

Rendszerváltás a tanítóképzésben

Kísérleti négyéves képzés a budai tanítóképzőben (1986–1994)

Az elmúlt években tanulmányok, könyvek sora elemezte a magyar társadalom életében oly jelentős rendszerváltás jelenségét, az azóta eltelt két évtized történeti-politikai eseményeit, társadalmi hatásait.

Ezek az analízisek azonban általában nem terjedtek ki egy-egy szakterületre vagy szakmára. Az alábbiakban arra teszek kísérletet, hogy a Budapesti Tanítóképző Főiskola példáján bemutassam a rendszerváltást egy konkrét szakmai kérdésben, a tanítóképzésben.

A munkahelyek szakmai tevékenységében olykor a felszínen jól láthatóan zajló, olykor csak apró, alig érzékelhető történésekből összeálló folyamatokban volt megragadható a rendszerváltás. A budai tanítóképzőben olyanokban például, mint az első világháborúban elesettek befalazott emlékművének kibontása 1990-ben, vagy két évvel korábban a marxizmus-leninizmus tanszék átalakulása társadalomtudományi tanszékké. Esetleg még korábban, amikor '84-ben némi megdöbbenést kiváltva először hangzott el egy hivatalos értekezleten a „kedves kollégák” megszólítás (a „kedves elvtársak” helyett). Ennél bizonyosan fontosabb jelzés volt, amikor – igaz, már 1989-ben – először került egyházzenei mű a kórus műsorába hivatalos állami ünnepségen. A kor megváltozott hangulatát híven tükrözte az is, hogy az újratemetés szertartásának legnagyobb feltűnést keltő szónoklata, az orosz katonák távozását követelő Orbán-beszéd néhány óra múlva már szöveghüen (bár akkor még nem lehetett villámgyorsan az internetről leszedni) megjelent az intézmény faliújságján, s persze a munkahelyek politikátlanításának szellemében újabb néhány óra múlva el is tűnt onnan.

Lehet, hogy ezek (és más) események – főként így visszatekintve – a Budapesti Tanítóképző Főiskola életében a rendszerváltás jelei voltak, de akkor sem és most, hús év távlatából sem gondolható, hogy ezek nagyon jelentős, netán „rendszerdöntőgető” tettek lettek volna. Egyszerűen csak a gyors politikai-társadalmi változások futó jeleként feltűntek az intézményben. Ám azokban az években történtek az intézmény szempontjából valóban nagyon jelentős, sorsdöntő események is: budai képző tanári kara ekkor látott neki a tanítóképzés megújítását célzó „négyéves kísérleti képzés” kidolgozásának, megvalósításának, ami egy hosszú, mindenki erejét maximálisan igénybe vevő, olykor jókedvű, máskor csak kényszerből végzett közös munka volt. Az előkészítést 1986-ban kezdtük, az utolsó kísérleti csoport pedig 1994-ben szerzett oklevelet. Ezt a periódust, ezt a 8 évet tekintjük a budai képzőben zajló szakmai rendszerváltásnak, bizonyos értelemben az egész tanítóképzés rendszerváltásának.

Az 1990-es rendszerváltás hullámverései egy ilyen nagy átfogó, tanárokat, sőt diákokat is összekötő munka közepette érték el az intézményt. S ezért a politikai és társadalmi megújulással együtt járó, szétszétképpen felkavaró változások konstruktívabb eredményel jártak, mint környezetünkben sok helyen. Mindenkiere szükség volt, aki akart és tudott dolgozni. Természetesen, nem idealizáljuk a helyzetet, az újat akarás alapvetően

teremtő légkörében is jelentkeztek félrehúzó feszültségek, de az oktatók házon belül mindenekelőtt vehemens szakmai közéletet éltek. Ehhez kellett a főiskola valamennyi dolgozójának, hallgatójának (beleértve a változásokban erősen érintett szervezetek vezetőinek, tagjainak) józan értékítélete, magatartása is.

A kísérleti képzés előzményei, indokai

A négyéves, főiskolai szintű tanítóképzés gondolata nem új elképzelés: a hazai képzés történetében hasonló tervek születtek a huszadik század első felében is (1) (*Bollókné*, 1984), majd a második világháború után, az 1945–59. közötti időszakban különösen felerősödött a hazai neveléstudomány és jelentős tanítói rétegek ilyen irányú követelése (*Ladányi*, 1985). 1959-ben Magyarország az európai országok között az elsők közé tartozott, amely megvalósította a tanítók középiskolai végzettségére épülő, felsőfokú képzését 3 éves felsőfokú intézeti oktatás formájában. S bár a tanítóképzés jogi státusza kedvezően változott (főiskolai rangra emelkedett) (2), időközben jelentősen megváltozott a nemzetközi környezet is. A '80-as évek közepére a közép-európai országok többségében már hosszabb idő alatt szerezhettek diplomát a tanítók, s Nyugat-Európában is jellemző tendenciává vált az alsó fokú- és középiskolai pedagógusképzés időtartamának közelítése (*Vajó*, 1987). Az Egyesült Államokban a rövidebb képzési idejű programok részben egy széles alapozású egyetemi képzésbe épültek bele, részben a legtöbb államban kiegészültek kötelező jellegű posztgraduális képzéssel (*Adamikné Jászó*, 1988; *Hunyadyné*, 1988). Megjegyzendő, hogy – időbeli eltolódásokkal, de – nagy hasonlóság mutatkozott a képzést befolyásoló társadalmi tényezőkben is (a pálya elnőiesedése, alacsony presztízse, a pedagógus rétegen belüli hierarchizáltság, az anyagi kondíciók hiánya), a kiválasztás, az alkalmasság megítélésének problémáiban és magának a képzési folyamatok hiányosságaiiban (az elméleti és gyakorlati képzés összefüggései, az innovációra való felkészítés, a pályakezdők továbbképzése (inkább: további képzése).

