

Rendeletek és követelmények a tanári professzió tanulásában

A debreceni egyetemen 2002. szeptember 27-én és 28-án „Pedagógia és hermeneutika” elnevezéssel rendeztek konferenciát. 2002/12. számunkban már válogattunk az itt elhangzott előadásokból (azok szerkesztett változataiból), most e sort folytatjuk.

Az egyetemek, az integrációval létrehozott nagyegyetemek, mint a sokrétű szakmai, interdiszciplináris kooperációra lehetőséget adó szellemi műhelyek, igen kedvező esélyt jelentenek a tanárok színvonalas képzéséhez, a tanárjelöltek felkészítéséhez választott hivatásukra. Az iskolák világa is változatosabb, rugalmasabb lett, a tanári munkával kapcsolatos igények, várakozások módosultak, ami arra készít bennünket, hogy a pedagógusok képzésével, továbbképzésével kapcsolatos feladatainkat továbbgondoljuk.

Napjainkban legalább két középponti kérdés megoldatlansága vet árnyékot erre a területre. Az egyik a felsőoktatási integráció és a tanárképzés ütközőpontjain keletkezett és a tanárképzés helyzetét, minőségét, intézményi és tágabb jövőjét befolyásolja. A másik abból az egyre határozottabban megfogalmazódó elégedetlenségből táplálkozik, amely a magyar iskolák lanyhuló eredményességét – sőt sokak szerint kifejezetten eredménytelenségét – bizonyító mutatókra támaszkodik, és ezeket hozza kapcsolatba a tanárok hozzáértésének, felkészítésének gondjaival.

Módszertani értelemben arra teszünk kísérletet, hogy a fenti aktualításokra a hazai tanárképzés szabályozási kereteit jelentő rendeleti szövegek elemzéséből olvassunk ki válaszokat. Nem azt vizsgáljuk meg tehát, hogyan működik a rendszer, vagy valójában beleillik-e az integrációba a tanárképzés, és azt sem kívánjuk eldönteni, hogy valóban felelős-e a megvalósult képzés a PISA vagy egyéb eredménymérések során elért helyezésekért. Ennél egyszerűbb és óvatosabb, ugyanakkor az érvényes válaszok érdekében el nem hanyagol-

ható elemzéssel próbálkoztunk. Az utóbbi évek tanárképzésre vonatkozó rendeleteinek szövegét vettük kézbe – immár sokadszor – és elemezni próbáltuk a bennük megfogalmazódó célok és követelmények rendjét, logikáját. Megpróbáltuk őket összehasonlítani és a belőlük kiolvasható trendekre következtetni.

Két alapkérdés mentén végeztük a vizsgáldásokat:

- milyen szándékok munkálnak, fogalmazódnak meg a dokumentumok cél- és követelményrendszerének szövegében, amelyek a sokfunkciójú egyetemek keretein belül a tanárképzés koordinációját konvergáló vagy divergáló erőként érvényesülve befolyásolhatják;

- milyen tanárszerep hangsúlyozódik a célok és követelmények általános érvényű és az egyes szakterületi képzéseket leíró, szabályozó szövegekben.

Az elemzések három olyan alapdokumentumra, rendeletcsomagra terjedtek ki, amelyek a tanárrá válás és a pályán továbbhaladás, professzionalizálódás személyes folyamatát a tanulás, képzés során meghatározzák:

- a tanárok alapképzésének képesítési követelményrendszerét leíró kormányrendeleteket (vagyis a 157/1996. a műszaki felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről, közelebről a mérnöktanárok képzéséről szóló; a 111/1997. a tanári képesítés követelményeiről; a 166/1997. a természettudományi tanárszakokról; a 129/2001. a bölcsészettudományi alapképzési szakok képesítési követelményeiről; a 105/1998. a zeneművészeti felsőoktatás alapképzési szakjainak általános képesítési követelményeiről,

közelebről a tanárszakokról szóló részletek; a 146/1998. az agrár felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről, közelebről a mérnöktanár szakról szóló; és a 77/2002. a felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéséhez illeszkedő kiegészítéséről szóló kormányrendelet ide tartozó bekezdéseit, mellékleteit) vizsgáltuk;

– a szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szakok működésére vonatkozó rendeletet (185/1999);

– illetve a vezetőtanárok képzését szabályozó (készülő) rendelet és követelményrendszer szövegét vettük alapul.

