

A TANÁRI KOMPETENCIÁK PROBLÉMATÖRTÉNETE

THE PROBLEM HISTORY OF TEACHER COMPETENCES

PUKÁNSZKY Béla

ABSTRACT

In his study the author views the concept of the history of the teacher competences. The first part outlines the history of school criticism and the evolution of competences required of teachers throughout the centuries, from the Ancients to the end of the 20th century. The next chapter considers the changes in the concept of teacher competences. Then the author introduces an international investigation comprising three countries, which analyzes the teachers' opinions regarding the importance of each competence. The last part of the study discusses how competence-based teacher training can be established in Hungary.

1. Vélekedések az iskoláról – egykoron. A kritizált néptanító és az eszményi pedagógus

Az iskolakritika szinte egyidős magának az iskolának a történetével. A társadalomba való beilleszkedést, a társadalmi szerepek elsajátítását előbb jobbra elméleti ismeretekkel segítő intézmény a legkülönbözőbb történeti korokban és kultúrákban kivívta az írástudók (filozófusok, pedagógusok és más értelmiségiek) ellenérzéseit. A forrásokban ma is fellelhető kritikák – az antik Rómától a huszonegyedik század elejéig – többnyire három egymással összefüggő ponton támadták az iskolát: 1. megkérdőjelezték a falai között átadott tudás relevanciáját a gyermekek társadalmi beillesztése („életre való nevelése”) szempontjából, 2. elmarasztalták az alapiskolák tárgyi feltételrendszerét, kritizálták a rendelkezésre álló eszközök silányságát és 3. kétségbe vonták a pedagógusok emberi és szakmai alkalmasságát az oktatásra és a nevelésre (Pukánszky, 2002).

A szülők – tágabb értelemben véve az intézmény szolgáltatásait igénybe vevő „társadalmi megrendelők” – elégedetlenségét kifejező narratívumok sokszor jelentkeztek szépirodalmi köntösben. Mert mi más lenne, mint tanító-kritika, illetve iskola-kritika például az az epigramma, amelynek soraiban *Martialis* gúnyolja a szakmailag alkalmatlan és éppen ezért erőszakos fegyelmező eszközökhöz folyamodó „ludimagister” hangoskodását?

„Rőt tarajú kakasok szava meg sem törte a csöndet,
s már te veszett lármát ütve rikoltasz, verekedsz.
Üllőkön kalapált fém cseng ily fülsiketítően...
Lanyhább láрма rivall, ha rajong a nagy amphitheatrum...
Kérlel a szomszédnép: szundítana egy kicsit éjjel!”
(Ford.: Kárpáty Csilla)

A 16. század humanistái már vitriolos gúnnal írtak a tanításra alkalmatlan és a gyerek kiszolgáltatottságával visszaélő pedagógusról. *Erasmus*nál például ezt olvashatjuk: „A gyermeket alig négyesztendőskorában iskolába küldik, a hol egy tudatlan, durva, romlott erkölcsű, néha nem is józan eszű, gyakran holdkóros vagy nyavalyatörős [...] tanító trónol. Mi mást tanulhatnak itt a gyermekek, mint a tudomány gyűlöletét?” (Idézi: Fináczy, 1996,

199.) Az újkor hajnalától már egyre jobban szétterülő alapfokú iskoláztatás még több aggodalom és kritika megfogalmazására adott okot. A tizenkilencedik elején az iskolákkal kapcsolatos „rossz érzés” még szélesebb körben elterjedt. A tehetős szülők egy része nem is engedte iskolába gyermekeit, hanem – *Rousseau* hatására – magántanárt fogadott föl melléjük. De a kritikák nem korlátozódtak csupán a népiskolák anomáliáinak kipellengérezésére. A 19. században német orvosok egész sora kapcsolódott be abba társadalmi vitába, amely a középiskolák tanterveinek aránytalanságairól, az emészthetetlenül túlméretezett tananyag „didaktogén” ártalmairól, az iskola teljesítmény-centrikus légkörének lelket-testet megbetegítő hatásairól szólt.

A századforduló teoretikusai és gyakorló pedagógusai már egy új embereszmény kibontakozását lelkesen figyelve fordultak az – úgymond – elavult, életidegen tananyagot elavult módszerekkel oktató, a gyereket passzív befogadásra kényszerítő régi iskola „börtöne” ellen. A már *Rousseau* által is képviselt, de a 18. század szellemi miliójében még korainak bizonyuló *boldogságetika* megerősödve bukkant fel ismét, most már kézzelfogható közelségbe hozva az emberi személyiség sokoldalú kiteljesedésének lehetőségét. A korábban puritán, önmegtartóztató értékrend szerint élő ember ekkor már felfedezte saját belső világát, igényeit, szükségleteit. Felfedezte és birtokba vette a külső természetet is, ami a világi örömeik kiapadhatatlan forrása lett számára.

„Az elszigetelt reformok semmit sem érnek [...] „Özönvíznek kell következni a pedagógiában, és akkor csak Montaigne-t Rousseau-t, Spencert és az új gyermekpszichológiai irodalmat szabad majd a bárkába bevinni” – írja *Ellen Key* svéd tanítónő és társadalomreformer, a reformpedagógia egyik legjelentősebb programalkotó teoretikusa „A gyermek évszázada” című könyvében, amely – szinte ez is jelkép – 1900-ban jelent meg első kiadásban svéd nyelven (Key, 1976, 145.). Így folytatja: „Az iskolai tanulmányok csak akkor nem ártanak – sőt részben használnak is, ha a tanuló nem jár rendszeresen iskolába, hanem hosszú pihenőket tart, majd hosszabb ideig magánúton tanul.” A hagyományos oktatás ugyanis „negyed-ötödékből kapott adatokból kotyvasztott” ismereteket töm a gyerek fejébe. A századforduló iskolája még a régmúlt korok tanintézetinél is rosszabb – figyelmeztet *Ellen Key*: a régiekben csak néhány tárgyat kellett bemagolni, az új iskola tanítója viszont precíz pedagógiai módszereivel „mindent előre alaposan megrág”, így szoktatja le a gyereket az önállóságról. Az eljövendő szebb korszak iskolája „szellemi étterem” lesz – írja a svéd pedagógus –, ahol az iskola maga határozza meg, hogy mit vesz fel az „étlapra”, és a szülők ebből a „szellemi táplálékból” választhatják ki a gyermekeik számára hasznosnak ítélt tudást, amit azután a gyerek önállóan sajátít el. Az iskolából kilépő gyerekek életre való érettségét pedig nem egy lélekölő vizsga, hanem egy nagy, közös utazás keretei között lehet igazán hitelt érdemlően megítélni – folytatja a századforduló új pedagógiájának apostola.