A tanítóképzés megújításának tervezésekor mérlegeltük a képzés alapvető társadalmi funkcióit. E tekintetben a tanítóképzés értelmiségnevelő funkcióinak – szinte kezdeteitől fogva máig – sajátos súlyt ad az a tény, hogy hallgatóinak jelentős százaléka első generációs értelmiségi lesz. (A '80-as években a tanítóképzésben ez az arány meghaladta a felsőoktatás átlagát.) Az értelmiségi életmód igényét, mintáit és a hozzá szükséges készség- és szokásrendszert ezekben az intézményekben kellett részben kialakítani, részben megerősíteni (*Bayer*, 1986; *Háber*, 1986).

A tanítóképzőkben folyó szakképzésnek pedig az általános iskola kezdő szakaszának igényeit kellett kiszolgálnia. (Ma társadalmi megrendelésről vagy éppen közszolgálati funkcióról beszélünk. A lényeg nem változott: az alsófokú iskoláztatás pedagógusainak képzése a tanítóképzés társadalmi funkciója volt és maradt.) a kísérleti képzés tervezésének időszakában a közoktatás is forrongott: nyilvánvalóvá váltak a centrális irányítás problémái, az 1978-as tanterv maximalizmusa, az erősödő társadalmi egyenlőtlenségek hatása az iskolára, a differenciálatlan tömegoktatás eredménytelensége. Az 1985-ös oktatási törvény utat nyitott a változtatásoknak, innovációknak, a problémákra helyi válaszok kimunkálásának. Az oktatási kormányzat is készített (készített) fejlesztési koncepciókat. Az általános iskolára vonatkozó tartalmazza vázlatosan a pedagógusképzéssel szemben támasztott új (vagy felerősített korábbi) közoktatási igényeket, elvárásokat (*Az általános iskola...*, 1988). A képzés megújításakor figyelembe kellett venni, hogy az általános iskola kezdő szakaszának fő feladata az alapkészségek kialakítása, a képességek fejlesztése olyan iskolában, amely légkörében kevésbé különbözik az óvodától, mint korábban, s amelyben a tanítás tartalmának megválasztásában nő a pedagógus szerepe, s amelyben a pedagógus olyan differenciált metodikával dolgozik, ami lehetővé teszi a különböző ritmusban, tempóban fejlődő gyerekek egyaránt sikeres előrehaladását. A

képzést befolyásolja az általános iskola tervezett, de akkor még pontosan el nem döntött új szakaszolása is.

A tervezéskor tekintettel kellett lennünk az évtizedben kibontakozó kritikai irodalomra is. A tanítóképzés kritikáját többen, több oldalról elvégezték. Foglalkoztak vele kutatók (Csík és Zsolnai, 1985; Romankovics, 1985; Laczkóné Riba, 1984; S. Faragó, 1986), tanítóképzős szakemberek folyamatos tantervfejlesztő munkát végezve (Szóvényi, 1980; *A tanítóképzés...*, 1987); pályakezdő pedagógusok sikereik mintáját, kudarcaik okát főiskolai tanulmányaikban keresve (*Beválás vizsgálat...*, 1988). E sok szempontú és a főis-

kola tanszékein frissen elvégzett (részletekbe menő) elemzések alapján a legproblematisabb kérdéseknek tartottuk: a gyakorlati képzés arányát és minőségét, a képzés belső logikájának, összefüggéseinek megszakadását; a szaktárgyak és a tantárgypedagógiák viszonyát, a középiskolai-főiskolai és a tanítandó kezdő szakaszbeli tananyag tényleges kapcsolatának vizsgálatát; a pedagógiai képességek kiművelésének és hatékony pedagógiai-pszichológiai kultúra kialakításának hiányát (Magyarfalvy, 1988; Lengyel és Pálmai, 1988; Hangay, 1988; Hunyadyné és Bollók, 1989).