A vizsgálódás és a kiválasztott szempontok indoklásaként szolgál, hogy mind a felsőoktatást, mind pedig magát a tanárképzést és továbbképzést törvények, törvényt módosítások és kormányrendeletek „sokasága” írja le a kilencvenes évektől. Az egységes tanárképzésről szóló 111/1997-es kormányrendelet mellett hasonló szintű dokumentumok szabályozzák a szakterületi képzés rendjét. A mérnök-, közgazdász- és művésztanárok képzését leíró rendeletek azonban eltérő időpontokban születtek. A képzés és a követelményrendszer logikája valamennyi esetben hasonló, mégsem mondhatjuk, hogy egyértelműen és megnyugtatóan egybeszerkesztett, azonos szellemiségű rendeletekről lenne szó. Az eltérések nem túl nagyok. Gondot a szeparált egyetemek, karok világában talán nem is okoznának.

Csak feltevéseink vannak arra vonatkozóan, hogy vajon a diplomák piaci értéke, a szakterületi képzések tartalma, a képzési szintek megkülönböztetésének valamiféle logikája indokolja-e a követelmények mennyiségi különbözőségeit, vagy egyszerűen csak egy meg sem kísérelt egyeztetési folyamat „eredménye” a tanári képesítés megszerzésének leírását tartalmazó jogszabályok sokfélesége. Az integráció során egy intézménybe, azonos felelősség alá került képzési formák kontrasztjai még inkább láthatóbbá lettek, felerősödtek. (1) Eltérések mutatkoznak a tanárképzési modul beillesztésének kérdésében: a párhuzamos vagy rá-

épülő modell alkalmazásában és a képzésre fordítható idő mennyiségében.

Szeparált működés mellett talán ez sem lenne feltűnő, de az átjárhatóság, az áthallgatás, áttanítás, az integrált működtetés szempontjából ezek az eltérések zavaróak. Egyre erősödő és indokolt hallgatói igény mutatkozik a különböző karok által gondozott tanári szakok „karközi” párosítása iránt. Olyanok iránt, mint pl. vallástanári, művésztanári szakok, vagy az egyetemi szint kínálatából hiányzó főiskolai (első-sorban készségfejlesztő) tanári szakok párosítása természettudományos, bölcsész tanári szakokkal. Ettől már csak egy lépés, hogy a közismereti tanári szakok választhatóak legyenek – például további diploma megszerzésének formájában – a szakmai tanárképzés mellett vagy után.

Egy ilyen megoldás a szakpárosításokban a sokszínűvé váló, időnkénti arculatváltásra kényszerülő közoktatás igényeire rugalmasabban tudna reagálni.

A kreditrendszer egységesítése érdekében született a 77/2002. kormányrendelet, amely kísérletet tesz a tanárképzés szempontjából is közös nevezőre hozni az elképzeléseket. Az említett rendelet elismerésre méltó erőfeszítések árán próbálta meg értelmezhető kategóriákba sorolni a tanári képesítés megszerzésének a különböző képesítési követelmények által definiált összes változatát. Alaposan feladta ezzel a leckét az egyetemi-főiskolai adminisztrációnak, amelynek saját hatáskörében kell majd jogszerűen meghatározni és a hallgatók számára átláthatóvá, vonzóvá tennie a képzési tartalmakat, oklevél-követelményeket.

Az itt vállalt elemzés azonban nem első-sorban a szervezeti konzekvenciák érdekében készült. Amit keresünk, amire utalni kívánunk, az az üzenetek egyezése vagy különbözősége.

A cél- és feladatrendszer elemzésének egyik szempontjaként azt vizsgáltuk, hogy a célok megfogalmazásakor a tanári kompetencia milyen összetevői jelennek meg a szövegben explicit módon. Kettős tanári kompetenciát feltételeztünk a képzés és a tanári munka jellegéből adódóan:

- szaktudományos, szakterületi és
- úgynevezett pedagógiai kompetenciát.