Az 1960-as évek végén kialakuló és elterjedő alternatív pedagógiai képviselői gyakran nyúlnak vissza a századforduló radikális iskolakritikájának retorikájához. A tradicionális, a „régii” iskola értelmezésük szerint „antihumánus”, „személyiségellenes”, a „félelem és a szorongás intézménye”. Egyoldalú kvázi-intellektualizmusa voltaképpen az intellektus lerombolását eredményezi. Az iskola „egydimenziós embereket”, „bólogató bábokat” termelő üzem. A gyereket úgy kezeli mint egy még tökéletlen, hiányokkal terhelt lényt.

Ezeket az állításokat újrafogalmazza az amerikai *John Holt*, aki azonban tovább is halad a radikális iskolakritika útján. A „How the children fail?” (Iskolai kudarcok, 1964) című könyvében még egy ideális iskola utáni vágya fogalmazódik meg: „Olyan iskolára van szükség – fogalmazza meg *Ellen Key*re emlékeztető pedagógiai programját –, amelyekben minden gyermek a maga módján elégítheti ki kíváncsiságát, fejlesztheti képességeit és tehetségét, követheti érdeklődését, és ahol az őt körülvevő felnőttek és idősebb gyerekek segítségével nyer bepillantást az élet gazdagságába és a variációk sokféleségébe. Röviden az iskola legyen egy óriási „svédasztal”, nyújtson lehetőséget a sokféle intellektuális, művészeti,

kreatív és mozgásos tevékenységre. Ebből minden gyerek kívánsága szerint annyit és azt vesz, amennyit és amit akar.” (Holt, 1991, 197.) A hatvanas években Holt még az alternatív iskolák egy fajtáját (free school) népszerűsíti, majd más új úton indul el. Gondolkodásmódjában mélyreható változást idéz elő *Ivan Illich*, amerikai filozófus 1971-ben megjelenő könyve, a „Deschooling society” (A társadalom iskolátlánítása). Az Illich-csel folytatott diskurzus alapján írja meg „Escape from Childhood: The Needs and Rights of Children” (Menekülés a gyermekkorból: A gyerekek szükségletei és jogai) című könyvét. Ebben már emellett foglal állást, hogy a gyerekeknek meg kell adni a jogot, hogy saját maguk vegyék kézbe tanulásuk irányítását. Ettől már csak egy lépés volt az „otthon iskola” (vagy a „home schooling”) rendszerének kidolgozása.

Az iskolakritika – mint láttuk – vörös fonalként fut végig az oktatás történetén. A hibák felmutatása mellett azonban már korán megfogalmazódtak a pedagógussal kapcsolatos elvárások, az ideális tanár személyiségére vonatkozó elképzelések is. Csak néhány kiragadott példa azokból a tulajdonságlistákból, amelyeket az eszményi tanító és tanár személyiségének jellemzésére használtak a régiek:

Apáczai Csere János 1655-ben Utrechtben megjelentetett Magyar Enciklopédiájában az iskola belső életével is foglalkozik, és ennek kapcsán a tanítóval szemben támasztott elvárásainak, az eszményi pedagógus-személyiségjegyeknek pontos elírását adja:

- a) A tanító erkölcsösen éljen, „tanítványainak jó s dicséretes példát adjon”.
 - b) „Elég tudós legyen” hivatalának betöltéséhez.
 - c) Tudását „jó lelkiismerettel” másoknak is adja át.
 - d) Tanítványait „mint atyjok szeresse”, tanítsa őket „világosan, röviden és teljességesen”.
 - e) Említse meg őket „Isten előtti könyörgésében”.
 - f) Ajándékokon „ne legyen kapdosó”.
 - g) Törekedjen arra, hogy tanítványai „erkölcsét és nyelvét” fejlessze.
 - h) Szerettesse meg magát tanítványaival.
 - i) Tanítói munkáját „a külömb-külobb féle elmékhez jól alkalmaztassa”.
- (Apáczai, 1976, 113.)

A kívánatos „nevelői erényeknek” ebben a rajzolatában éppúgy megjelenik az integrált személyiség iránt igény, mint a tudomány ismerete és átadásának képessége – egészen a gyermekek egyéni sajátosságaihoz alkalmazkodó individualizáló tanításra való képesség – mint elengedhetetlen kritérium.

A tizenkilencedik század Magyarországon egy egész sor olyan – tanítójelölteknek és már pályán lévő tanítóknak szánt – pedagógiai tankönyv-kézikönyv látott napvilágot, amely a gyakorlatban jól hasznosítható nevelés- és oktatástani ismereteket tartalmazott. Ezek a művek általában foglalkoztak a tanítótól, a pedagógustól elvárt „erényekkel”, tulajdonságokkal is. Az egyik ilyen mű szerzője, *Rendek József* „Tanítás-mód...” című könyvében a következő „tulajdonok” meglétét várja el a jó tanítótól: Ép, egészséges, test, józan ész, hű emlékezet, indulatoktól, haragtól, szenvedélyektől mentes lélek, szelídség, béketűrés, erkölcsös életvitel, ájtatosság és jámborság, gyermekszeretet, istenhit. A józan és következetes, ám a gyermekeknek élő, a gyermekek iránti szeretet által vezérelt tanítónak ez a klasszikus tulajdonságlistája Rendek Józsefnél kiegészül a tudatos önvizsgálatra és erkölcsi öntökéletesítésre való felszólítással is: „Ha valamely rendetlen szenvedélyt tapasztal magában, törekedjék azt tüstént legyőzni.” (Rendek, 1816, 144.)

A huszadik század elején világszerte elterjedő reformpedagógiai irányzatok radikális változást eredményeztek nemcsak a gyermekkép, a tanulóról alkotott mentális kép, hanem a

pedagóguskép tekintetében is. *Ovice Decroly* belga pedagógus, a reformpedagógia emblematikus alakja például a következő jelzőkkel írja le az ideális tanulót és a vele együtt dolgozó ideális pedagógust: „A tanuló: a kísérletező, az utánzó, az alkotó, a föltaláló, a művész, a költő. A tanár: a megfigyelő, a kezdeményező, az előrelátó, a gyakoroltató, a lelkesítő, az ösztönző.” (Idézi: Weszely, 1905, 58.) Különösen érdekes ez a megközelítés, mert a pedagógiai folyamat két szereplőjét, a tanulót és a tanárt szinte komplementer tulajdonságpárokkal ruházza föl, mint például: megfigyelő – kísérletező, kezdeményező – utánzó, ösztönző – föltaláló, lelkesítő – alkotó. A tanár-diák „duálunió” így valóban holisztikus egészben válik értelmezhetővé és elemezhetővé.

