

Tanárképzés Bologna után – A MAB szerepe a tanári mesterszakok minőségének fejlesztésében

Pukánszky Béla

A magyar felsőoktatás történetére visszatekintve jól látható, hogy a Bologna-folyamat néven közismertté vált strukturális-tartalmi reform volt az eddig legnagyobb volumenű felülről irányított átszervezés. A főiskolai-egyetemi duális rendszer szakaszosan tagolt lineáris szisztémára való átalakítása alapvető és mélyreható változások egész sorát hozta magával. Ezek nemcsak alapjaiban rengették meg, hanem gyökeresen át is alakították a tradicionális magyar pedagógusképzést – beleértve a tanárképzést is. A következőkben e változások jellemző vonásait gyűjtjük össze, majd kitérünk a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságnak a jelenkori tanárképzésben betöltött minőségellenőrző és -fejlesztő szerepére.

Tanárképzés a Bologna-rendszerben

A tanárképzés új rendszerének kimunkálása a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképző Albizottságának keretei között vette kezdetét. A szakértők a koncepció kimunkálásakor – a fenti alapelvek mellett – a következő szempontokat vették figyelembe: 1. A második világháború után, 1949-ban átszervezett középiskolai tanárképzés évtizedeken keresztül kereste helyét a felsőoktatás rendszerében. Az egymást követő reformok nem oldották fel azt az ellentmondást, amely a tanári szakma szaktudományos és pedagógiai-pszichológiai-metodikai tartalmai között feszültek. Megjegyezzük, hogy a „Tudósképzés vagy tanárképzés?” kérdése már a képzés történetének kezdetekor, a 19. század végén felmerült, és azóta sem sikerült megnyugtatóan megoldani. Az új Bologna-rendszerű tanárképzés is e dichotómiai feloldására törekszik a két szélsőség között arany középutat jelentő „tudós-tanár” képzés új tartalmának kidolgozásával. 2. A tanárképzés színvonalemelését akadályozza egyebek között az is, hogy a képzés finanszírozása nem megoldott. (A normatíva sok esetben nem jut el a képzést folytatókhoz, a finanszírozás a „maradvány-elv” alapján történik stb.) 3. Nehezen haladt előre a tanárképzési gyakorlat szempontjából releváns és hatékony új, iskola-

centrikus képzési tartalmak kidolgozása. 4. A neveléstudományi és pszichológiai tanszékek, illetve és a szaktanszékek vezetése általában az oktatók egyéni tudományos karrierjének kibontakozását tekinti fő feladatának, és keveset törődik a tanárképzés tartalmainak fejlesztésével, illetve az ehhez kapcsolódó releváns iskolai gyakorlatok szervezésével és kivitelezésével. 5. A módszertant oktató kollégák az egyetemi karokon jellemző módon a szakdiszciplináris tanszékek, intézetek munkatársai, és csak formális kapcsolatot tartanak a neveléstudományi és a lélektani tanszékkel. 6. A tanárképzést fejlesztő kutatások akadémiai elismertsége minimális, hiányoznak a kifejezetten a tanárképzés fejlesztését célzó pályázatok. 7. A tanárképzést segítő külső (tehát nem intézményi gyakorló) „bázisiskolák” rendszerének kiépítése vontatott, a mentortanárokkal való kapcsolattartás nem folyamatos, segítségük, továbbképzésük nem jól szervezett. 8. Hiányzik a tanárképzést össz-egyetemi szinten szervező, irányító, egységes koncepciót képviselő szervező erő.