A négyéves, főiskolai szintű tanítóképzés gondolata nem új elképzelés: a hazai képzés történetében hasonló tervek születtek a huszadik század első felében is, majd a második világháború után, az 1945–59 közötti időszakban különösen felerősödött a hazai neveléstudomány és jelentős tanítói rétegek ilyen irányú követelése. 1959-ben Magyarország az európai országok között az elsők közé tartozott, amely megvalósította a tanítók középiskolai végzettségére épülő, felsőfokú képzését 3 éves felsőfokú intézeti oktatás formájában. S bár a tanítóképzés jogi státusza kedvezően változott (főiskolai rangra emelkedett), időközben jelentősen megváltozott a nemzetközi környezet is.

A '80-as évek közepére módosult a nevelői (tanítói) pályakép is, jelentősen változott a társadalom elvárásrendszere (Ungárné, 1988). A változások részben az információ-robbanás ismert jelenségéhez kapcsolódtak (más lett az iskola, a tanító funkciója az információk közlésében, feldolgozásában), részben átrendeződtek az iskola és a pedagógus hagyományos szerepvizonyai (például a hagyományos korábbi minták gyakran férfihez kötődő elvárások voltak) (Trencsényi, 1988). E változásoktól nem függetlenül – s más szociológiai tényezők által determináltan (Ferge és Háber, 1978; Háber, 1986) – csökkent a pálya elismertsége, kiéleződött a tanítók státuszát régóta jellemző ellentmondás: a tantermi szituáció még mindig nagy, alig korlátozott hatalmat jelentett a nevelőnövendék viszonyában, ugyanakkor ez a

pálya presztízsének folyamatos devalvációjával járt együtt. Ennek nyomán felerősödtek bizonyos kontraszelektációs jelenségek.

Ugyancsak érintette a tanítói pályaképet az iskolai nevelés stílusának igényelt változása. Az iskola mint intézmény nem nélkülözheti a tekintélyelvűséget, a személyes autoritásnak azt a mértékét, amely nélkül bármilyen nevelés elképzelhetetlen. Ugyanakkor a magyar társadalomban mélyen gyökeredző autokratikus nevelés hagyományait a neveléstudomány, a pedagógusképzés és a pedagógiai-pszichológiai ismeretterjesztés – a társadalmi merev, hierarchikus viszonyok bizonyos fokú oldódásának, átrendeződésének hatását is erősítve – eredményesen támadta. Azonban nem sikerült egyidejűleg egy

olyan, a pedagógusok saját tapasztalataira épülő, demokratikus nevelési stílust meghonosítani, amellyel a nevelők az új feltételek között eredményesen működhetnek.

A jelzett változások hatására a tanítói pálya egy viszonylag önálló, stabil pályából nyitottabbá, kifelé orientáltabbá és fokozottabb önmegújulást követelő-igénylő hivatássá vált. A tanító szerepköre is átstrukturálódott: ő lett a pedagógiai folyamatban (a) az információk forrása, de fokozódó mértékben inkább azok rendezője és értelmezője; (b) a társas és tevékenységi folyamatok irányítója, szervezője, (c) a társadalmi értékeket és normákat kifejező, s ezzel a tanulói magatartást minősítő és értékelő személy (*Ungárné*, 1988).

A nyolcvanas évek közepére szinte az egész szakmai és felhasználói (közoktatási) közvélemény egyet értett a változtatás szükségességében. Az országban sokfajta – részletekre és a képzési rendszer megújítására irányuló – próbálkozás el is indult. Az úgynevezett modell kísérletekről Fábrián Zoltán adott jól áttekinthető képet ad az *Új modellek a pedagógusképzésben* című kötetben (*Fábrián*, 1989). A 10 képző intézmény szakembereiből szerveződő csoport célja az 1983–84-es tanító- és óvóképzés viszonyainak meghaladása volt, s ennek érdekében végeztek fejlesztő kutatásokat. A színvonalasabban képzett és rugalmasabban alkalmazható pedagógusok nevelése, kibocsátása érdekében különböző integrációs modelleket dolgoztak ki, többnyire a szerkezeti és tartalmi változtatásokat együtt tervezve. Ekkor született például az a modell, amelyben négy év alatt két szakági képzés, a tanári + tanítói kapcsolódott össze, s amely a legtartósabbnak bizonyult a munkacsoport által kipróbált hat modell közül. (3) A fejlesztő kutatás pozitív eredményei nemcsak eredeti célkitűzéseinek többé-kevésbé sikeres megközelítésében mutatkoztak meg, hanem a részt vevő intézmények oktatóinak szakmai fejlődésében, önfejlesztésére való hajlandóságának növekedésében is (*Fábrián*, 1989).