A szakmai és a pedagógiai kompetencia kettőssége jól követhetően érvényesül valamennyi, tanári képesítést nyújtó, ígérő szakterület célrendszerében.

A műszaki és agrár mérnök-tanárok képzése esetében a kétféle kompetencia ígérete mellett két diplomát is ad a képzés. Ezzel nyílt, elkülönített formában fogalmazódik meg a szakember felkészítésének és a tanári mesterség elsajátításának célja, programja. A képzés szerkezete ebben a tekintetben konzekvens, hiszen a ráépülő tanárképzés modelljét valósítja meg a tanárrá válás tanulmányi rendje.

A zeneművészeti tanárképzés célokban megnyilvánuló üzenete hitvallást tartal-

maz a széleskörű műveltség és a tanári munka fontossága mellett. Valójában a szakmai kompetencia hangsúlyja erőteljesebb a mérnök-tanári és a tudományegyetemi tanárképzés követelményrendszeréből kiolvasható megfogalmazásnál. A szöveg szerint ezen a szakterületen művésznek (alkotó- vagy elő-

adóművésznek) kell lennie mindenekelőtt annak, aki tanári munkát akar vállalni. „...képzetségük és általános műveltségük, idegennyelv ismeretük alapján alkalmasak a hazai és a nemzetközi zenei életben az előadóművészi, az alkotói, a zene-tudományi és a tanári tevékenységre...” A kivételt, illetve a természettudományi és bölcsész tanárokéhoz leginkább hasonlító esetet a zeneelmélet-szolfézs és az énektanár, karvezetés szakos képzés jelenti, ahol a zenetanár alapvető munkafeladatát az oktatómunka jelenti.

A tudományegyetemi tanárképzés természettudományi és bölcsész szakjain a kettős kompetencia kifejeződése egyértelmű, vannak azonban különbségek mind a

karok sajátosságai, mind az egyes szakok, szakterületek között.

A bölcsész tanárok esetében – azzal, hogy a tanári mesterség választható – az összetartozás és annak megfogalmazása is megengedőbb, mint a legtöbb természettudományi tanárszak programjában. Míg a természettudományi „tanárszakos” tanulmányok csak a tanári képesítés megszerzésével együtt eredményeznek oklevelet, addig a legtöbb bölcsész szakon a szakterületi ismeretek megszerzése önmagában is végzettséget és szakképzettséget tanúsító oklevelet eredményez. Érdemes lenne a szakmai érdekek mellett a munkaerőpiac visszajelzését is megvizsgálni erről a különbségről, megkülönböztetésről.

A tudományegyetemi tanárképzés követ-

elményeit közelebből áttekintve részletesebb, nagyobb felbontású képet kapunk, ahol a szakok szerinti eltérések is láthatóvá lesznek.

A célokban a szakmai, szakterületi és az ehhez tartozó műveltségkövetítő feladatok kétféle módon jelennek meg a leírásokban: tantárgyhoz rendelt és/vagy tágabb mű-

Míg a természettudományi „tanárszakos” tanulmányok csak a tanári képesítés megszerzésével együtt eredményeznek oklevelet, addig a legtöbb bölcsész szakon a szakterületi ismeretek megszerzése önmagában is végzettséget és szakképzettséget tanúsító oklevelet eredményez. Érdemes lenne a szakmai érdekek mellett a munkaerőpiac visszajelzését is megvizsgálni erről a különbségről, megkülönböztetésről.

veltségterülethez rendelt.

A pedagógiai kompetenciának ugyancsak két változatát találtuk a megfogalmazásokban: a szaktanári munka kisugárzását más tárgyakra, kollégák munkájára, illetve a nevelőmunka, fejlesztő feladatok szélesebb körére irányuló kiterjesztést.