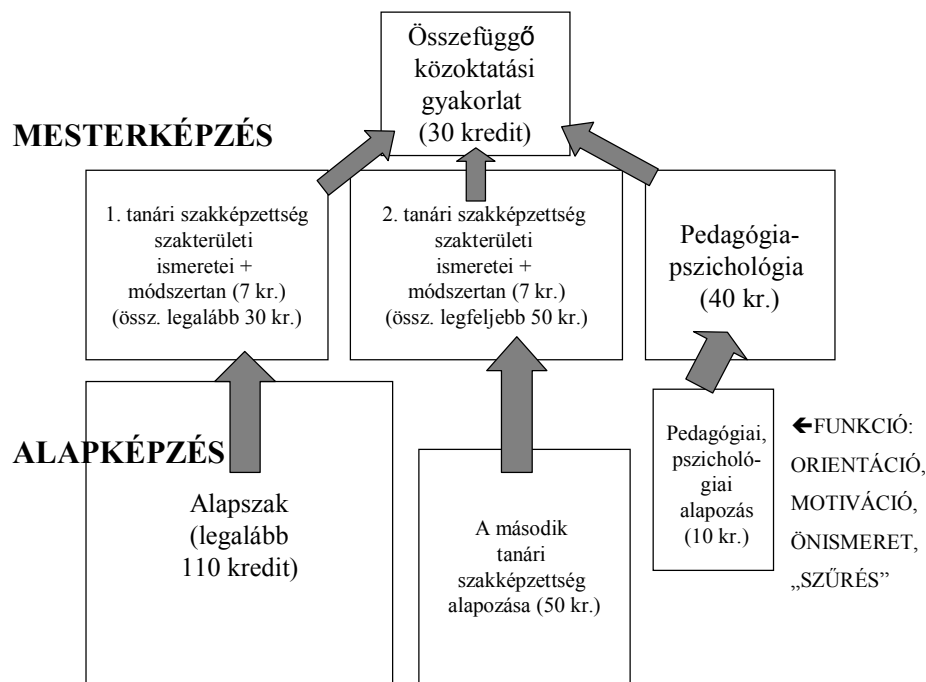
Az iskolai élet gyakorlatárának figyelemmel kísérése és a képzésnek erre való hangolása már eleven motiváló erőként jelent meg az 1997-ben kiadott tanárképesítési követelményeket tartalmazó rendeletben (111/1997). E dokumentumban az elvárt tanári tudás és az alapkompenciák tekintetében már egy komplex és gyakorlat-közeli látásmód érvényesül: „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.” (111/1997. sz. kormányrendelet a tanári képesítés követelményeiről.) A Bologna-rendszerű képzés tanulságos és fontos előzményét jelentő rendelet végrehajtására azonban – főleg egyetemi körökben – nem kerülhetett sor maradéktalanul, mivel az kihirdetése után szinte azonnal a támadások és lobbiharcok keresztüztébe került.

A tanárképzés új koncepciójának kidolgozáság végző szakértői csoportnak – az előzmények és a konkrét helyzet ismeretében – több alapvető dilemmából fakadó kérdésre kellett megnyugtató választ adniuk. A bizottsági munka során és a formálódó koncepció széleskörű megvitatása során a legélesebb viták a „diszciplína versus pedagógikum” kérdésköréről bontakoztak ki. Azaz arról, hogy a szaktudományos ismeretek vagy pedig a módszertani és pedagógiai-pszichológiai képzési tartalmak jussanak-e jelentősebb szerephez a

képzés során. A bizottság véleménye az elkészült miniszteri rendeletben is tükröződik. Az iskola célja a személyiség fejlesztése és a kompetenciák kialakítása. A mesterszinten kiteljesedő tanárképzésnek a szaktudományos ismeretek iskolai átszarmaztatására, illetve a tanulás irányítására kell felkészíteni a tanárt. Ez indokolja a pszichológiai-pedagógiai és a oktatásmódszertani-tantárgypedagógiai tartalmú felkészítés súlyának növelését az új, lineáris rendszerbe tagolódó tanárképzés mester-szintjén.

A szakértői munkálatok nyomán született meg a tanárképzés új rendszere, amelynek konkrét jogszabályi háttérét a 2005. évi 289. kormányrendelet, valamint a 2006. évi 15. miniszteri rendelet teremtette meg, amelynek 4. számú melléklete tartalmazza a tanári mesterképzési szak képzési és kimeneti követelményeit.

Az új magyar tanárképzési struktúrát a következő ábrán szemléltetjük:



1. ábra: A magyarországi tanárképzés Bologna-rendszerbe illeszkedő szerkezete

A rendszer új elemei

Ez az első pillantásra kissé összetettnek tűnő rendszer több új elemet tartalmaz:

1. Az alapképzés (BA/BSc) szintjén a hallgató a tisztán szakdiszciplináris képzésre lép be. Egy orientációs időszak után döntést hoz arról, hogy a képzés tanári irányába kívánja-e folytatni tanulmányait. Amennyiben igen, akkor 110-120 kredités alapszakja mellé felveszi a második tanári szakképesítését megalapozó 50 kredités kurzust. (Ellenkező esetben az ötven kredit terhére az alapszak tartalmaiban mélyed el alaposabban az ún. „differenciált szakmai ismeretek” modul keretei között.) A 180 kreditből fennmaradó 10 kredit szabadon választható kurzusok felvételét teszi lehetővé.