A korszak fejlesztési törekvései közül kiemelkedik – legalább is ambiciózus jellegével – a Zsolnai József nevéhez kötődő úgynevezett képességfejlesztő, értékközvetítő tanítóképzési kísérlet, amelyet a kutató és munkatársai 1988-ban indítottak a jászberényi és a sárospataki tanítóképző főiskolákon. Az addig megszokott struktúrát és tartalmakat ez a modell forgatta fel legmélyebben. Célja volt a nagyon kritikusan szemlélt hazai tanítóképzés megújítása oly módon, hogy az új típusú, alternatív tantervvel dolgozó általános iskolák gyakorlatát, az ún. értékközvetítő programot vette alapul a képzést meghatározó, kívánatos tanítói képességek, készségek megfogalmazásakor. Az oktatásban kutatók és a helyi intézmény tanárai vettek részt, a hallgatók egyfelől az erős tartalmi megköötöttség, másfelől a tanítóképzésben addig alig ismert szabad választás pólusai között mozogva tanulhatták az önállóságot. Ez a kísérleti modell végül is nem épült be a hazai tanítóképzés mindennapi gyakorlatába. Akkor a felbomlás okainak elsősorban a próbálkozás merész újszerűségét (bírálati szerint: a bevált hagyományok felrúgását), a lényegesen nagyobb fajlagos költségeket tartották. Visszatekintve (s más hasonló törekvéseket is figyelve) rövid életpályája inkább „réteg” jellegének tudható be. Vagyis annak, hogy egy-egy karakteres alternatív programra lehet rá szabott színvonalas pedagógusképzést kialakítani, de amíg maga a program a közoktatásban alternatív marad, addig a tanítóképzés egész rendszerének elsősorban a domináns programra vagy a programok sokaságára figyelemmel kell működnie.

Az átfogó rendszerszerű változásokon túl számos szakterületen születtek fontos innovációk, melyeknek egy része erős és tartós közoktatási hatással járt, más része – minden értéke ellenére – megtorpant és elakadt. Valamennyien számon tartjuk például a matematika tanítás módszertanának megújítását, amelyben jelentős részt vállaltak a tanítóképzők osztozva e vállalkozás sikereiben és kudarcaiban (*Nótin*, 1978). Konceptcionális változást szorgalmaztak a tanítóképzők a vizuális nevelés területén, ezt érvényre is juttatták saját felsőoktatási gyakorlatukban, a közoktatásra kisugárzó – ha nem is átütő – hatással (*Leitner*, 1985; *Bálványos*, 1995). A természetismeret tanításának módszertanában gyökeres változásokat ígért a tanulói tevékenységre építő képességfejlesztés szándéka, a

diszciplinárisan megalapozott tudásanyag integratív jellege (Véghelyi, 1995) A hazai kulturális viszonyok között, a nyelvismeret hiányával küszködő társadalmunkban fontos fejlemény volt, hogy a képzőhelyek jóvoltából létrejött a tanítóknak egy idegen nyelv oktatására felkészült csoportja.

A négyéves kísérleti képzés közvetlen szakmai előzményét jelentette az a budai főiskolán zajló szakterületi akciókutatás, amelynek eredménye a pedagógiai-pszichológiai stúdiumokat a tanítói gyakorlatra felépítő integrált program volt (Bódiné és Gyóniné, 1993). S jóllehet a kutatás vezetője szerint ez a program nehezen tudott a hároméves képzési struktúrába beilleszkedni, a majdani kísérlet gyakorlati képzési rendszerének egyik fontos előképévé vált.

A szaktárgyi kezdeményezéseknek ez a futó áttekintése el is vezet bennünket a hazai tanítóképzés fontos fejleményéhez, a sajátos elmélyedést nyújtó szakkollégiumok, majd a műveltségterületek kiépüléséhez (Szövényi, 1980). A szakkollégiumi rendszer eredeti céljain túl egy későbbi fázisban konstruktív segítséget tudott nyújtani a közoktatásban jelentkező pedagógushiány enyhítésére, mivel a környezetismeret, az ének-zene, a testnevelés, a rajz- és technikatantás területén jobban felkészült tanítók az 5. osztályban is jogosultak voltak tanítani. Ezen túllépett a képzés egész rendszerére kiterjedő műveltségterületi képzés, amely minden leendő tanító számára lehetővé tette, sőt előírta egy-egy szélesebb szakterületen való elmélyülést, ily módon egészítette ki tudásukat és adott mindenki számára egy, a 12 éves korig előrettekintő szakmai perspektívát (Bollókné és Hunyadyné, 1995).

Ezek a fejlesztő kutatások hoztak (rész)eredményeket, némelyik sikeresen beépült a képzésmindennapi folyamatába, frissítette, javította azt. Többségük azonban elhalt, de mindegyik tanulságos volt az útkeresés szempontjából, sok tapasztalattal szolgáltak a lehetséges buktatókról.

A budai képzőben megindított kísérlet előzményeihez tartozott az oktatáspolitikai környezet rohamos és kedvező irányú változása: az 1985-ös oktatási törvény hatására a felsőoktatásban is megszűnt a kötelező centrális tanterv, helyét a már megnevezésével is rugalmasabbnak ígérkező „tantervi irányelvek” dokumentum töltötte be. Az új műfajú tanterv leginkább a század eleji kerettantervekre hasonlított, amennyiben a lehető legszükségesebbre korlátozta az állami beavatkozást: a diplomák egyenértékűségét és az átjárhatóságot biztosító, valamint a finanszírozás alapját megszabó képzési célt, idői kereteket, kimeneti követelményeket és a tartalom nagyobb tömbjeit határozta meg. Egyebekben az intézmények önállóan dönthettek, a dokumentum tág teret biztosított a sajátos profilt adó, erősítő helyi elképzeléseknek.

