélyét, hogy a hallgató által látogatott diszciplináris alapképzés azonos tartalmú és azonos méretű legyen a különböző irányba továbbhaladó hallgatók számára, és ugyanakkor a mesterképzést jelentős arányban a második szak olyan stúdiumaival töltötte fel (amely alapképzési szintű és karakterű volt). A tanárképzés múltjának megőrzése és felidézése szempontjából vált lényegessé annak kikövetelése, hogy már az alapképzésben jelenjen meg a pályaszocializáció ízelítőjeként – akárcsak 10 kredit értékben – egy pedagógiai stúdium, amelynek tartalmával a pedagógia túltengését egyébként súlyosan kifogásoló diszciplináris oktatók kezdtek

elemzően foglalkozni: felmérve annak jelentőségt, hogy az alapképzés tanárság irányába való korai elkanyarodását egy ilyen stúdium pusztja megjelenése is előmozdítja.

A „kétszakosság” elvének doktriner hangsúlyozása gátolta azt is, hogy a bolognai képzési rendszerben tervezett műveltségterületi szakok, speciális pedagógiai stúdiumok, a szak idegen nyelvvű verziói kidolgozásra és bevezetésre kerüljenek – ezek elmaradása az új szisztéma értelmét és jelentőségét egyaránt súlyosan csónkította. Az intézmények és a MAB szintjén jelentkező és vissza-visszatérő ellenállás 2006 után arra készítette a kormányzatot, hogy újabb és újabb szakértői véleményeket kérjen és mérlegeljen a reform koncepciójával és bevezetésével kapcsolatban (Csapó 2010: 187–192; Herczog és mtsai 2008; Csermely és mtsai 2009). A tanárhiány fenyegető veszélye volt azonban az egyedül megfogható, racionális érve a bolognai reform leállításának és visszafordításának, ez a FIDESZ és a Professzorok Batthyány Körének választási szerződésében is megjelent, és amire 2010 után több, viszonylag lassú lépésben sor is került. Pálkás József, aki korábban a professzori kör alapítója és vezetője, majd az MTA elnöke volt, állítása szerint csak néhány prominens természettudományos szak esetében tartotta volna a kétszakos osztatlan rendszer visszaállítását szükségesnek és időszerűnek, de a Hoffmann Rózsa nevéhez köthető „ellenreform” érthető és várható módon túllépett ezen a határon.

2011-ben a *Pedagógusképzésben* jelent meg „A magyar tanárképzés a közelmúltban és a közeljövőben: A kritika kritikája” című tanulmányom, amelyben egyfelől összegeztem a bolognai rendszer elleni érvelést, másfelől mérlegeltem az újabb strukturális elgondolások érdemét és buktatóit. Ekkor emeltem ki, hogy a tanárképzés koncepciója kikényszerítette a szembenézést általában az alapképzés itt eddig ismeretlen társadalmi és képzési szerepével, amelyre a magyar felsőoktatás nem volt felkészülve és amit nem is tudott megfelelően kezelni. Ugyanakkor a pedagógia karakterű tanárszak tartalmában és összefogásában kulcsszerephe került neveléstudomány képviselői sem tudtak még a helyzet magaslatára emelkedni. Az ekkor előttünk álló periódusra nézve kétségeket ébresztett az a koncepcionális elgondolás, amely a tanárképzés egységét visszabontotta általános és középiskolai felkészítésre (ezzel felerősítve magának a pedagógustársadalomnak a hierarchikus tagoltságát). Az ismeretcentrikus szemlélettel mind a tartalmi, mind a szervezési struktúrában látni valóan visszatért a diszciplináris/tudományrendszertani logika a személyiség és műveltség alakításának pedagógiájával szemben, melynek redukciójáért nem nyújtott kárpótlást sem a köztes tantárgypedagógia, sem önmagában a gyakorlat volumene. Nyitott kérdés maradt ekkor, hogy az osztatlan képzésnek végül is miért lenne fokozott vonzereje, és mikor és hogyan tud érvényesíteni a mesterképzés rangjához méltó szelekciót.