2. A tanár szakképesítés felé induló hallgatónak mindemellett a hároméves alapképzésben fel kell vennie a későbbi pedagógiai-pszichológiai képzést megalapozó 10 kredités modult. A képzés ezen szegmensének funkciója – a szakértői csoport szándéka szerint – hármas: orientáció, motiváció- és önismeret-fejlesztés, valamint „szűrés”. *Orientációt* jelent ez a modul a pálya felé, a mester szint tanári mesterséget előkészítő pedagógiai-pszichológiai („pedagogikum”) tanulmányai felé, *Motivációt* és *önismeret-fejlesztést* segít ez a blokk abban az értelemben, hogy segíti a pályaválasztási döntés előkészítését. (Gondoljuk meg: a tanárképzés „rég” rendszerében a jelölt gyakran csak az utolsó évben végzett tanítási gyakorlat során döbbsent rá arra, hogy „nem neki való a tanári pálya”). Végül „szűrő” funkciót is betölt ez a 10 kredit annyiban, hogy a pedagógus mesterségre előkészítő „saját élményű” csoportos foglalkozások keretei között mintegy „tükröt tart” a jelölt elé azzal a céllal, hogy szembesüljön saját személyisége pedagógus pályára való alkalmasságával, illetve alkalmatlanságával.

A 15/2006-os miniszteri rendelet 4. számú melléklete a következő tartalmakat írja elő a 10 kredités modul kapcsán:

„Pedagógiai és pszichológiai alapozó tanulmányok

Az alapképzésbe épülő, legalább két féléven át biztosított, a tanári felkészítést megalapozó, a pályaismeretet és pályaorientációt segítő pedagógiai és pszichológiai ismeretkörök, amelynek kreditértéke legalább 10 kredit:

- a) a tanári mesterség, a nevelői és oktatói munka természete, az oktatás és a tanulás történetileg változó társadalmi, kulturális és gazdasági szerepe,
- b) a tanítás tudományos megalapozása, a neveléstudomány kutatási módszerei, a szakmai ismeretszerzés módja,
- c) ember- és gyermekismereti alapozás, a tanulók megismerésének eszközei és módszerei,
- d) kommunikációs készségfejlesztés, az információs-kommunikációs technológiák alkalmazási lehetőségei az oktatásban, tanulásban.” (15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.)

Az előzőekből talán érzékelhető, hogy ennek a 10 kreditese pedagógiai-pszichológiai „propedeutikának” a rendszertani helye egyértelműen a képzés alapszintjén (BA/BSc) van, hiszen a felkínált kurzusok jellegéből fakadóan több időt igénylő, a későbbi tanári kompetenciafejlődést elősegítő alapvetésről van szó. A Pedagógusképzési Albizottság eredeti koncepciójával szemben ez a rendszertani megfontolás a gyakorlatban nem tudott érvényesülni. A 15/2006-os rendelet átdolgozott változatában a 10 kreditese modul már nem kötődik szigorúan az alapképzéshez, hanem a mesterképzés szintjén is teljesíthető. Ez sajnálatos, mivel ezzel a változtatással gyakorlatilag a modul leglényegesebb előkészítő funkciójavész el.

3. A tanárképzés mesterszintjét három modul tölti ki: az alapszakot kiegészítő szakdiszciplináris modul, az alapképzés szintjén megalapozott második tanári szakképesítést folytató (nagyobb volumenű, mintegy 50 kreditese) szakmai modul és a 40 kreditnyi tartalmat felölelő pedagógiai-pszichológiai modul. Ez utóbbi erőteljesen törekszik a pedagógus munkához szükséges kompetenciák fejlesztésére, ebből következően kifejezetten pragmatikus, gyakorlatközelitudást nyújt.