A tanítóképzés tantervi irányelvei (1987) elsőként készült el a felsőoktatásban, aminek racionális okai voltak. Amint fentebb próbáltuk érzékeltetni, a szakterületen igen erős volt a meggyőződés, hogy változtatni kell, mondhatnánk forrongásban volt az egész széles szakemberi gárda. Ebbe a légkörbe jól illeszkedett az intézményi autonómiát az újfajta tantervi szabályozás révén növelő jogi lehetőség kiaknázása. Ráadásul – akaratlanul bár, de – tartalmilag-technikailag is előkészített volt az új dokumentum: 1986-ban még elkészült – mintegy reakcióként a tanítóképzés belülről felismert és kívülről, első-sorban kutatói körökben megfogalmazott hiányosságaira – az 1980-as tanterv teljes átdolgozása. (A munkálatokat egy, a különböző képző intézményekből és a közoktatás területéről felkért tantervi bizottság irányította, amelynek munkáját széleskörű szakértői hálózat segítette, egészítette ki.) Az átdolgozott tanterv lényeges strukturális és tartalmi változásokat hozott a képzésben, műfajában – eltérően mind az előző tantervtől, mind a következő irányelvektől – curriculum-szerűen tartalmazta a célokat, követelményeket, tartalmakat és módszertani ajánlásokat. Az irányelvek e széleskörű konszenzuson alapuló tantervi változat koncepciójához igazodott. Éppen ezért a tanítóképzésben sokak számára az irányelvek megjelenése pusztán névleges és bürokratikus aktusnak tűnt. Hosz-

szabb idő kellett annak felismeréséhez, hogy a képzés irányításának kétpólusúvá válása milyen fontossá vált a tanítóképzésben. Jóllehet a tanítóképzés ekkor már egy évtizede kilépett az un. intézeti kereteiből, jogilag főiskolai szintűvé vált, de szüksége volt arra a most kínálgató lehetőségre, hogy új kezdeményezéseknek nyisson teret, és a helyi oktatási feltételekkel számolva változatosabbá váljék. A tanítóképző főiskolák száma fokozatosan nőtt, ekkor már a 15-höz közelített, megérett az idő arra, hogy önálló pedagógiai arculatú intézményekké váljanak, s képesek legyenek szervesen beágyazódni a hazai pedagógusképzés rendszerébe.

Ez a megváltozott szabályozási környezet megkönnyítette a tervezett négyéves kísérleti képzés helyzetét is. Az nyilvánvaló volt, hogy már önmagában a képzési idő meghosszabbítása miatt sem folyhat ez a munkálat az új tantervi irányelvek égisze alatt, de könnyebbé tette a „kísérleti” státusz elnyerését, nagyobb mozgásteret adott azoknak a minisztériumi vezető munkatársaknak (4), akik a tanítóképzés megújítására irányuló törekvéseknek aktív támogatói, olykor kifejezetten kezdeményezői voltak.

A kutatás folyamata

A hosszú, mintegy évtizedesre tervezett kísérlet célja egyfelől az volt, hogy tartalmilag megújítsuk, a közoktatás igényeihez igazítsuk a tanítók képzését; másfelől a tanítóképzést olyan helyzetbe hozzuk, amelyben egyenrangú félként tagozódhat be a pedagógusképzés rendszerébe, kerülhet kapcsolatba a felsőoktatás bármely ágával.

A kísérleti képzés előkészítésének három éve (1986–1989) több szakaszra bontható: az első periódusban számba vettük a történeti előzményeket és a nemzetközi fejlődési tendenciákat; újraértelmeztük a tanítóképzés akkori gyakorlatát, és bevalás vizsgálatot végeztünk pályakezdő tanítók körében. E sokágú elemzés tanulságait foglaltuk össze nagyrészt az előző alfejezetben (*Hunyadyné és Magyarfalvy*, 1990).

Ebben az időszakban kellett megteremteni a kutatás anyagi fedezetét is. Az előkészítést az OKKFT TS/4/2-es programirodája támogatta szerény összeggel (5); a kísérleti képzés oktatástechnikai (a nyelvoktatáshoz, az informatika oktatásához szükséges) eszközeit és a könyvtári háttérrel a Felsőoktatási Fejlesztési Alaphoz 1988/89-es tanévben benyújtott és elnyert pályázatból biztosítottuk. Azonban a képzés egyéb, személyi költségei (az intenzív gyakorlati képzésben részt vevő szakvezetők díja, szakértői tevékenység, oktatók honorálása) még a főiskolai költségvetés átcsoportosítható részéből és a maradványérdekltségű tevékenység hasznából sem volt maradéktalanul fedezhető. A hosszabb képzési idő miatt jelentkező hallgatói többletköltségeket a Művelődési Minisztérium vállalta.