A tanárképzés revíziója, a „második reform” 2010-2012-ben

A bolognai rendszer a sokoldalú ellenállás jegyében csiszolódott, majd bevezetése megbicsaklott, ám az osztatlan képzés sem birkózott meg a tanárutánpótlás mennyiségi és minőségi problémáival, ezért is indokolt most ezt nyitottabbá és rugalmasabbá tenni. A 2011-ben megszülető közismereti és zenetanár képző új szisztéma a korai és töretlen pályaszocializáció gondolata jegyében a felsőoktatási belépéstől a tanulmányok végéig osztatlan tanárképzés mellett voksolt. Mégpedig oly módon, hogy a diszciplináris felkészítés határát jelentő vizsgát is kiiktatta a felkészítés folyamatából. Rokonszenves módon kiemelte a gyakorlat fontosságát, és miközben különbséget tett az általános iskolai tanári szerepre felkészítő ötéves és a középiskolai szerepre felkészítő – megnyújtott – hatéves képzés között, hívogató ösztöndíjrendszert is bevezetett a képzés e területének népszerűsítésére. A koncepcionális váltással – az előtörténetből érthető módon – együtt járt a pedagógiai karakterű egységes tanárszak konstruktumának feladása, a diszciplináris területhez és konkrétan az ezen felkészítést nyújtó intézetekhez visszarendelték a diszciplináris tartalomhoz kötött tanárszakokat

(fizikatanár, történelemtanár). Ez felerősítette a diszciplína tudományos ismeretanyagának súlyát, megkövetelésének igényét, ami mellett a limitált kapacitással rendelkező tantárgypedagógia (és annak fejlesztése) juthatott szerephez, viszont a *pedagógiai és pszichológiai stúdiumok* nemcsak a felkészítés koordinációjában játszott kivételezett szerepüket veszítették el, hanem oktatásuk *volume is csökkent*.

Azonban a kiinduló feltételezés, hogy kizárólag az osztatlan képzés kellő számban és minőségben biztosítani tudja a tanárutánpótlást, a 2020-as évek elejére elbukott. Az osztatlan képzés több lépésben végbemenő racionalizációja az általános és középiskolai tanári felkészítés *szétválasztását felszámolja, és 2021-re egységessé teszi az ötéves képzési időt*.

Kiút keresése a krízishelyzetből: egy rugalmas, kombinatív megoldás lehetősége

A tanári utánpótlás súlyos hiánya egyfajta vákuumhelyzet, amely kihat arra, hogy a közoktatásban helytálló idősebb tanárok továbbfoglalkoztatásáról gondoskodni kell, a nyugdíjasok visszafoglalkoztatására is szükség lehet, ugyanakkor elkerülhetetlen a frissítés érdekében a végző és végzett hallgatók ráirányítása a pedagóguspályára. Így létesülnek a 2-3 féléves rövid ciklusú szakok, amelyek kisebb vagy nagyobb mértékben releváns alapképzési ismeretekre épülve nyújtanak egy vagy két területen új, illetve újabb tanári képesítést.

A fiatalok beáramlása nemcsak a tanárszakok szűken vett diszciplináris képzési területén kívánatos, hanem egy lendületes nyitással a határos tudományterületekről is indokolt a beáramlást előmozdítani. A tanár szakok szakmai kompetenciaterületén szerzett diszciplináris mesterfokozat alapján, sőt az elvégzett alapképzettség kellő kiegészítésével immár szert lehet tenni tanári végzettségre. Továbbmenve a tanár szakok kompetenciaterületével részleges átfedésben lévő, más elméleti és gyakorlati szakterületek végzett hallgatói is kiegészíthetik tanulmányaikat a tanári szerepkör betöltése érdekében. A kiegészítő tanulmányoknak az újabb rendeletekben előírt volumene 2–4 félév, ami relatíve kiemeli ezeken belül a pedagógiai és pszichológiai stúdiumok súlyát, természetesen kiegészülve a második lépésben megcélzott tanári mesterség tantárgypedagógiai anyagával.

Természetesen nincs ok arra, hogy az osztatlan mesterképzés rendszerét (annak minden implikációjával) ki kellene iktatni. Ha viszont a tanári képzésbe – a fentiek alapján – változatos diszciplináris alap-, illetve mestervégzettség előképzettség alapján be lehet áramolni, akkor ez az osztott képzés esetében felold olyan feszültségeket, amelyek a bolognai rendszer kidolgozásakor és bevezetésekor bénítóan hatottak. Az előírt *diszciplináris felkészültség birtokában a rövid ciklusú képzés keretében szerzhető*

- a) egyszakos tanári képesítés is,
- b) a kétszakos tanári képesítés megszerzésének nem egyedüli útja az egyidejű felkészülés a második szakterületre, amely mindaddig az alapképzést és a mesterképzést egyaránt megterhelte és deformálta,
- c) a jövőben tágítandó a diszciplináris alapképzéssel szerves kapcsolatban álló második tanári képesítés (azt kiteljesítő műveltségterületi, illetve azt megerősítő idegen nyelvi felkészítés) megszerzésének lehetősége – amelyek a korábbiakban később választható továbbképzési specializációknak minősültek vissza.