A második világháború utáni „koalíciós évek” új szellemű, de a reformpedagógia értékeit is átmentő pedagógiájának kiemelkedő jelentőségű, szinte emblematikus műve volt a *Faragó László és Kiss Árpád* szerzőpáros könyve: „*Az új nevelés kérdései*”. A kötet szerzői a nevelés elméleti és gyakorlati kérdéseinek szerteágazó tematikáját dolgozzák fel, eközben sort kerítenek az eszményi nevelői személyiség bemutatására, azaz a „sikeres tanítók” nevelői erényeinek taglalására. Ezek a tulajdonságok a következők: Az ideális nevelő 1. szociális lény, aki egyben politikus lényként is definiálja magát. Nem légtüres térben végzi munkáját, ideológiailag a marxizmus-leninizmus talaján áll. 2. „Tökéletesen formált, zárt, autonóm erkölcsi személyiség”. Ebben a kritériumban a már Kantnál is megtalálható fejlődésemélet születik újjá, amelyben az erkölcsi heteronómiából az autonómia felé törekvő „homo moralis” képe rajzolódik ki. A moralizálódásnak ez a processzusa voltaképpen az erkölcsi magatartás-szabályozó elvek tudatos elsajátítását, azok viselkedésszabályozó elvévé való avatását jelenti. Szépen egybecseng itt a kanti filozófia kategorikus imperatívuszról szóló tana a *Jean Piaget*-féle autonóm erkölcsről, illetve a *Lawrence Kohlberg* rendszerében szereplő posztkonvencionális erkölcsről szóló koncepcióval. 3. Az ideális nevelő ismeri a gyermeki lelket, és ismeri minden egyes gyermek egyéni sajátosságait. Ebben az elvárásban a már *Jean-Jacques Rousseau* által hangoztatott követelmény ölt testet, amely a 19. század végén kibontakozó gyermeklélektan programja lett: Ismerd meg a gyermeket! 4. A korábbi „tulajdonságlisták”-hoz képest új elvárásként fogalmazódik meg a Faragó László Kiss Árpád szerzőpáros művében az, hogy a pedagógus személyisége „nyílt és be nem fejezett” legyen. A műveltség ugyanis sohasem lehetett befejezett, lezárt. A további fejlődés iránti igénynek minden pedagógusban elemi erőként kell élnie ezért, hogy munkája ne váljon gépiesen végzett rutincselekvéssé. 5. Gyermekszeretet, az úgynevezett „pedagógiai erősz”. A szerzők értelmezésében ez voltaképpen a „tökéletlen lény”, a gyermek felé forduló karitás. Kidomborodik itt a nevelő elfogadó attitűdje, amelynek révén ő segítőtárs a belső növekedés és érés folyamatában”. (Faragó és Kiss, 1949, 203.) 6. Az ideális nevelő képes az önuralomra. Ki kell érdemelnie tanítványa tiszteletét, aki fölött áll bölcsesség, tudás és erkölcs tekintetében egyaránt. 7. A jó nevelő képes a koncentrált figyelemre. Ebből fakad a pedagógiai tapintatra való képessége is, amelynek segítségével a pillanatnyi élethelyzetekben képes az adekvát nevelői eszközök megtalálására és helyes alkalmazására. 8. Az eszményi nevelő tiszteletben tartja a gyermek szabadságát és egyéniségét. Tapintatosan alakítja neveltjét, nem törekszik arra, hogy saját képére formálja a gyermeket. 9. Végül a kézikönyv szerzői által megrajzolt ideális nevelő arra törekszik, hogy egyengesse növendékei útját az egyetemes emberi kultúra és a társadalmi értékek felé vezető úton. Ehhez elengedhetetlen a magasan fejlett közlési képesség, amely – modern értelemben – már nem elsősorban a tanári előadásban ölt testet, hanem sokkal inkább a művelődési anyagnak a tanulói érdeklődést és az erre alapozó öntevékeny művelődést elősegítő átszarmaztatásában. (Lásd: Faragó és Kiss, 1949, 204-206.)

A tanártól elvárt személyiségvonásoknak ebből a tételes felsorolásából is látszik, hogy az 1945 utáni magyar pedagógia e két kiváló képviselője milyen erőteljesen törekedett arra,

hogy a mindennapi gyakorlati pedagógiai tevékenységben sikeresen helytálló, a rá bízott növendékek személyiségét céltudatosan, ám tapintatosan fejlesztő pedagógus karakterét rajzolja fel. Ez a törekvés sikeresnek mondható: meggyőződésünk szerint a tanári képességek, illetve (mai szóhasználattal) kompetenciák párját ritkítóan szakszerű és sokoldalúan plasztikus ábrázolását olvashatjuk ebben a kötetben. (Az 1950-es években pályára készülő magyar pedagógus generációk szempontjából tragikus, hogy a magyar pedagógia történetének ez a kiváló tankönyve a „fordulat éve” után „indexre került” és így eltűnt a pedagógusképzés szakmai kánonjából.)

2. A közelmúlt: a tanári kompetenciák értelmezésének története

Már ebből a vázlatos problémátörténeti áttekintésből is kitűnik, hogy az egyes történeti korokban és kultúrákban az iskolával kapcsolatos ellenérzések és kritikák alapozták meg a jobb iskolára vonatkozó elképzeléseket, amelyeknek központi eleme a pedagógus, a tanár személyisége.

A tanári személyiségjegyek vizsgálata és leírása terén az utóbbi években jelentős változások mentek végbe. Egyfelől megfigyelhető, hogy a pedagóguskutatás, a tanári személyiség tudományos (elsősorban pedagógiai és pszichológiai) eszközökkel történő vizsgálata az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb méreteket ölt, másfelől pedig látható, hogy a tanároktól elvárt képességek, tulajdonságok, – mai kifejezéssel élve – kompetenciák strukturált rendszerben való megjelenítésére is erőteljes törekvés figyelhető meg – nemcsak a szaktudomány szövegtörzseiben, hanem a közoktatás és felsőoktatás politika berkeiben születő dokumentumokban is.

A témával kapcsolatos újabb keletű szövegekben – a szaktudományos elemzésekben és az oktatáspolitikai döntés-előkészítést segítő dokumentumokban egyaránt – a „tulajdonságok”, a „képességek” és a „személyiségjegyek” helyett ma már leginkább a „kompetencia” kifejezést olvashatjuk. Ez nem véletlen. Egyfelől tükrözi a vonatkozó nemzetközi szakirodalom fogalmi nomenklatúrájának markáns változását, amelybe napjainkra már mélyen beivódott a kompetencia fogalma (pl. competence, Kompetenz), másfelől jól látható, hogy a „kompetencia” fogalmának megjelenése önmagában is egy jelentősen differenciált tartalmi gazdagodást fejez ki.