A második szakaszban kidolgoztuk a kutatás koncepcióját és teljes dokumentációját. (6) *A kísérleti négyéves tanítóképzés irányelvei* (*Hunyadyné és Bollókné*, 1989) műfajában, funkciójában megfelelt az új felsőoktatási tantervi irányítási dokumentumnak, lényeges eltérés egyediségében mutatkozott meg: amíg az „irányelvek” általánosságban szabták meg egy-egy szak képzési kereteit, addig ez csupán egyetlen intézményben folyó, meghatározott ideig zajló kísérleti képzést szabályozott. Ennek megfelelően tartalmi különbségek is kimutathatók: a dokumentum a képzési célok, feladatok, kimeneti követelmények és a struktúra meghatározásán túl tartalmazta kutatás indoklását, a kísérleti képzés újszerű vonásait, lebonyolításának főbb, kvázi technológiai lépéseit is. Ez magyarázza, hogy a kísérleti irányelvekhez mellékelten csatlakozott a tantárgycsoportok képzésbeli funkciójának leírása, a részletesen kidolgozott óra- és vizsgaterv, valamint a gyakorlati képzés különböző formáinak logikai és időbeli struktúrájának terve.

Ez a dokumentum szabott irányt és kereteket a kísérleti képzés tantárgyi programjainak (*Lengyelné*, 1989). A mintegy 12 ives kötet 19 tantárgycsoport/tantárgy/képzési terület programját tartalmazta azonos felépítésben: a tantárgycsoport neve, óraszám, az alája

tartozó tantárgyak megjelenése és idői keretei a 8 félévben; a tantárgycsoport funkciója a képzésben. Ezt követte az egyes tantárgyak kibontása: a tantárgy oktatásának céljai, feladatai, a hallgatókkal szemben támasztott követelményei és a tananyag leírása. A programokat a főiskola tanszékein alakult, egymással együttműködő teamek dolgozták ki.

Az előkészítő időszakban még két mozzanatot kellett megtervezni: a bemenet kérdését, vagyis kiket és milyen procedúra alapján engedjük be a képzésbe, másrészt ki kellett dolgozni a bevételek vizsgálatok tervét és eszköztrendszerét.

A felvételi kritériumok – mindkét kísérleti évben – nem tértek el lényegesen a szakra jelentkezők hagyományos felvételi megmértetésétől: az 1989-ben jelentkezőknek beszéd-, ének-zenei és testi alkalmassági, választhatóan történelem/matematika és a magyar szóbeli, valamint pedagógiai alkalmassági vizsgát kellett tenniük. Így az akkor szokásos módon számított pontértékük döntött bekerülésükről. 1990-ben viszont (talán a kísérleti képzés folytathatósága tünt labilisnak, ezért nem előre hirdettük meg a négyéves képzés lehetőségét) a felvételi pontszám szerinti első 50 leendő hallgatónak ajánlotta fel az intézmény, hogy a négyéves képzésben részesülhet. Ha a jelentkezők vállalták a megnövekedett képzési időt és a folyamatos „követést”, akkor – eltérően a hároméves képzésben résztvevőktől – három lehetséges szakkollégium közül választhattak kettőt. Döntésüket indokolniuk kellett, beadványuk egyfajta motivációs levélként is funkcionált.

A '90-es évek jelentős változásai egy vonatkozásban nem hoztak előrelépést: az új struktúrában is megmaradt a tanítóképzés „zsákutcás” jellege, vagyis a szakon végzetteknek nem volt későbbi előrehaladási lehetősége, végzettségük szintje csak abban az esetben nőhetett, ha pályát módosítottak, bekapcsolódtak a tanárképzésbe (gyakran a pedagógia szakon), konzerválva ezzel maguk is a tanári és tanítói professzió közötti hierarchikus viszonyokat. Ebben az esetben felsőfokú tanulókat előlről kellett kezdeniük, a tanító- és tanárképzés rendszerű összeépítésére nem volt lehetőség, legfeljebb egyenként lehetett elismertetni néhány korábbi kurzust.

(7) Az így kialakított felvételi kritérium következményeként a kísérleti csoportok induló színvonala kétségtelenül némiképp magasabb volt, mint a hároméves képzésben résztvevőké. Ez mindenképpen előnyös volt a magasabb követelmények teljesítése szempontjából, illetve a végzett növendékek színvonalát tekintve.