4. Az új típusú tanárképzés talán leglényegesebb hozadéka az eddigivel szemben a féléves összefüggő közoktatási gyakorlat beemelése a rendszerbe a négy féléves mesterképzést követő szemeszterben. A vonatkozó miniszteri rendelet a következőképpen fogalmaz e gyakorlat funkciójáról, feladatáról: A tanárképzési program szerves részét alkotó gyakorlatok harmadik fajtája a „közoktatási intézményben, felnőttképző intézményben megbízott vezetőtanár és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos

irányítása mellett végzett, összefüggő, a képzés utolsó félévében folyó egyéni szakmai gyakorlat, amelynek előfeltétele a tanári mesterképzés (a szakdolgozaton kívüli) minden egyéb követelményeinek teljesítése, illetve azok teljesítéséhez szükséges kreditek összegyűjtése. A gyakorlat magában foglalja a hospitálást, szakképzettségként heti 2-5 óra (maximum heti 10 óra) tanítást/foglalkozást, a tanítási órán kívüli iskolai feladatok ellátását, a tanítást kísérő szeminárium elvégzését és az adatgyűjtés, tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálását.” (15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.)

A képzésnek ez az iskolai gyakorlat színterén történő „megkoronázása” természetesen nem előzmények nélkül való a magyar tanárképzés történetében: már a második világháború előtti középiskolai tanárképzés is „próbaév”-vel zárult. De a jelenkori nemzetközi gyakorlatban is találunk példát a gyakorlóév rendszerére, lásd például a német „Referendariat” rendszerét... Magyarországon ez a kiterjesztett iskolai gyakorlat azonban merőben új elemként jelenik meg a korábbi évtizedek tanárképzésének teoretikus tartalmakban gazdag rendszeréhez képest, így jelentős áttörést hozhat a képzés gyakorlat-közeli jellegének erősítésében. (A közoktatás praxis-közeli képzés iránti óhaja is teljesülhet ezzel. Nem véletlen, hogy az oktatási minisztériumban folyó szakértői megbeszélések során az erre vonatkozó igény első ízben a közoktatást felügyelő államtitkár részéről fogalmazódott meg.)

A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságainak ülésein folyó szakmai koncepcióalakító munka után a 15/2006-os rendelet tanárképzéssel foglalkozó 4. mellékletének a szövegezése következett a minisztérium felsőoktatási főosztályán. E szövegalkotó munka során a minisztérium munkatársai – alapjában véve – figyelembe vették az Albizottságnak az új rendszerű tanárképzés egyes szegmenseire vonatkozó – viták keretében kimerített – álláspontját, de egyes esetekben (mint például a 10 kreditnyi pedagógiai-pszichológiai alapozó modul tantárgyakba transzponált tartalma) el is tértek attól. Az Albizottság szakértőitől származó szakmai szöveg a 15/2006-os rendelet 4. mellékletében már az államigazgatásban megszokott sajátosan „jogászi” textussá transzformálódott, ami – bár indokolt és helyénvaló – a rendeletet olvasó (nem jogász) laikus számára erőteljesen megnehezítette/megnehezíti az egyébként sem egyszerű új

tanárképzési struktúra megértését. (Például a rendelet elején, a különféle tanárképzési formák – két tanári szakképzettség, szakmai és művészeti tanári szakképzettség stb. – és az azok egyes szegmenseihez tartozó kreditértékek leírásának olvasása közben már célszerű táblázatot készítenünk, hogy a sok visszautalás közepette megértsük a lényegét...)

Jól érvényesül viszont a rendeletben az Albizottságnak az a filozófiája, hogy az új, Bologna-rendszerű tanárképzés homlokterében a pedagógiai pályához szükséges kompetenciák (azaz: eredményes gyakorlati tevékenységben manifesztálódó képességek) fejlesztésének kell állnia. Ezért a szövegben sor kerül a tanári mesterség eredményes folytatásához szükséges kompetencia-rendszer egyes elemeinek részletes bemutatására.

2005 telére a 15/2006-os rendeletnek csak az egyik fele készült el. Képzési és kimeneti követelmények formájában tartalmazta ugyan a tanári munkához szükséges pedagógiai-pszichológiai ismeretek, képességek és attitűdök tanári kompetenciákká szerveződő rendszerét, ám teljesen hiányzott belőle a szakmai-szakterületi tartalmak és kompetenciák bemutatására. Mindazonáltal a rendelet ebben a „torzó formájában” is felkerült a minisztérium honlapjára, hogy orientálja a tanári szak indítására készülő felsőoktatási intézményeket.