A természettudományos tanárszakok (átfogó) célkitűzésében nagy szerephez jut a tanári munkára felkészítés. „Tanárok képzése, akik – a külön jogszabályban foglaltakra is tekintettel – képesek arra, hogy tanulóikkal bármely iskolatípusban, a korosztályok sajátos pedagógiai igényeihez illeszkedve elsajátíttassák választott szakjuknak (szakjaiknak) szemléletét és műveltségi tartalmát, amely a 21. század

emberét eligazítja a környezetükben és mindennapi tevékenységükben megjelenő természeti jelenségek megértésében, segíti azok tudatos, környezetkímélő felhasználását, továbbá ismerik szakjuk gyakorlati alkalmazásait, szerepét az életben, a termelésben és más tudományokban, rendszeres szakmai továbbképzés révén képesek szakterületük tudományága és technikája új kérdéseinek megismerésére és a tanításban való alkalmazására; az egyetemi végzettséggel rendelkező tanárok képesek a szaktudományuk újabb eredményeit megértve folyamatosan feldolgozni és alkotó módon alkalmazni a tanításban, továbbá felkészültek a felsőoktatási tanulmányok folytatására készülő diákok igényeinek kielégítésére is.”

A szakok saját, egyedi célmeghatározásai esetében uralkodó megfogalmazás a szaktudományos területhez tartozó tantárgyak tanítására szorítókozó, de széles szakmai alapozású tanári kompetencia hangsúlyozása. Főleg a nagy hagyományokkal és/vagy jelentős iskolai óraszámokkal rendelkező szakok körében. A frissebb alapítású szakok esetében ennél tágabb tanári feladatkörre utaló célokat olvashatunk. Olyanokat, mint az informatikatanároknál: „felkészültek az informatikai eszközök használatbavételére, képesek kisebb oktatóprogramok készítésére és segíteni más szaktanároknak e programok használatában.” Az interdiszciplináris, szintén újabb alapítású tantárgyak tanáraitól a képzési célkitűzések még inkább kiterjesztett tevékenységet és kisugárzást várnak el. Ezekben az esetekben a tantárgyi ismeretközvetítéssel együtt világszemléleti és morális fejlesztésre utaló célelemek is megfogalmazódnak. A környezettanároktól például elvárja a dokumentum, hogy „elő tudják segíteni a tanulók környezetvédelmi szemléletének, generációs felelősségtudatának kialakulását, segíteni tudnak más szaktanároknak a környezettudományi aspektusoknak az általuk oktatott tantárgyakba való bevonásában”.

Az egyetemi szintű bölcsész tanárszakok követelményei a tanárképzést a szaktudományos képzéstől elkülönítve, a ta-

nári munkát az ismeretek alkalmazásának egyik lehetséges eseteként kezeli. „Cél továbbá, hogy a humán értelmiség szaktudása alkalmazható legyen a magyar szellemi élet társadalmi intézményrendszerében: a közoktatásban...” A követelmények felsorolásában megelégszik annak a megállapításával, hogy a szak tanárképes vagy csak tanárszakként végezhető és utal a tanárképzést szabályozó rendeletre.

Különbségek persze itt is vannak. Az egyetemi tanárképzésben a kilencvenes évek óta a bölcsész szakember célképzete uralkodik, olyan szakemberé, aki tanár is lehet. A főiskolák szakos célmeghatározásait a tanárság szempontja vezérli, vagy legalábbis ezzel indul a meghatározás. Nem ritka azonban, hogy a folytatásban a szaktudományos részletekre vonatkozó összetevők szövegszerűen meggyeznek a főiskolai és az egyetemi szint esetében.

A bölcsész szakokon szerezhető tudás tanári hasznosítása többnyire egy-egy iskolai tantárgyra vonatkoztatva fogalmazódik meg. Az utóbbi évek tantervi változásait tükrözi az egyetemi szakok közül a történelem és a friss alapítású etika, ember- és társadalomismeret szak képzési célkitűzése. „Történelem szakos tanárként alkalmasak (ezek a tanárok) a történelem és a vele kapcsolatos műveltségi területek, illetve tantárgyak oktatására.” – fogalmaz a rendelet a ide vonatkozó mellékletében.