A közkeletű fogalom létből azonban nem következik az, hogy a „kompetencia” kifejezés értelmezése egységes lenne a pedagógiai szakirodalomban. A ma is alapműként használt, 1997-ben megjelent háromkötetes Pedagógiai Lexikonban *Vajda Zsuzsanna* írt szócikket e témáról. A szó eredeti latin jelentéséből kiindulva (alkalmasság, ügyesség) a személyiség alapvetően értelmi tulajdonságaként definiálja ezt a kompetenciát, de tágítja a kört, amikor rámutat: „szerepet fontos játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők” is. Fontos lélektani sajátosságként mutat rá a szerző arra a jelenségre, hogy sikeres cselekvés esetén növekszik, halmozott kudarc esetén viszont csökken a személy kompetencia érzése (*Vajda, 1997*). Ezzel voltaképpen már el is jutottunk ma modern kompetencia-értelmezés egyik alapvető kritériumához, miszerint ez a személyiségvonás *cselekvésben* ölt testet.

Nagy József műveiben gyakran találkozunk olyan nagyívű pedagógiaelméleti konstrukciókkal, amelyek a gondosan definiált tartalmú fogalmak egymáshoz szorosan illeszkedő mozaikdarabkáiból szerveződnek rendszerelméletileg koherens egésszé. A XXI. századi nevelés című könyvében egy olyan személyiségelméletet épít fel, amelynek alapvető funkciók teljesítésére szervezett alrendszerei a kompetenciák. E koncepció szerint a személyes, szociális, kognitív kompetencia, valamint a speciális kompetenciák egymásba

átnyúló rendszerek. A kompetenciák képességekből épülnek fel, ezek alkotóelemei pedig a készségek, a rutinok és az ismeretek (Nagy, 2002).

Nahalka István egyik tanulmányában a kompetencia-fogalom egy pragmatikus módon szintetizáló értelmezését kínálja az olvasónak. A legszélesebb körben használt kompetencia-értelmezések legfontosabb jellemzőit a következőkben foglalja össze: „...az egyén pszichikus rendszerében létező struktúrának tekintik; e struktúrának valamilyen részletesebb, de a legtöbbször a struktúra elemeinek megnevezésén nem túllépő leírását adják; a kompetenciákat gyakorlati tevékenységekhez kapcsolódó feltételeknek tekintik; és összekötik az értelmezést a hatékonysággal, az eredményességgel (kompetens az, még a hétköznapi értelmezésben is, aki tényelegetesen, sikeresen meg tudja oldani az adott típusú feladatot).” (Nahalka, 2004)

Az eddig áttekintett kompetencia-értelmezésekhez képest új elem ebben a definícióban a cselekvés *hatékonyságának*, illetve *eredményességének* a hangsúlyozott megjelenése. Ha mármost a kompetencia fogalmát a pedagógiai szakirodalomban alapvető kategóriaként használt „képesség” fogalmának hagyományos értelmezésével szembesítjük, akkor – megítélésünk szerint – az effektivitás az a tartalmi többlet, ami a „kompetencia” tartalmának javára kimutatható. Figyelemre méltó viszont az a tény, mi már ebből az alig egynéhány kompetencia-értelmezésből is látszik, és amit Nahalka István is megfogalmazott már idézett tanulmányában: „Hosszas keresés után sem találtam olyan kompetencialistát, amelyben nem az egy kompetenciát alkotó elemek egyszerű felsorolása adta volna a „struktúrát”, vagyis azt kell mondanunk, hogy a kompetenciák „igazi”, rendszerelméleti értelemben vett struktúrájának megadásával nem lehet találkozni.” (Nahalka, 2004.) A pedagógiai szakirodalomban és az oktatáspolitikai dokumentumokban manapság olyan gyakran szereplő közkeletű „kompetencia”-értelmezéseknek ez a belső tagolatlansága nem segíti elő a „közös nyelv” megtalálását a témáról folytatott közbeszédben. (Rögtön hozzátesszük, hogy ez a megállapításunk a nem szakirodalmi igényű szövegekre vonatkozik, nem pedig a szaktudomány olyan kompetencia értelmezésére, mint amilyen például Nagy József fentebb már említett precíz fogalmi rendszerhálójában szerepel.)¹

Az előbbieknél még sajátosabb a kompetencia-fogalom értelmezése a pedagógusok, illetve – e gyűjtőfogalmon belül – a tanárok személyiségjegyeinek a tekintetében.

A kompetencia fogalmának értelmezésekor nemcsak az egyes régebbi vagy újabb keletű szakkönyvek, publikációk szerzőinek koncepciójára támaszkodhatunk. Nagyon tanulságosak a pedagógusok e témára vonatkozó véleményét feltáró vizsgálatok is. *Nagy Mária* saját nemzetközi (magyar-olasz-holland) kutatásának eredményeiről számol be, amelynek során mindhárom országból származó pedagógus-populációval megismertettek egy előzetesen összeállított listát, amelyen a hátrányos helyzetű, tanulásban alulmotivált tanulók integrációját segítő pedagóguskompetenciák sorozata szerepelt. A vizsgálat résztvevőinek az volt a feladata, hogy fontossági sorrendbe állítsák az egyes tanárkompetenciákat. Ezek a preferencia-sorrendek néhány meglepő egyezést mutattak mindhárom ország tanárainak válaszai tekintetében. A legfontosabbnak – hovatartozástól függetlenül – mindannyian annak a személyközi kommunikációt segítő kompetenciának a meglétét tartották, amelynek révén a tanár meg tudja teremteni „az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét”. Második helyen szerepelt a szaktárgyra és a didaktikai-metodikai tudásra vonatkozó kompetencia, amelynek révén a pedagógus képes „a diákok motiválására”. Érdekes a preferencialista vége is: mindhárom ország tanárai a legkevésbé fontos kompetenciák közé sorolták a szervezési készséget, azt, hogy a tanár képes „a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra”. Csekély jelentőséget tulajdonítottak annak a követelménynek is, hogy a tanár képes „saját szakmai fejlődésének irányítására az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével”. A diagnosztikai eljárások és az új információs-

¹ A tanári kompetencia fogalmának további tartalmi gazdagodásáról részletekben gazdag képet kaphat az olvasó Falus Iván e kötetben olvasható tanulmányából, melynek címe: A kompetenciaalapú tanárképzés.

kommunikációs technológiák alkalmazásának képessége is a legkevésbé fontosnak ítélt kompetenciák között kapott helyet (Nagy, 2008). A megkérdezett tanárok véleménye szerint a szakmai diszciplináris kompetenciák tehát önmagukban nem elegendők az eredményes tanításhoz. Figyelemreméltó egyezés, hogy ehhez hasonló eredményre vezettek Eric *Hanusek* és Steven *Rivkin* New York városában végzett empirikus kutatásai is (Hanusek és Rivkin, 2000).

A tanári kompetenciákról folyó diskurzus az elmúlt esztendőben a mai magyar pedagógiai-szakmai közélet egyik „vezérmotívumává” lett. Ezt a megkülönböztetett érdeklődést az *Európai Unió szakmai bizottságaiban* folyó tematikus egyeztető munka is indokolta.