A hiányok pótlása csak most következett. Az új koncepció szerint egységes tanárszak szakképzettséget nyújtó moduljainak (tehát a régi értelemben vett egyes tanárszakoknak, mint például magyar, történelem, kémia, fizika stb.) a pedagógikumon túli tartalmait, illetve az ezeket leíró képzési és kimeneti követelményeket a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképző Bizottsága irányítás alatt működő szakmai bizottságok kezdték el kidolgozni 2006 nyarától. A széleskörű egyeztetést sem nélkülöző szaklétesítési munkálatok meglehetősen elhúzódtak, így az addig torzóként létező 15/2006-os rendelet-mellékletnek a szakképzettségek képzési és kimeneti követelményeit leíró moduljai csak 2007 tavaszára készültek el. Ezt követően Magyar Rektori Konferencia elnöke az új szakmai KKK-kat véleményezésre elküldte a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságnak.

A MAB szerepe a tanárképzés minőségbiztosításában

A 83 szakmai „KKK” véleményezését utolsó körben tehát a MAB illetékes képzési ági bizottságai végezték el – nem hallgatva el olykor igen markáns kritikai észrevételeiket sem. A minőségbiztosításnak erről a fázisáról a MAB elnöke következőképpen számolt be egy előadásában: „A MAB-hoz szakértői véleményezésre [2007. április 26-án] érkezett 83 tervezet felfogása, színvonala, kidolgozottsága igen heterogén, köztük egészen jók, alapjaiban elfogadhatók, de sajnos igen gyenge és semmiképpen sem támogatható elemek vannak. Tekintettel arra, hogy a tanári mesterszak egy egységes szak, *ezt a tervezet együtttest ebben a minden szempontból heterogén formában a MAB nem tartja alkalmasnak, csak kiindulási alapnak a rendelet kiegészítésére*” (Bazsa, 2007)

Az MRK Pedagógusképzési Bizottsága visszaküldött munkaanyagon gyors ütemben elvégezte a szükséges korrekciókat. A szakmai modulok – immár javított – képzési és kiegészített követelményeivel kiegészített rendelet felkerült a minisztérium honlapjára. (A KKK-sora azóta sem zárult le: legutóbb például több művészetközvetítő tanári szakképzettség moduljával egészült ki a honlapon olvasható dokumentum.)

A tanárszokról, illetve az egyes tanári szakképzettségek indítására vonatkozó kérelmek elbírálására vonatkozó véleményének kialakításban a MAB plénuma egy új belső szervezeti egységének, az időközben létrehozott Tanárképzési Bizottságának a véleményére is támaszkodott (és támaszkodik). Ez a bizottság még 2006 februárjában létesült, véleményező-minőségbiztosító munkáját 2006 áprilisában kezdte el.

A MAB Tanárképzési Bizottsága létesítését a Felsőoktatási Törvény is előírja – igaz más elnevezéssel: A törvény 145. szakaszának 5. pontja alatt ez áll: „A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságban a pedagógusképzéssel kapcsolatos feladatokat ellátó állandó szakmai és szakértői bizottság működik.” (2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról)

Megjegyzendő, hogy a MAB keretei között már korábban is működött a Pedagógusképzési és Pszichológiai Bizottság, de ennek specifikus feladatköre a sajátosan pedagógiai, illetve pszichológiai szakmai

modulok indítására vonatkozó intézményi beadványok véleményezése (pl. pszichológiai szak, pedagógiai szak, andragógia szak, szociálpedagógia szak stb.), illetve az e két tudományterületről érkező egyetemi tanári címre pályázók szakmai habitusának szakértői vizsgálata.

A Tanárképzési Bizottság létesítésével a MAB kinyilvánította azt a szándékát, hogy az új tanárszakot egységes szakként kezeli, amelynek „pedagógikum” összetevőjére (pedagógia, pszichológia, módszertan, tanítási gyakorlat) kiemelt figyelmet fordít. Szerepéről a MAB Szervezeti és Működési Szabályzata a következőket írja: „A Tanárképzési bizottság feladat- és hatásköre, hogy véleményt nyilvánítson a tanárképzéssel kapcsolatos általános kérdésekben és a tanári mesterszakokkal kapcsolatos egyedi kérelmekről.” E kissé túl általános feladat-meghatározás után aprólékos pontossággal igazítja el az érdeklődőt a tanári mesterszakok véleményezési rendjének bemutatása. A minősítési logisztikai ügymenetének részletező leírása szintén a szervezeti és működési szabályzatban olvasható:

„A tanárképzési szakok véleményezése:

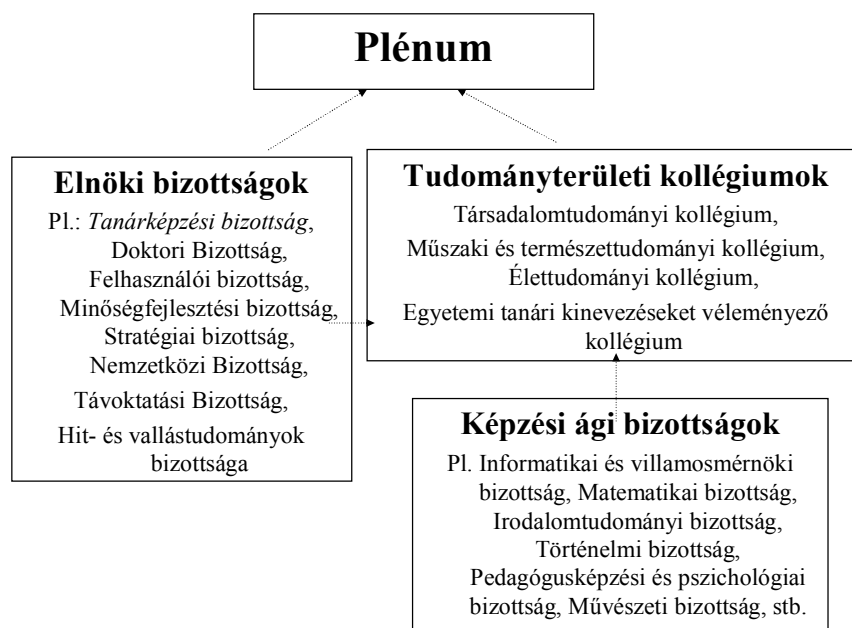
1. A kérelem tanári mesterszak és szakképzettségei esetén az illetékes képzési ági bizottság(ok)hoz és a Tanárképzési bizottsághoz kerül véleményezésre.
2. Tanárképzési mesterszak esetén a véleményező bizottságok a kérelmek véleményezéséhez kérelmenként egy-egy külső szakértőt kérnek fel. A bizottságok elnökei továbbá felkérhetnek egy-egy bizottsági tagot, vagy tagok egy-egy kisebb csoportját, hogy az egyes kérelmeket, vagy a kérelmek egy-egy halmazát, a beérkezett külső szakértői véleménnyel együtt tárgyalásra az adott bizottság elé terjesszék.
3. A képzési ági bizottságok és a Tanárképzési bizottság a külső véleményezést időben egyszerre, párhuzamosan végeztetik.
4. Tanárképzési mesterszak esetén a képzési ági bizottságok az egyes kérelmek tekintetében kialakított támogató vagy nem támogató javaslataikat, azok részletes indoklásával együtt, a formailag hiánytalan beadvány és felkérő levél beérkezésétől számított 60 napon belül tájékoztatásul megküldik a Tanárképzési bizottságnak. A Tanárképzési bizottság javaslatát az általa kezdeményezett szakértői vélemények, valamint az illetékes képzési ági bizottság(ok) javaslatainak ismeretében alakítja ki. A Tanárképzési bizottság elnöke véleménykülönbségek esetén egyeztetést kezdeményez az illetékes

képzési ági bizottság elnökével. Ennek eredményét az elnökség elé terjeszti.

5. A Tanárképzési bizottság javaslatát, a nem tanári szakok véleményezésével azonos rendben, a szükségesnek ítélt további egyeztetések után, a szaktudományilag illetékes kollégium(ok), illetve a tanári szakképzettség tekintetében közvetlenül a Testület (*azaz a plénum – P.B.*) elé terjeszti. Amennyiben az egyeztetések a szaktudományilag illetékes kollégium(ok) ülése előtt nem vezetnek eredményre, az adott ügy az elnökség elé kerül. Az ügy elnökségi tárgyalására meg kell hívni az érintett bizottságok elnökeit.

6. A Testület a kollégiumi és Tanárképzési bizottsági javaslatok fényében dönt az adott kérelem támogatásának kérdésében.” (A MAB Szervezeti és Működési Szabályzata, 2007.)