Az etika, ember- és társadalomismeret szak céljai még tágabb kiterjesztést tartalmaznak: „...képesek hozzásegíteni a tanulókat az önmagukhoz, a társadalmhoz és a természethez való tudatos viszonyuláshoz; az értékközvetítés, a személységfejlesztés és az erkölcsi nevelés területén értelmezni és kezelni tudják a felvállalható értékek befogadásával kapcsolatos problémákat; alkalmasak a modern társadalmi lét technikáinak, állampolgári és civil készségeinek – elsősorban a demokrácia stabil működéséhez és a civil társadalom kiépüléséhez és megszilárdulásához szükséges jártasságok – fejlesztésére...”

Az áttekintés rövid összegzésként megállapíthatjuk, hogy a különböző szakterületeken a szaktárgyára felkészült, an-

nak tanításáért felelős „tantárgypedagógus” képe olvasható ki a legnagyobb egyértelműséggel.

A tanári kompetencia kiterjesztettebb értelmezése és a célokban való megjelenése, deklarálása önmagában még nem tekinthető értéknek. Jelzi azonban, hogy a diszciplinárisan leképezett tantárgyak korábbi magától értetődő rendje változóban van a tanárképzők szemléletében, és utal arra is, hogy a tanári felelősség szakterületi zártsága szintén oldódik.

A 111/1997. kormányrendelet a tanári képesítés követelményeiről, amely a tanári mesterség oldaláról fogalmazza és ragadja meg a tanárképzés feladatait, természetesen nem ezt a szemléletet képviseli. A szakterületi képzés korábbi arányaihoz képest magas – sokak által túlságosan is magasnak ítélt – órakeretet szán a felkészítésre. (2) Követelményrendszerében a lélektani, pedagógiai és szakmódszertani, illetve az elméleti és gyakorlati képzés egyensúlyára törekszik. Ezek a tanulmányi területek határozzák meg a rendelet és a képzés szerkezetét, logikáját. Problémát itt szintén a kreditrendelettel történő összefűlés jelenthet: a relatíve magas óraszám mellé olyan számú kredit kerül, amely óhatatlanul magában hordozza a tanári modul tárgyai „elsúlytalanodásának” veszélyét a szakmai tárgyak mellett, vagyis előfordulhat például, hogy egy pedagógiai szakos hallgató ugyanazt a hálótervben szereplő kötelező előadást magasabb kreditértékért fogja teljesíteni, mint tanárszakos társa.

A rendelet célmeghatározásában a ketős tanári kompetencia összetevői és azok további részletei is felismerhetők. Összességében egy erősen kiterjesztett szerepű és kompetenciájú tanárképet vázol fel a dokumentum. A tanári műveltségre, hozzáértésre és az ellátandó feladatokra vonatkozó felsorolás ugyanakkor inkább nevezhető additívnak, mint koherensnek. Igyekszik mindent feltüntetni, amihez a tanárnak értenie kellene, és amilyenek személyében lennie kellene, hogy eredményesen elláthassa a feladatát. Idézzük: „A tanárképzés általános célja olyan pedagógusok képzése,

akik felkészültek arra, hogy a hazai általános képzést, illetve szakképzést folytató intézményekben 5–12. (13.) évfolyamok, illetve a szakképző évfolyamok tanulóinak a szakrendszerű oktatásban... a szakterületi képzettségüknek megfelelő terület(ek)en nevelő-oktató munkát végezzenek. 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 munkájának differenciált irányítására, hatékony pedagógiai módszerek, eljárások alkalmazására; rendelkeznek a családi, pályaválasztási, szociális és nevelési tanácsadási, gyermek és ifjúságvédelmi iskolai feladatok ellátásához (...) szükséges alapismeretekkel ...”

A felsorolás bőséges. Egyenként minden elemében indokolt, indokolható. Egybemarkoltan azonban mégsem igazán meggyőző, nem elég hiteles. Tükrözi a tanári szakmával és a pedagógus munkát végző személyekkel szembeni elvárások túlaradását, az igények tisztázatlanságát.