A 2007 márciusában közzétett bizottsági jelentésben például jól kidomborodnak azok az Európa-szerte érzékelhető változó igények, amelyeket a társadalmi változások generáltak: a tradicionális tanárszerep jelentősen megváltozott, fontos új elemek jelentek meg benne. Ezeket az új mozzanatokat a dokumentum szövege alapján a következőképpen foglalhatjuk össze: 1. A tanár az alapismeretek és készségek átadása mellett legyen képes az autonóm tanulás segítésére, a tanulási környezet tudatos és célszerű kialakítására. Ebben a folyamatban – az egyoldalú tanári túlsúly helyett – a tanulókkal való együttműködés jellege erősödjön. 2. A vegyes összetételű osztályok egyre gyakoribb megjelenése új kihívások elé állítja a tanárokat, amelyekre fel kell készülniük. A továbbképzések szerepe ezen a téren is megnövekszik. 3. Az oktatás egyre inkább átalakul az autonóm tanulás irányításává. Ennek sikeres megvalósításához nagy segítséget nyújthatnak az új, digitalizált világ kommunikációs technológiái. Az infokommunikációs (ICT) technológiák célszerű alkalmazására a tanárokat fel kell készíteni. 4. Már az előbbiekből is következik, hogy a folyamatos tanári önképzések és a színvonalas és releváns új tartalmakat felkínáló továbbképzések kulcsfontosságú szerepet kapnak ebben az új rendszerben. De a tanári alapképzés is új kihívásokkal találja magát szemben, amelyekre adekvát válaszokat kell adnia, meg kell felelnie a kor követelményeinek. (Lásd: A Bizottság közleménye, 2007, 4-5.) (Felsőoktatás-történeti ismereteink alapján állíthatjuk, hogy ez a tudatos fejlesztés egy alapjában véve nehezen mozduló, inkább a tradicionális tudást, hagyományos módszerekkel átadni kívánó egyetemi-főiskolai rendszerben rendkívül nehéz feladat.)

Ez a dokumentum is tükrözi azt az EU-bizottságokban kikristályosodott álláspontot, miszerint a tanári szakma előtt álló kihívások alapjában véve minden egyes tagállamban azonosak (bár természetesen vannak egyedi megoldásra váró problémák is). Lehetőség kínálkozik közös fejlesztési elvek megfogalmazására és közös cselekvési terv kialakítására. A közös gondolkodás az eredményét legjobban a tanári kompetenciák kialakítását lehetővé tevő közös európai alapelvek kidolgozása tükrözi. Ezeket az alapelveket a bizottsági jelentés így foglalja össze:

A tanári szakma

– „...*magas képzettséget igénylő* szakma: valamennyi tanár felsőfokú végzettséggel rendelkezik (az alapszintű szakoktatásban részt vevők a szakterületükön magas képesítéssel és megfelelő pedagógiai végzettséggel is rendelkeznek). Valamennyi tanár átfogó szaktudással, jó pedagógiai ismeretekkel, a tanulók irányításához és támogatásához szükséges készségekkel és kompetenciákkal rendelkezik, továbbá ismeri a tanítás társadalmi és kulturális dimenzióit.

– az *élet-hosszig tanuló* szakmája: a tanárokat arra ösztönzik, hogy egész életpályájuk során képezzék tovább magukat szakmailag. A tanárok és munkaadók elismerik az új tudás elsajátításának fontosságát, és képesek új módszerek alkalmazására, valamint az új ismereteknek a tanításba való beépítésére.

– *mobilitás* szakma: a mobilitás a tanárok alapképzésére és továbbképzésére irányuló programok központi eleme. A tanárokat arra ösztönzik, hogy szakmai továbbképzés céljából más európai országokban dolgozzanak vagy tanuljanak.

– *partnerségen* alapuló szakma: A tanárképző intézmények iskolákkal, helyi gazdasági körökkel, szakmai továbbképző központokkal és más érdekelt felekkel együttműködve szervezik tevékenységüket. (A Bizottság közleménye, 2007. 11-12.)

Jól látható, hogy ezekben az elvekben a régóta ismert, tradicionális elemek (például a már *Comenius* által megfogalmazott „élethosszig-való tanulás elve”) mellett gyökeresen új mozzanatok is megjelennek (mint például a tanár-továbbképzések rendszerének országhatárt is átlépő mobilitása).²

3. A kompetenciaalapú tanárképzés kereteinek kialakítása Magyarországon

3.1. Egyetemi műhelyek kifejlődése

Magyarországon a kompetenciaalapú tanárképzés kereteinek és tartalmának kidolgozása olyan szakmai feladatként jelentkezett, amelynek megoldására már rendelkezésre állak a már ezt megelőzően is jelentős eredményeket felmutató tudományos műhelyek. A budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen már az 1980-as években létrejött egy olyan szellemi műhely, amelynek fő profilja a pedagógusszakma kutatása (a pedagóguskutatás), a pedagógussá válás folyamatának kutatása volt. Több fontos publikáció fémjelzi ennek a kutatócsoportnak az eredményességét. (Lásd pl. Falus, Golnhofér, Kotschy, M. Nádasi és Szokolszky, 1989, illetve Falus, Golnhofér, Kotschy, Lénárd, Nahalka, Petriné, Réthy, Szivák és Vámos 2001.) Ez utóbbi tanulmánykötetben már olyan új témák is megjelentek, amelyek hozzájárultak a tradicionális pedagógusképzés/tanárképzés-felfogás ártértékeléséhez, új elemeket, új szempontokat emeltek be a szalmáról való közgondolkodásba. Rendkívül érdekes új téma volt például a mentalitás, a gondolkodásmód, a nézetek kialakulásának és változásának kutatása. Ezt a nívumot jelenítette meg e kötetben *Lénárd Sándor* és *Szivák Judit* írása a neveléssel kapcsolatos nézetekről, *Golnhofér Erzsébet* tanulmánya, amelyben a pedagógusok gyerekekről, diákokról alkotott nézeteit elemzi, *Nahalka István* dolgozata a „tudásról alkotott tudás”-ról, amelyben a konstruktivista pedagógia alapjait tárja fel, illetve *Vámos Ágnes* tanulmánya, amelynek lapjain a pedagógusok értékfelfogása után nyomoz egy „metaforaháló” segítségével.

Ez az igen eredményes szakmai műhelyben ma már több munkacsoport működik – a vizsgálódások és a fejlesztő kutatások homlokterében ma már egyre inkább a kompetencia alapú pedagógusképzés/tanárképzés áll (Falus, 2006), de elkezdődtek a kompetencia alapú tanárképzés tartalmát, tantervi struktúráját és intézményi szervezeti kereteit megújító fejlesztések is (lásd például: Golnhofér, 2008 és H. Nagy, szerk. 2009).