A döntésüket hosszabban érlelő, a tanár szakot később választó hallgatók egyszakossága a közoktatásban való alkalmazásuk indokolatlan hátráltatója és korláta lenne. Ez egy nyomós érv lehet amellett, hogy az alapképzésben *választható utóbb és pótolható stúdiumok egészítsék ki* az oktatási kínálatot, mégpedig olyanok, amelyek maguk is intellektuálisan vonzóak és a diszciplináris alapképzés perspektíváinak tágításához mindenképpen hozzájárulnak. Ilyen stúdiumok példája lehet

a korábban említett természettudomány-környezettan mint *műveltségterületi tanulmány*. Ezen integrált stúdiumok megjelenése a felsőoktatás kínálatában fordulatot jelent: a hallgató a szigorú diszciplináris kötöttség keretein ezáltal túltekinthet, mivel más tudományok területéről von be látókörébe megalapozott ismereteket, mindezt annak jegyében, hogy az elasztikusabbá váló iskolai oktatás keretében a tanulók műveltségigényének kielégítését hatékonyan tudja szolgálni. A *műveltségterületi tanítás újszerű és gazdag módszertanának oktatása* a mesterképzési fázisban a pedagógiai és pszichológiai tanulmányok körében alkalmas és méltó intellektuális környezetbe kerülhet. Ha már megjelent és a közoktatásban kamatozó szerepének megfelelő súlyt kap a tanárképzésben a természettudományi műveltségterület, akkor ez még aktuálisabbá teszi, hogy a megújuló tanárképzés korrigálja a bolognai rendszer építésének súlyos mulasztását. Egy *humán, társadalomtudományi műveltségterületi tanárképzés* a ritkán hasznosított szakosodások (például művészettörténeti, esztétikai, etikai specializációk) kiváltására is alkalmas lehet, de ezen túlmenően hiányok pótlását is szolgálhatja, amelyek lerontják a közoktatás életszerű hatékonyságát. A magyar közoktatás modern és nemzeti jellegének vitathatatlanul kárára van, hogy a tanulókhoz szervezett-rendezett formában nem jut el a mai élet számos alkotóeleme, a jogi, gazdasági, szociológiai és pszichológiai kompetenciák tartománya. A műveltségterületi szakosodás megalapozása az alapképzéshez illeszkedően és kiteljesítése a mesterszinten a hagyományos tanárszakok körét érdemben gyarapítaná.

A tanárképzés felé később orientálódó hallgatók egyszakos alap- (vagy mester)képzési tájékozódását más irányban és más módon gazdagíthatná „*a tantárgy tanítása idegen nyelven*” stúdium is. Ennek a teljes joggal felmerülő gondolata a bolognai rendszer kiépítése során elsikkadt és valóra váltása elmaradt. Holott a közoktatásnak várható és látható hiányterülete az idegennyelv-oktatás, ami pedig a társadalmi igények megújulódásának idején a modernizáció szerves része, s aminek az ügyét a felsőoktatás oldaláról és területén nyilvánvalóan elő kell mozdítani. A szaknyelv elsajátítása (mindenekelőtt a természettudományok terén) a diszciplináris felkészítés elengedhetetlen alkotórésze és eredménye, ezt elmélyültebb nyelvismerettel, illetve a nyelvi kompetencia átadásának módszertanával társítani egyfelől vonzó tanulmány, másfelől a közoktatásban a legnagyobb haszonnal kamatoztatható.

Nyilvánvalóan a bolognai rendszer reminiscenciái vagy az ezekből sarjadó továbbfejlesztési javallatok nem vezetnek – önmagukban, más kedvező tapasztalatokkal való ötvözés nélkül – a tanárképzés olyan megújulásához, amely egyszerre jelent minőségi előrelépést és kilábalást a tanárutánpótlás válságából. Azonban ezekre szükség van.

Jelen tanulmányom arról szól, hogy a pedagógus-utánpótlás megoldást követelő helyzetében célszerű felidézni a hányatott sorsú bolognai reform elveit és ki nem aknázott elemeit. A bolognai reformról – annak lecsengése idején – Halász Gábor (2010) írt egy terjedelmes elemzést, annak apropóján, hogy 2010-ben kiadtuk a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának dokumentumai kötetét (Hunyady 2010). A forráskiadvány logikáját követve a recenzió kitért a hazai rendszer kialakításának ütköztetett elveire, fórumainak működésére, kibontásának és realizálásának különböző stációira. A nagy nemzetközi kitekintéssel rendelkező szakember látható érdeklődéssel, részletekbe menő elemzéssel jutott el addig a derűlátó konklúzióig, hogy a kötetet záró írásaimban indokolatlanul feltételeztem, hogy ezen többéves kollektív munka eredményei egy radikális oktatáspolitikai fordulatban elveszhetnek. Halász Gábor számára nyilvánvalóan nem volt közömbös, hogy ez a reformmunkálat – ugyan bírálta annak lokális jellegét és nemzetközi hivatkozásainak hiányát – teljes mértékben összhangban volt az európai változásokkal a pedagógusképzés területén. Ezt az ő tutorálása mellett készült kiváló doktori értekezésében Stéger Csilla egzakt formában, meggyőzően dokumentálta (2012). A mozgalmas folyamat és a nemzetközi mércén megálló eredmény ismeretében tételezte fel Halász Gábor, hogy a mégoly kedvezőtlen fordulat esetén is a bolognai tanárképzési rendszer tovább fog élni, hiszen minőségére a közreműködői – szerte a