Amint említettük, ebben a periódusban elkészült a bevételek vizsgálatok dokumentációja (Keményné, 1993.). A hatásvizsgálat a kísérlet öt hipotézisének elemzésére irányult: feltételeztük, hogy a végzős hallgatók a korábbiakhoz képest gazdagabb ismeretekkel rendelkeznek majd; fejlettebb tanítói készségekkel-képességekkel hagyják el az intézményt, nagyobb lesz tanítási rutinjuk,

biztonságérzetük; mindezek hatására várhatóan emelkedik pályaaazonosulásuk szintje; egyúttal erősödik identitásuk az értelmiségi szereppel, az értelmiségi létformával és értékrendszerrel. A longitudinális vizsgálat változóinak és az alkalmazandó pedagógiai, pszichológiai módszerek, eszközök kidolgozását a minta meghatározása követte. Ezzel összefüggésben emlékeztetünk egyfelől arra, hogy a kísérleti csoportok induló szintje magasabb volt, a hangsúlyt tehát a kísérleti és a kontroll csoportok önmagukhoz viszonyított fejlődése közötti különbségekre kellett helyezni. Másfelől a mintaválasztás felszínre hozott számos etikai problémát, egyebek között a vizsgálatban való önkéntesség kérdését. (8) A felkészülés lehetővé tette, hogy a tervezett vizsgálatok a szükséges mér-

tépig kezdettől beépüljenek az oktatás folyamatába (például a pedagógiai képességek induló szintjét a felvételi részét képező pedagógiai-pszichológiai alkalmassági vizsga keretében – a kutatás céljaira kialakított értékelő lap közbeiktatásával – állapítottuk meg). A hatásvizsgálat részeként terveztünk beválás vizsgálatot a majdani tanítói praxisban is.

Ilyen előzmények után indult az 1989/90-es tanévben két csoportban (50 fő) a kísérleti oktatás. A kísérleti képzés – eltérően a korábbi törekvésektől – az általános iskola 1–4. osztályaiban folyó nevelő-oktató munka teljes körű ellátására készített fel. Ez az alapképzés egészült ki az 5–6. osztályban egy szakterületen végzendő feladatok megismerésével (ez akkor a matematika szakkollégiumot jelentette). További specializálódásra adott lehetőséget a két választható speciális kollégium (informatika és szabadidő-pedagógia), illetve a fakultatív tárgyak rendszere. A képzési idő mintegy 20 százalékát gyakorlati képzésre fordítottuk, amelyben nagyobb hangsúlyt kapott az anyaintézményben heti rendszerességgel tartott, tapasztalat-megbeszélő szemináriummal támogatott összefüggő iskolai gyakorlat. Az intézmény szakmai álláspontját tükrözi, hogy a legnagyobb óraszámot az anyanyelvi tárgyak kapták; igen széles társadalomtudományi alapozásra nyílt lehetőség; teret nyert a pszichológia; mai szemmel nézve nagyon magas volt a testnevelés (és tantárgy-pedagógiájának) részesedése a képzésből. A hallgatók három modern idegen nyelvből választhattak. A tantárgyi struktúra lényeges elemét képezték az újonnan létrehozott integrált tárgyak (például a *Vizuális szemléltetés* vagy *A XX. századi ember* című stúdium). Természetesen kivétel nélkül valamennyi tantárgy oktatása jelentősen megújított program alapján zajlott. Az oktatók terhelésének felméréséhez hozzátartozik, hogy a kísérleti képzés senkit sem mentesített a 3 éves képzés, évfolyamonként 10 csoportjában, illetve a kisebb volumenű (8–9 csoportos) óvóképzésben való részvétel alól.

A fejlesztő kutatás eredménye egy kísérletileg igazolt, a felsőoktatás rendszerébe harmonikusan illeszkedő, a közoktatás igényeit hatékonyan kielégítő, négyéves, főiskolai tanítóképzési koncepció lett (Hunyady, 2000). (9)

A koncepció sajátosságai

Az új képzési koncepciót – a tantárgystruktúra fentebb említett sajátosságai mellett – a tanítói szakképesítés kibővülése jellemezte: az új képzési rendben a diplomát szerző fiatalok a 6–12 éves korú gyermekek nevelésére készültek fel. Ez bizonyos értelemben visszakapcsolódás volt a népiskolára felkészítő tanítóképzési hagyományokhoz, másfelől kapcsolódás az európai országok gyakorlatához. Ismeretes, hogy a legtöbb európai országban – fejlődéslélektani és pedagógiai érvekre hivatkozva – megnyújtott (6 éves) az iskolai kezdő szakasz. A kísérleti oktatás időszakában már ismerhettük az alakuló pártok oktatáspolitikai elképzeléseit: nem volt kizárt, hogy a hazai szakmai érvek és pártpolitikai törekvések nyomán átalakul az iskolarendszer, a 6+6-os szerkezet kifejezetten igényelte volna a tanítói kompetenciahatárok tágítását. (Nem így alakult, de a műveltségterületi specializálódás hasznosságát számos formában visszajelezte a közoktatás, például a művészeti tárgyak oktatása szaktanár hiányában; 5–6. osztályban osztályfőnöki funkció betöltésével az alsó és felső tagozat közötti váltás nehézségeinek csökkentése; játékos ismerkedés valamely idegen nyelvel, speciális képességfejlesztő feladatok az 5–6. osztályban stb.)