Golnhofér Erzsébet egyik tanulmányában így ír erről a kutató-fejlesztő munkáról: „A fejlesztés során a *kompetencia alapú pedagógusképzés* kialakítására koncentráltunk. A kompetenciák közös megalkotásában nemzetközi példák felhasználásra is sor került, amelyben kitüntetett szempont volt, hogy milyennek látják, látjuk *az eredményes pedagógust*. Az elemző, értelmező munka során kikristályosodott egy közös kiindulópont: szociális problémákra érzékeny, nyitott, gyermek/tanulóbarát, empatikus, toleráns, együttműködő, elmélyült pedagógiai tudással, alkalmazható gazdag tevékenységrepertoárral rendelkező és folyamatos fejlődésre képes reflektív pedagógus ideája. Elfogadtuk, hogy az értékelvű megközelítéssel összefonódva, *a tanárok gyakorlati tevékenységének, szakmai*

² A tanári kompetenciák kialakítása terén az Európai Unió szakmai bizottságaiban folyó munkálatokról részletes elemzést ad Falus Iván e kötetben olvasható tanulmánya.

feladatköreinek figyelembevétele is befolyásolja a kompetenciák számbavételét, leírását. A munkák eredményeként – a minisztériumi munkálatokkal párhuzamosan – elkészült egy-egy részletesebb és rövidebb, nyolc kompetenciából álló kompetenciarendszer. Bár a kompetenciák kapcsán több, nem minden szempontból megtárgyalt oktatáspolitikai és szakmai probléma is felmerült, mégis vállaltuk, hogy az elkészült részletes kompetenciarendszer orientálja a tantervfejlesztő munkát, a képzés követelményeinek a megfogalmazását, a tanulás-tanítás folyamatának (tartalom, tanulási tevékenységek, értékelés, stb.) kialakítását. A kompetencia alapú fejlesztés mellett a munka során kiemelt szerepet kapott a képzés *gyakorlatorientált* jellege, a *személyre szabott tanulás* támogatása, a *reflektív szemlélet* érvényesítése és az eredményes *tanulási környezet* komplex értelmezése.” (Golnhofér, 2008) A kissé bővebben idézett szövegből jól kitűnik a kutató-fejlesztő team munkájának célkitűzése, és érzékelhetők azok a szempontok, illetve kutatói attitűdök is, amelyek tevékenységüket befolyásolták.

A fentebb olvasható tanulmányrészlet szerzője egy helyen utal a kompetencia alapú tanárképzéssel kapcsolatos minisztériumi munkálatokra. Tekintettel arra, hogy az Oktatási Minisztérium védőernyője alatt folyó szakértői munka – az egyetemi szakmai műhelyekben folyó kutatás-fejlesztés mellett – a tanárképzést szabályozó rendeletek alkotásában végződő kulcsfontosságú tevékenység volt, a következőkben most ennek a folyamatnak az egyes csomópontjait tekintjük át.

3.2. A szakértői munka alakulása a minisztériumi bizottságokban

A tanárképzés új rendszerének kimunkálása a *Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképző Albizottságának* keretei között vette kezdetét. A szakértők a koncepció kimunkálásakor 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 tanszékekkel. 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.

A szakértői csoportnak – mindezen szempontom ismeretében – több, a magyar felsőoktatás sajátosságaiból fakadó dilemmával kellett szembenéznie. A következő kérdések vártak válaszra:

1. A felsőoktatás melyik szintjén helyezkedjen el a tanárképzés? A szakértők véleménye szerint a hallgató korai elköteleződés a tanárképzés terén nem célszerű. A közoktatás igényeinek a mesterképzés szintjére emelt, tanárképzés felel meg, amely kisebb hallgatói létszámot érint, de magas színvonalat képvisel.

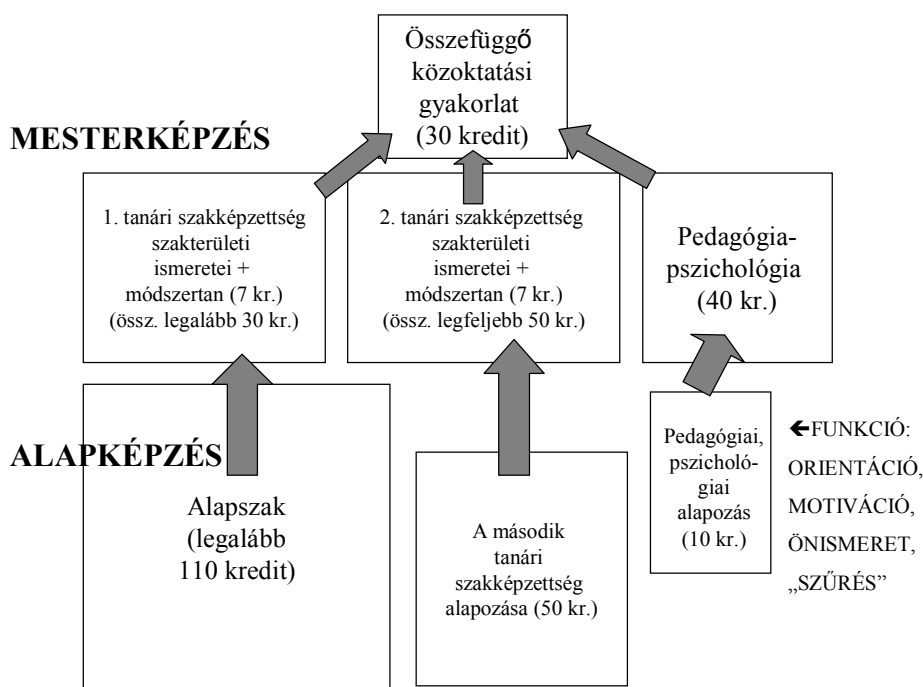
2. Centralizált vagy decentralizált legyen a tanárképzés a felsőoktatási intézményekben? A szakértői álláspont szerint a tanárképzés közös összetevőinek központi, egyetemi szintű szervezése növeli a képzés hatékonyságát. A 2005-ben kodifikált Felsőoktatási Törvény – a tanárképzés kategóriáját a pedagógusképzés teljes vertikumára kiterjesztve – ír elő központi szervező erőt a hatékonyság fokozása érdekében: „Ha a felsőoktatási intézményben több oktatási szervezeti egységben folyik pedagógusképzés, a szervezeti és működési szabályzatban meg kell határozni azt az oktatási szervezeti egységet vagy a szenátus által létrehozott testületet, amelyik ellátja a különböző szervezeti egységekben folyó oktatómunka, valamint az ehhez kapcsolódó gyakorlati képzés összehangolását. Ennek a szervezeti egységnek a vezetője felel a felsőoktatási intézményben folyó pedagógusképzés összehangolásáért.” (2005. évi törvény a felsőoktatásról, 145. § 5. pont.)