magyar oktatásban – emlékezni fognak. Ez a remény bennem – mint a Pedagógusképzési Albizottság egykori vezetőjében és hangadójában – is élt, azzal a hangsúlyi különbséggel, hogy nem pusztán a kiharcolt eredmények emlékének a megőrzésében bíztam, hanem az ismert pszichológiai jelenségre, az ún. Zeigarnik-effektusra hivatkoztam: a befejezetlen törekvés a tevékenység megszakadása után is eleven motivációként él tovább. Ez kifejezetten hasznosnak bizonyulhat egy olyan helyzetben, amikor felmerül és beválhat a tanárképzés két strukturális elvének egymással toleráns, egymást kiegészítő, integratív érvényesítése. A hektikusan változó felsőoktatási kormányzat vonalvezetését látva nem lehetünk biztosak abban, hogy ez a tendencia érvényesül. Az azonban nem lehet kétséges, hogy egy, a krízisállapotról való kapkodóan gyors, az előzményeket feledő, elveket nélkülöző intézkedéssornál a pedagógus-utánpótlás mértéke és minősége szempontjából egyaránt többet ígér a reformelőzmények kritikai és konstruktív tanulságainak levonása és az erre épülő rendszerfejlesztés programja.

JOGSZABÁLYOK JEGYZÉKE

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
 2023. évi LII. törvény a pedagógusok új életpályájáról
 111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet a tanári képesítés követelményeiről
 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről
 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról
 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről
 3/2023. (VI. 28.) KIM rendelet a képzési és kimeneti követelményekkel összefüggésben egyes felsőoktatási tárgyú miniszteri rendeletek módosításáról
 5/2023. (VII. 27.) KIM rendelet egyes felsőoktatási tárgyú miniszteri rendeletek módosításáról
 1497/2023. (XI. 16.) Korm. határozata a Nevelésügyi Kormánybizottságról

IRODALOM

- CSAPÓ B. (2010) Megjegyzések „A pedagógusképzés fejlesztésének stratégiája, különös tekintettel a tanárképzésre: OM/NBB szakmai alapanyag” című dokumentumhoz. In: HUNYADY Gy. (ed.) *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 187–192.
- CSERMELY P., FODOR I., JOLY E. & LÁMFALUSSY S. (2009) *Szárnny és teher. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*. Budapest, Bölcsék Tanácsa Alapítvány.
- HALÁSZ G. (2010) A pedagógusképzés hazai reformja: válogatás a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának dokumentumaiból. *Pedagógusképzés*, Vol. 8. Nos 2–3. pp. 133–144.
- HERCZOG M., NAGY J., CSAPÓ B., LISKÓ I., HAVAS G., CSÉPE V. & KERTESI G. (2008) *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért*. Budapest, Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet.
- HUNYADY Gy. (2004) A lefelé menő spirál víziója. *Pedagógusképzés*, Vol. 2. No. 1. pp. 31–40.

- HUNYADY Gy. (2010, ed.) *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- HUNYADY Gy. (2011) A magyar tanárképzés a közelmúltban és a közeljövőben: A kritika kritikája. *Pedagógusképzés*, Vol. 9. Nos 1–4. pp. 67–78.
- HUNYADY Gy. (2023) *Oktatás és szociálpszichológia – személyes áttekintés fél évszázadról*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- HUNYADY Gy. & PAPP L. (1992, ed.) *A bölcsészkar reform bevezetése*. Budapest, ELTE BTK.
- LADÁNYI A. (2008) A középiskolai tanárképzés története. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- RAPOS N. & KOPP E. (2016) Szükséges-e/lehetséges-e a pedagógusképzés újabb átalakítása? *Pedagógusképzés*, Vol. 15. Nos 1–4. pp. 49–59.
- STÉGER Cs. (2012) *Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után*. PhD-disszertáció. Budapest, ELTE PPK, NDI.