A célok és a realizálás bizonyos feszültségét eleve magában hordozza a dokumentum. Önmagában is érdekes lehetne annak vizsgálata, hogy a közoktatásból kikerülő, ma a tanárszakot választó hallgatóknak – akik felvételi teljesítményükkel sok esetben közelebb állnak a 60, semmint a 120 ponthoz – csupán a mentális állapota mennyire és milyen módszerekkel tehető alkalmassá a követelményrendszer alapján megalkotott képzési tartalmak befogadására. A követelményrendszer érvényesítése – az azt kidolgozó szakértők meggyőződését hordozva – intenzív és személyes fejlesztést feltételez. A legjobbak, legalkalmasabbak szakma- és önismereten alapuló, gyakorlatok során elmélyített felkészültségét és felkészítését szorgalmazza. A diáklétszám növekedése, az egyetemi kép-

zés tradíciói, a csoportbontás és a finanszírozás nehézségei, a módszertani hiányosságok viszont mind a képzés tömegesedése felé sodorják a megvalósítást.

Értelmezésünk szerint a tanárképzés maga olyan tanulási folyamat, amely az alapképzés időszakában kezdődik ugyan el, de nem itt játszódik le teljes egészében. Természetes részének kell tekintenünk a szakvizsgá(k)ra történő felkészítést, amely potenciálisan akár a „kétfázisú” tanárképzés megvalósulásának előhírnöke is lehet. A „harmadik fázis” a folyamatos tanulás, a folyamatos továbbképzés beépülése a tanári életpályákba.

Van-e fejlesztő logika, a tanári hozzáértést gazdagító, elmélyítő egymásra épülés a rendeletek céljaiban és követelményeiben, a képzés, szakvizsga, továbbképzések folyamatában? Erre a kérdésre három dokumentum egybevetése alapján kísérelhetjük meg a választ a teljesség igénye nélkül, gondolatébresztőnek szánva.

Az első tanári diploma megszerzésének (fenti) követelményeit összehasonlíthatjuk a szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés követelményeivel, majd a tanári pályán – megítélésünk szerint – sajátos szakmai csúcspot reprezentáló vezető, mentortanári szakvizsga koncepciójával.

A pedagógusszakvizsga-rendelet mellékletében a cél világosan megfogalmazott: „... az alapképzésben szerzett szaktudományi ismeretek, illetve a pedagógusi tevékenység ellátásához szükséges elméleti és gyakorlati ismeretek megerősítését, elmélyítését, felfrissítését, a legújabb ismeretekkel történő kiegészítését biztosítja.” A kettős kompetencia továbbfejlesztését célozza tehát a szakvizsga bevezetése, intézményesítése. A követelményrendszer részleteit vizsgálva azonban kitűnik, hogy a tematika és a fejlesztés valóságos súly-

pontja itt, ebben a rendeletben a pedagógiai hozzáértésre helyeződik. Igaz ugyan, hogy ez a központban álló tematikai egység a közoktatásirányítás kérdéseiből és annak jogi, gazdasági összefüggéseiből tevődik össze. Ez a kötelező és egységes, de egyben talán a leginkább hiánypótló része az alapképzési tematikáknak.

Ha persze valaki második vagy további szakokból is szakvizsgát kíván tenni, akkor az egyensúly visszaáll, sőt ismét a szaktudományos, szakterületi kompetencia fejlesztése felé billen át. Ekkor ugyanis a kötelező tanulmányi terület teljesítése egészében elszámolható, vagyis gyakorlatilag elhagyható.