3. Egyszakos vagy kétszakos legyen a tanárképzés? A Pedagógusképzési Albizottságban folyó viták során az az álláspont kristályosodott ki, miszerint a tanárképzés két szak tanítására készítse fel a jelölteket, de – bizonyos kivételes esetekben – megengedhető az egyszakos képzés is. Új mozzanat az egyik szakját idegen nyelven oktató tanárok képzésének bekerülése a választható szakok kínálatába. A szakértői álláspont szerint a tanárképzés céljának és tartalmának összhangban kell lenniük a Nemzeti Alaptanterv koncepciójával. Ennek értelmében gondot kell fordítani a sajátosan új, átfogó műveltségterületi felkészítést nyújtó képzések tartalmának kidolgozására és bevezetésére (pl. „ember és társadalom”).

4. 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 az oktatásmódszertani-tantárgypedagógiai tartalmú felkészítés súlyának növelését az új, lineáris rendszerbe tagolódó tanárképzés mester-szintjén (Pukánszky, 2010).

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

Az új magyar tanárképzési struktúrát a következő ábrán szemléltetjük:



1. ábra: A magyarországi tanárképzés Bologna-rendszerbe illeszkedő szerkezete (Pukánszky, 2010)

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

1. Az alapképzés (BA/BSc) szintjén a hallgató kezdetben a tisztán szaktudomány-szakterületi képzésben részesül. Egy orientációs időszak után döntést hoz arról, hogy a képzés tanári irányába kívánja-e folytatni tanulmányait. Amennyiben igen, akkor 110-120 kredit alapszakja mellé felveszi a második tanári szakképzését megalapozó 50 kredit 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 szakképzés felé induló hallgatónak mindemellett a hároméves alapképzésben fel kell vennie a későbbi pedagógiai-pszichológiai képzést megalapozó 10 kredit modul. 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 kredit modul kapcsán:

„Pedagógiai és pszichológiai alapozó tanulmányok

Az alapképzésbe épülő, legalább két féléven át biztosított, a tanári felkészítést megalapozó, a pályaismeretet és pályaaorientációt 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 kredites 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 kredites modul már nem kötődik szigorúan az alapképzéshez, hanem a mesterképzés szintjén is teljesíthető. Ez sajnálatos, mivel ezzel a változtatással gyakorlatilag a modul leglényegesebb előkészítő funkciója vesz 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 kredites) 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, gyakorlat-közeli tudást 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 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 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 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 álláspontját, de egyes esetekben (mint például a 10 kreditnyi pedagógiai-pszichológiai alapozó modul tantárgyakba transzponált tartalma) el is térek attól. Jól érvényesül viszont a rendeletben az Albizottságnak az a filozófiája, hogy az új, Bologna-rendszerű tanárképzés homlokterében a pedagógiai pályához szükséges kompetenciáknak, azaz a *tanári kompetenciáknak* kell állniuk. Ezért a szövegben sor került a tanári mesterség eredményes folytatásához szükséges kompetencia-rendszer egyes elemeinek részletes bemutatására (Pukánszky, 2010).

Ezeket a kompetenciákat a következő *kilenc pontba* tömörítve foglalhatjuk össze:

1. A tanulói személyiség fejlesztése;
2. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése;
3. A pedagógiai folyamat tervezése;
4. A tanulók műveltségnek, készségeinek és képességeinek fejlesztése a tudás felhasználásával;
5. Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák fejlesztése;
6. A tanulási folyamat szervezése és irányítása;
7. A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása;
8. Szakmai együttműködés és kommunikáció;
9. Önművelés, elkötelezettség a szakmai fejlődésre.

A kompetenciák bővebb leírását, valamint a tanársághoz szükségesként definiált ismeretek, készségek és attitűdök felsorolását a mellékletben helyezük el. (Lásd: 1. melléklet.) Meg kell jegyeznünk, hogy az albizottsági viták alapanyagként más kompetencia-rendszerek is születtek. Ezek közül – a bizottsági munka tartalmi sokszínűségének illusztrálására – a mellékletben Mihály Ottó javaslatát is közöljük. Ebből az „A” változat egy jól körülhatárolható pedagógiai paradigma manifesztuma, a „B” verzió pedig a készülő kormányrendelet szövegének tanári végzettségi szint-leírásaihoz igazodik. (Lásd: 2. melléklet.)

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.

3.3. A Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) szerepe a tanárképzés minőségfejlesztésében: szaklétesítés és a szakindítási kérelmek bírálata (2006-2009)³

A 83 szakmai képzési és kimeneti követelményrendszer („KKK”) véleményezését utolsó körben tehát a MAB illetékes képzési ági szakdiszciplináris bizottságai végezték el – nem hallgatva el olykor igen markáns kritikai észrevételeiket sem. Az MRK Pedagógusképzési Bizottsága visszaküldött munkaanyagon gyors ütemben elvégezte a szükséges korrekciókat. A tanárszokról, illetve az egyes tanári szakképzettségek indítására vonatkozó kérelmek elbírálására vonatkozó véleményének kialakításban a MAB plénuma egy

³ A szerző a MAB Tanárképzési Bizottságát vezette 2006 februárjától 2010 januárjáig.

új belső szakmai testületnek, a Tanárképzési Bizottságának a véleményére is támaszkodott. (Ez a bizottság még 2006 februárjában létesült, véleményező-minőségbiztosító munkáját 2006 áprilisában kezdte el, és ebben a formájában 2010 januárjáig működött.)

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 végezte: 1. megvizsgálta és véleményezte annak „A” adatlapját, amely a tanárszak pedagógiai-pszichológiai szegmensének leírását tartalmazza, 2. áttanulmányozta és véleményezte 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 megítélte a tanárszakhoz kapcsolódó intézményi-iskolai gyakorlatok bemutatásának színvonalát.

Megítélésem szerint a magyar egyetemek és főiskolák által a MAB-hoz benyújtott szakindítási kérelmekben – egy bizonyos tanulási időszak eltelte után – már tükröződött a tanári kompetenciák fejlesztésére vonatkozó igény. Bár természetesen akadtak olyan kérelmek is, amelyekben – Falus Iván megfogalmazásával élve „a régi tantárgyak fölé egyszerűen odaírták a kompetenciákat, a tartalom céltudatos kiválogatása, a megfelelő módszerek hozzáillesztése elmaradt.” (Falus, 2010) Nyilvánvaló, hogy ennek a tanulási processzusnak folytatódnia kell, hiszen alapvető szemléletváltásra és a képzésben résztvevő felsőoktatási szereplők (pedagógusok, pszichológusok, metodikusok és diszciplináris szakemberek) szoros együttműködésére van szükség ahhoz, hogy ne pusztán formalitás legyen a kompetencia kifejezés emlegetése a beadványokban. A „jó gyakorlatot” elővételező pozitív példák közül – illusztrációképpen – a mellékletben elhelyezzük egy magyarországi egyetem szakindítási kérelmének kompetenciákkal foglalkozó részletét. (Lásd: 3. melléklet.)