A MAB organogramjában a Tanárképzési Bizottság az Elnöki Bizottságok kategóriájában található:



2. ábra: A MAB bizottságainak és kollégiumainak rendszere (2007-2009)

A témával kapcsolatos egyeztetések során a MAB illetékes testületeiben kialakult az az álláspont, hogy a tanárszak-indításra vonatkozó intézményi kérelmeknek két részből kell állniuk. Az első, rész („A” adatlap) az indítani kívánt tanári mesterszak pedagógiai-pszichológiai egységének a második rész („B” adatlap) pedig a tanári mesterszak szakmai-diszciplináris egységének a részletekbe menő bemutatását tartalmazza – részletesen kitérve a személyi és az infrastrukturális feltételekre, a tervezett képzés indokoltságára és az oktatni kívánt tananyag tartalmára és a fejlesztendő specifikus tanári kompetenciákra.

A Tanárképzési bizottság tehát az intézményi tanárszak-indítási kérelmek minősítését két területen végzi: 1. megvizsgálja és véleményezi annak „A” adatlapját, amely a tanárszak pedagógiai-pszichológiai szegmensének leírását tartalmazza, 2. áttanulmányozza és véleményezi a beadvány szakmai-diszciplináris részét bemutató „B” adatlapját, azon belül is az oktatásmódszertanra, tantárgypedagógiára vonatkozó részeket (azok személyi és tárgyi feltételeire vonatkozó MAB-kritériumok teljesülését), illetve megítéli a tanárszakhoz kapcsolódó intézményi-iskolai gyakorlatok bemutatásának színvonalát. A tanári mesterszak indítási kérelmek „A” adatlapjára vonatkozó szempontokat tartalmazza a bírálati folyamatban használatos űrlap, amely a MAB honlapjáról letölthető. (A tanári mesterszak indításának bírálati lapja, 2009.)

A paradigmaváltás utáni új, egységes, kompetencia-központú tanárképzés már a koncepció formálódása során a viták keresztüzébe került. Sokak szerint a hivatás gyakorlásához szükséges szakdiszciplináris tudás volumenének csökkenését eredményezi. Az új képzésben hangsúlyos szerepet kap a pályához szükséges pedagógiai kompetenciák fejlesztése, a tanulás szervezésére való felkészítés, a tudás átadásának módszertanában való fokozott jártasság kialakítása. A képzési szerkezet gyökeres átstrukturálása, a kredit-keretek új elosztása ugyanakkor sokak szerint maga után vonja magának az átadandó szakmai tudásnak a súlytalanodását – különösen a második tanári szakképzettség esetében. Olyan vélemények is megfogalmazódnak, melyek szerint a szakmai modulokra vonatkozó képzési és kimeneti követelményekben szereplő tanulási eredmények és kompetenciák leírásai sokszor formálisak, funkció nélküli díszként szerepelnek a szövegben (Lásd: Bazsa, 2009).

A tanárképzés szakmai-diszciplináris tartalmait oktató kollégák egy része nosztalgiával gondolt a régi, duális tanárképzésre, „visszasírja” annak – vélt vagy valós – szakmai értékeit, és a jelenlegi helyzetet kudarcként éli át.

A kétféle gondolkodásmód, a szakdiszciplináris tartalmak képviselői versus kompetenciafejlesztő pedagógikum hívei között időről időre megjelenő megosztottság a MAB berkein belül is érzékelhető volt. A szakdiszciplináris képzési ági bizottságok és kollégiumok tagjai a „rég” tanárképzés színvonalát, „akadémiai” értékeit féltették az új képzéstől, amelyben vitathatatlanul csökkent a második tanári szakképesítés megszerzésére biztosított szakmai kreditmennyiség, ám ezzel párhuzamosan többlet-kreditekhez jutott a pedagógikum és az iskolai gyakorlat. Az a kérdés is többször felmerült és kétellyé érlelődött a szakdiszciplináris képviselőiben, hogy az új rendszer szerinti képzésben az egységes – tehát érettségire is felkészítő – tanárképzéshez szükséges szakmai-diszciplináris kritériumoknak (pl. személyi feltételek, tudományos műhely megléte, doktori iskolába való belépésre történő felkészítés lehetősége, könyvtár felszereltsége stb.) meg tudnak-e felelni a szakindításra törekvő főiskolák.