A vezető tanárok szakvizsgára felkészítő képzésének készülő rendelete a fejlesztésre szoruló kompetenciák körét egy

újabbal egészíti ki. Nagyon helyesen. A mentortanár hozzáértése ugyanis valóban több – más –, mint a jó szaktanáré. Sajátos felsőoktatói tevékenységet lát el, amikor a tanárképzés képesítési követelményei szerint végzi mentori munkáját a gyakorló vagy egyéb

A tanári kompetencia kiterjesztettebb értelmezése és a célokban való megjelenése, deklarálása önmagában még nem tekinthető értéknek. Jelzi azonban, hogy a diszciplinárisan leképezett tantárgyak korábbi magától értetődő rendje változóban van a tanárképzők szemléletében, és utal arra is, hogy a tanári felelősség szakterületi zártsága szintén oldódik.

külső iskolai közegben. Ezt az alaphelyeztetet a koncepció képzési célja részletesen tartalmazza. „...egyetemi vagy főiskolai szakokon szakképzettséget szerzett tanárok felkészítése olyan irányú pedagógiai, pszichológiai, közoktatásirányítási és az adott szakjuknak megfelelő szakterületi szakismeretekkel, illetve képességeik továbbfejlesztésével, amelyek birtokában képesek vezető tanári feladatok ellátására, (...) illetve a tanárképzésben közreműködő közoktatási (...) intézmények külső gyakorló helyein a tanárjelöltek iskolában folyó gyakorlati képzésének az irányítására...” Azzal azonban, hogy a képzést a többi szaktanár szakvizsgára felkészítő követelményrendszerének „sablónjába” illeszti, éppen ez utóbbi sajátosságát gyen-

gíti meg. A közös, kötelező, tartalmában közoktatásirányítási ismeretek adják a képzés kreditjeinek 55–60 százalékát. A szaktól, a szaktanári munkától bizonyos mértékig független mentortanári felkészítésre (ami az igazán új elem a képzésben, és ami elméleti, gyakorlati és terepmunkát egyaránt feltételez) a krediteknek szűk egynegyede esik. A koncepció – nyilván nem szándékosan – ismét a szaktudomány képviselőjeként jeleníti meg a tanárt, a másokat a pályára elindítani hivatott pedagógiai multiplikátort.

Ha most visszatérünk az írásunk kezdetén felvetett kérdésekre, akkor a kissé elnagyolt következtetések kockázatával a következőket állapíthatjuk meg.

A tanárképzés szakterületi rendelkezései lényegében továbbra is az intézményi különállás viszonyait tükrözik. A 111/1997-es és a 77/2002-es rendelet nevezhető olyanoknak, amely mentén a közös egyetemi keretbe szervezett különböző jellegű és szakmai profilú tanárképes szakok koordinált képzése megvalósíthatónak tűnik. A föderatív szinten egyesült karok között nem könnyű a tanári felkészítés minimális konszenzusát megfogalmazni és érvényesíteni. Bár, mint a bevezetőben említettük, nem volt célunk,

hogy arra keressük a választ, hogy a sokféle szabályozó egymás mellett éléséből következik-e a szervezeti keretek rendezetlensége, vagy ez utóbbi okozója a speciális igényeket ugyan figyelembe vevő, mégis egységesebb arculatú tanárképzésünk megteremtésének, de a kérdés megkerülhetetlen. A Debreceni Egyetem tanárképzési modellje során szerzett tapasztalataink alapján biztos állíthatjuk, hogy működtethető egy olyan „szakgazdai modell”, amely akár az integrált intézményen belül is, nem látványos tevékenység során ugyan, de szisztematikusan rendezzi össze a képzésben részt vevők érdekeit, feladatait, értékeli és biztosítja a működtetés – legalább minimális – feltételeit. Ehhez azonban elkerülhetetlen mind intézményi, mind országos szinten a megfelelő védőernyő: a képviselő, a tájékoztató, a tanácsadó és egyeztető fórumok, szervezetek rendszerének újragondolása, feladat- és hatáskörének körülírása.