A paradigmaváltás utáni új, egységes, kompetencia-központú tanárképzés azonban 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 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 szakképzés 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 szakdiszciplinák 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.

Mindezekkel együtt az is megállapítható, hogy maga a minőségbiztosító testület, a MAB is egy igen jelentős tanulási folyamaton ment keresztül az utóbbi esztendőkből, amikor közel félezer tanári beadvánnyal foglalkozott bizottságaiban, kollégiumaiban és plénumban. 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 (Pukánszky, 2010).

Az előzőekből kitűnik, hogy a tanári kompetenciákról folyó diskurzus ma már szerves részét alkotja a pedagógusképzés aktuális helyzetéről és kihívásairól szóló közös szakmai gondolkodásnak. A kommunikációt azonban nem könnyíti meg, hogy a kompetencia fogalmának értelmezése ma sem egységes, tartalma bizonytalan. A közös nyelv kialakítása után fejlesztés következő feladata lehet egy vagy több olyan mérőeszköz kialakítása, amely megbízhatóan diagnosztizálja a szűkebb tanári kompetenciák meglétét, illetve az egyes kompetencia-területek fejlettségi szintjét. Néhány éve már igen ígéretes kísérletek folynak egy olyan holland kompetenciamérést végző diagnosztikai eszköz magyarországi adaptálására, amely megbízhatóan tárja föl és szemléletesen ábrázolja a pedagógusok személyiségének ezeket a faktorait (Baráth és Cseh, 2006).

Irodalom:

- 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: 2010. július 4.)
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról. URL:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0500139.tv (Letöltés: 2010. július 4.)
- 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 (Letöltés: 2010. július 4.)
- A BIZOTTSÁG közleménye a Tanácsnak és az európai Parlamentnek a tanárképzés minőségének javításáról. Az Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel, 2007. URL:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:HU:PDF> (Letöltés: 2010. július 4.)
- BARÁTH Tibor és CSEH Györgyi (2006): Szerepközpontú megközelítés – Pedagóguskompetencia fejlesztése a RaDAr kompetenciamérő modell segítségével. In: Korszerű iskolavezetés. RAABE Kiadó, Budapest. L. 3. 3. UTL. http://www.qualitas.hu/radar/publikaciok/RAABE_RDA_rovid.doc (Letöltés: 2010. július 4.)
- APÁCZAI Csere János (1976): *Válogatott pedagógiai művei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁTHORY Zoltán és Falus Iván (főszerk., 1997): *Pedagógiai Lexikon*. II. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

- 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: 2010. július 4.)
- FALUS Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*, 3. évf. 1. sz. 5-16.
- FALUS Iván (2009): A hazai tanárképzés változásai európai mérlegen. *Educatio*. „A bolognai tanárképzés” – tematikus szám, 360-370.
- FALUS Iván (2010): *A kompetencia alapú tanárképzés*. Kézirat.
- FALUS Iván és KOTSCHY Beáta (2006): Kompetencia alapú tanárképzés: Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés*, 3-4. sz. 67-78.
- FALUS Iván, GOLNHOFER Erzsébet, KOTSCHY Beáta, LÉNÁRD Sándor, NAHALKA István, PETRINÉ FEYÉR Judit, RÉTHY Endréné, SZIVÁK Judit és VAMOS Ágnes (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Könyvkiadó, Budapest.
- FALUS Iván, GOLNHOFER Erzsébet, KOTSCHY Beáta, M. NÁDASI Mária és SZOKOLSZKY Ágnes (1989): *A pedagógusok és a pedagógia. Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FARAGÓ László és KISS Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései*. Egyetemi Nyomda, Budapest, 1949. Reprint: Országos pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1990.
- FINÁCZY Ernő (1996): A renaissancekori nevelés története. Budapest, Hornyánszky Viktor kiadása. Reprint: Könyvértékesítő Vállalat, 1996.
- GOLNHOFER Erzsébet (2008): *Tanárképzés: az iskola jövője*. Kézirat. Az „Ötéves a Pedagógiai Pszichológiai Kar” című konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata.
- HANUSEK, Eric A. – RIVKIN, Steven G. (2000): *Teacher Quality and School Reform in New York*. URL: www.albany.edu/edfin/symp2000/HanushekRivkinW3.pdf
- H. NAGY Anna (szerk. 2009): *Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar szerepe az átalakuló tanárképzésben 2003-2008. Pedagógusképzés a 21. században*. Budapest, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- HOLT, John (1991): *Iskolai kudarcok*. Gondolat, Budapest
- KEY, Ellen (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- MIHÁLY Ottó (2004): *A magister szintű tanári végzettséget leíró pedagógusi kompetenciák*. (Kísérlet a szakmájában sikeres és hatékony tanár jellemzőinek beazonosítására). Vitaanyag a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottsága számára. Kézirat.
- MIHÁLY Ottó (2004): *Tanári kompetenciák*. Vitaanyag a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottsága számára. Kézirat.
- NAGY Mária (2008): Tanári kompetenciák – nemzetközi összehasonlítás. *Pedagógusképzés*, 3-4. 21-41. URL: http://www.osztalyfonok.hu/files/tanari_kompetenciak_Nagy_Maria.pdf
- NAGY József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- NAHALKA István (2004): *A kompetenciákról*. Kézirat.
- PUKÁNSZKY Béla (2002): Iskolakritika és alternativitás. *Tani-Tani*. Pedagógiai periodika. 1. 44-55.
- PUKÁNSZKY Béla (2010): Tanárképzés Bologna után – A MAB szerepe a tanári mesterszakok minőségének fejlesztésében. In: Brezsnaynszky László (szerk.): *Kutatás és képzés*. In honorem Orosz Gábor. Nyíregyházi Főiskola, Debrecen, Nyíregyháza. 183-194.
- RENDEK József (1846): „*Tanítás-mód várasi, 's falusi elemi iskola-tanítók és mesterképző intézetek használatára*. Írta Rendek József, Esztergom főmegyebeli áldozó pap, 's az esztergomi érseki mesterképző intézet tanítója és táblabíró. Pesten, Emich Gusztáv sajtátja, 1846.
- VAJDA Zsuzsanna (1997): Kompetencia. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. II. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

VAJDA Zsuzsanna (szakfelelős, 2007): *Kérelem a tanári mesterszak indítására*. Miskolci Egyetem. Kézirat.

WESZELY Ödön (1905): *Pedagógia*. A neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban. Második, teljesen átdolgozott kiadás. Révai kiadás, Budapest. Reprint: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1989.