A filozófiájában egységes tanárképzés indítását tervező felsőoktatási intézményeknek két egymástól független adatlapon kell bőséges információit adniuk személyi és tárgyi feltételek meglétéről és a képzés tartalmáról. E két adatlap a MAB bírálati rendszerében is sokáig egymástól elszakadva járja be a saját útját és csak a véleményeket összegző és döntést megfogalmazó szakmai kollégiumok és a plénum szintjén kapcsolódnak össze ismét. Ez a logisztikailag pragmatikus eljárás a beadvány funkcionális egységként való kezelése szempontjából nem mondható szerencsésnek.

Mindezekkel együtt az is megállapítható, hogy a MAB is egy igen jelentős tanulási folyamaton ment keresztül az utóbbi négy esztendőben, amikor közel félezer tanári beadvánnyal foglalkozott bizottságaiban, kollégiumaiban és plénumán. Az eltérő szakmák képviselői közötti félreértések lassan tisztázódtak (pl. a kezdetben eltérő értelmezéssel használt fogalmak (pl. kompetencia, portfólió stb.) tartalma fokozatosan világossá vált), a minősítésben részt vevők nyitottabbá, toleránsabbá váltak egymás szempontjai iránt.

Az oktatáspolitikai irányítói által „felülről vezérelt” Bologna-folyamat heves (olykor viharos) sodrásában az illetékesek nagyon kevés időt szántak az ilyen saját tapasztaláson alapuló tanulásra. A magyar felsőoktatás eddigi legnagyobb reformja során talán kevesebb félreértés merült volna fel és kevesebb égető problémát kellene most megoldanunk, ha nem így lett volna. A MAB vezetését mindenesetre dicséri, hogy türelmesen időt szánt erre a tapasztalati tanulásra, amelyre minden szervezetnek szüksége van.

Pukánszky Béla

Irodalom:

- 111/1997. (VI. 27.) Korm. Rendelet a tanári képesítés követelményeiről. URL: <http://www.bolcsweb.hu/page/szabalyzat/111-1997.htm> Letöltés: 2009. június 28.
- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. URL: http://www.felvi.hu/bin/content/dload/jogszabalyok/15_2006_alap_mester_kkk_20080201.pdf Letöltés: 2009. június 29.
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról. URL: http://www.om.hu/letolt/felsoo/ftv_20051129.pdf Letöltés: 2009. június 28.
- 289/2005. (XII. 22.) Korm. Rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről. URL: http://www.okm.gov.hu/letolt/felsoo/289_kormrend_bologna.pdf
- A MAB Szervezeti és működési szabályzata, 2007. március 9. URL: http://www.mab.hu/a_szabalyok.html
- A tanári mesterszak indításának bírálati lapja. Magyar Akkreditációs Bizottság, 2009. URL: http://www.mab.hu/a_szabalyok.html
- Barakonyi Károly: Bologna hungaricum. In: Kozma Tamás és Rébay Magdolna (2008): A bolognai folyamat Közép Európában. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 48-67.
- Bazsa György (2007): A(z egy) tanári mesterszak a magyar felsőoktatásban: gyorsaság vagy minőség? Előadás. URL: http://www.mab.hu/a_szabalyok.html Letöltés: 2009. július 5.

- Bazsa György (2009): A tanári mesterszak(ok) indításának tapasztalatai – az akkreditáció oldaláról. Előadás a Tanárképzők Szövetségének győri ülésén, 2009. január 31. URL: http://www.mab.hu/a_szabalyok.html Letöltés: 2009. július 5.
- Breznysnyánszky László: A tanári mesterképzés bemeneti követelményei és a pedagógiai és pszichológiai stúdiumok az alapképzésben. Előzetes megfontolások. (A NBB Pedagógusképzési Albizottsága számára készített munkaanyag.)
- Breznysnyánszky László (2009): A tanári mesterképzés kialakult rendje és első jelentkezői. *Educatio*, **18**. 3. sz. 335-348.
- Hunyady György (2009): A Bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: a kilengő mérlegelés. *Educatio*, **18**. 3. sz. 317-334.
- Kozma Tamás és Rébay Magdolna (2008): A bolognai folyamat Közép Európában. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Sándor Péter, Vass László és Tolnai Ágnes (szerk.:) Magyarország Politikai Évkönyve. Demokrácia Kutatások Magyar Központja Közhasznú Alapítvány, Budapest. 934-956.
- Útmutató a tanári mesterszak indítására vonatkozó kérelmek összeállításához. Magyar Akkreditációs Bizottság, 2009. május 28. URL: http://www.mab.hu/a_szabalyok.html