Az egyetértés megteremtése a szakterületi követelményekből kiolvasható szaktanári, tantárgy-pedagógusi felfogás érvényesítése mellett látszana leginkább sikeresnek. Ez találkozna leghamarabb a tradicionális egyetemi képzés víziójával és szokásaival. Az ilyen egyetértés azonban egy

	egy szakon legalább	két szakon legalább	újabb tanári szakon legalább
természettudomány			
– egyetemi *	600 óra	765 óra	165 óra
– főiskolai	600 óra	765 óra	165 óra
bölcsészettudomány			
– egyetemi *	600 óra	765 óra	165 óra
– főiskolai	600 óra	765 óra	165 óra
műszaki felsőoktatás			
– egyetemi	360 óra	–	–
– főiskolai *	720 óra	–	–
agrár-felsőoktatás			
– egyetemi	650 óra	–	–
– főiskolai *	800 óra	–	–
zeneművészeti f.okt.			
– egyetemi *	600 óra	–	–
– főiskolai *	600 óra	–	–

1. táblázat. A tanári képzés sajátos követelményeire fordítható képzési idő tanóraszámában (a tananyag elsajátításához és a szorgalmi időn belüli ellenőrzéshez oktató jelenlétét igénylő idő). (* Debreceni Egyetem alapképzési szak(ok) szakindítási engedélyével rendelkezik, tanári diploma kiadására jogosult)

	pedagógiai és pszich. ált. ismeretek	szakmódszertan	iskolai gyakorlatok
természettudomány			
– egyetemi	330 óra (dominánsan elméleti, illetve gyakorlati 40–40 %)	120–150 óra (a-b-c terület, dominánsan elméleti, illetve gyakorlati 40–40 %)	150 óra (90 óra a-b terület, vezetőtanár irányításával, 60 óra egyéni külső)
– főiskolai	ld. egyetemi	ld. egyetemi	ld. egyetemi
bölcsészettudomány			
– egyetemi	330 óra (dominánsan elméleti, illetve gyakorlati 40–40 %)	120–150 óra (a-b-c terület, dominánsan elméleti, illetve gyakorlati 40–40 %)	150 óra (90 óra a-b terület, vezetőtanár irányításával, 60 óra egyéni külső)
– főiskolai	ld. egyetemi	ld. egyetemi	ld. egyetemi
műszaki felsőokt.			
– egyetemi	*	*	*
– főiskolai	*	*	*
agrár-felsőoktatás			
– egyetemi	*	legalább 140 óra	*
– főiskolai	*	legalább 170 óra	*
zeneművészeti f.okt.			
– egyetemi	*	*	*
– főiskolai	*	*	*

2. táblázat. A tanári képzés sajátos követelményeinek főbb tanulmányi területei és arányaik. (* a bölcsész és a természettudományos szakoknál szereplő óraszámok az irányadóak az alapképzési képesítési követelményekben megadott, eltérő – általában magasabb – tanóraszám érvényesítésével.)

korábbi és meghaladottnak bizonyult tanár- és pályamodell rögzülését hozná magával a tanárképzésben és a közoktatásban. Írásunkkal az ennek elkerülését segítő gondolatainkat kívántuk megosztani olvasóinkkal.

Jegyzet

(1) A Debreceni Egyetem tanárképző tevékenységét rendeletileg szabályozó dokumentumainak összeha-

sonlításából (ld. 1. táblázat) kitűnik, hogy egy intézmény „falain belül” eltérő munkaóra árán és több ponton különböző eljárások szerint juthatnak a (műszaki, agrár, művész vagy a bölcsész) tanárjelöltek azonos értékű diplomához.

(2) A követelményrendszer összetételét és az egyes szakterületekre kiterjedő érvényét a 2. táblázat foglalja össze a mellékletben.

*Breznyánszky László –
Sümeginé Törőcsik Tünde*

A reflektív szemlélet megjelenése az orosz tanárképzésben

A tanárképzés szakmai fórumain, szaksajtójában gyakori kérdés, hogy miért nem érvényesül jobban az egyetemen, főiskolán oktatott elméleti ismeretek és szakmai készségek transferhatása a tanítás gyakorlatára. A tanárképző programok képtelenek befolyásolni a tanárjelöltek felfogását, amellyel a prog-

ram kezdetekor rendelkeznek. A felsőoktatásba kerülve a magukkal hozott felfogás szilárd elemei annak tulajdoníthatók, hogy azok olyan tapasztalatokon alapulnak, amelyeket a jelöltek iskolai pályafutásuk során diákként szereztek a tanítási-tanulási folyamatban. (Wubbels, 1992) E felfogásformálás egyik lehetséges megoldása lehet