A kísérleti koncepció sajátosságaként említhetjük azt is, hogy megerősödött a képzés integratív jellege, azaz egyértelművé vált, hogy a tanítóképzés nem a szakosodás irányába halad, nem „kis tanárokat” képez. Nem is elsősorban a pálya tradicionális értelmezéséhez való visszatérés miatt, hanem tekintettel a közoktatás igényeire. A közoktatásban az iskoláztatás kezdő szakaszában már akkor is döntőnek tartották a szociális kompetenciák, az önismeret fejlődését, fejlesztését, az iskolához, a tanuláshoz való pozitív viszony

s főként az un. eszköztudás, az alapképességek, -készségek szilárd megalapozását, kifejlesztését. Ezek a célok viszont nem szétparcellázott tantárgyi struktúrában valósíthatók meg, sokkal inkább a kisgyerek világlátásához közelebb álló integrált műveltségterületi egységekben. A képzési koncepcióban ezt a szemléletet nemcsak a tananyag elrendezésében, hanem feldolgozásának metodikájában is érvényesítettük.

Súlyában növekedett és tartalmában tovább differenciálódott a gyakorlati képzés: vagyis (az addigi főiskolai képzési formához képest) jelentősen megnőtt a gyakorlati képzésre fordított idő és az osztálytermi tanítás mellett nagyobb hangsúlyt kapott az egyéb tanítói feladatokra (például differenciálási, gyermekvédelmi, szabadidős tevékenységre stb.) való felkészítés.

A gyakorlati képzés programja – miközben megőrizte a tanítóképzés évszázadosnál hosszabb hagyományát, egyúttal jól illeszkedett a legtöbb európai országnak az óvodai és elemi iskolai szintre felkészítő gyakorlatához – az un. konkurent vagy párhuzamos képzési modellt követette (*Ladányi, 1993; Falus, 2002*): az elméleti, szaktudományos képzéssel párhuzamosan, a képzés kezdetétől, annak egész folyamán zajlott.

A tanító szak gyakorlati képzése szisztematikusan építkezett: (a) a jelölt tevékenységét tekintve (a megfigyeléstől részfeladatokon át a tanítási és egyéb feladatok ellátásáig); (b) időtartamában az egynapos megfigyeléstől a többnapos, -hetes és az összefüggő két és fél hónapos gyakorlatiig); (c) társas jellegében (egyéni és csoportos); (d) a hallgatói önállóság mértékében (a teljes, részletes irányítástól a teljesen önálló felkészülésig és önértékelésig).

Végül jellegzetessége volt e kikísérletezett koncepciónak a képzési idő megnyújtása. A négy évre növekedett képzési periódussal a szakterület szervezete illeszkedett a felsőoktatás, pontosabban a pedagógusképzés rendszerébe. A harmadával hosszabb idő az oktatás minősége szempontjából is fontos volt: különösen a gyakorlati képzés rendszerének továbbépítésében, az itt kimunkálható jártasságok, készségek fejlődésében volt ez érzékelhető. S vélelmeztük ugyan, de mégis meglepetést okozott, hogy milyen sokat jelentett ez az egy plusz év a tanítójelöltek személyiségének érlelődésében.

A kísérleti képzés hatása, utóélete

A budai koncepció a tanítóképzés '90-es években zajló megújításának országos modellje lett. Ez egyébként nem először történt meg: 1868-ban az Eötvös-féle törvény három évben határozta meg a tanítóképzés időtartamát. Az 1869-es alapítású budai képzőben 1879-ben indult kísérleti jelleggel négyéves képzés. Ennek nyomán, az 1881/82-es tanévtől már valamennyi tanítóképző iskola megnövelt képzési idővel kezdett dolgozni (*Szakál, 1934; Bollóné, 1984*).⁽¹⁰⁾

A szakterületünket érintő változások természetesen beágyazódtak a felsőoktatást érintő új tervekbe. Ezek egyik lényeges eleme volt a kimeneti szabályozás, vagyis az állam a felsőfokon zajló szakképzésben csak a végpontokon támasztott követelményeket. Olyanokat, amelyek tükrözték az egyes szakokkal kapcsolatos leglényegesebb szakmai, felhasználói elvárásokat, amelyek – elvben legalább is – biztosították a különböző képzési helyeken kiadott diplomák egyenértékűségét. Egyebekben pedig a felsőoktatási törvény (1993) a képzési folyamat felépítését, tartalmát az intézményi autonómia hatókörébe utalta. A rendszerbe beépített egy erős külső kontrollt: létrehozta az Ideiglenes Országos Akkreditációs Bizottságot, amely – egyebek között – ellenőrizte, illetve jóváhagyta az egyes szakok képesítési követelményeit, illetve azt, hogy az egyes intézmények rendelkeznek-e a szak indításához szükséges feltételekkel. ⁽¹¹⁾

A tanító (és óvodapedagógus) szak képesítési követelményei kidolgozását a Művelődési Minisztérium egy általa felkért (részben a korábbi tantervi munkálatokban edzett szakemberi gárdára is támaszkodó) szakmai testületre bízta 1993-ban. A széles albizott-

sági rendszerben a szakterület közel száz munkatársa dolgozott. A munka koordinálásában, irányításában s a követelmények kidolgozásában a budai képző oktatói nagy súllyal voltak jelen. Az elkészült dokumentum a kísérleti képzés filozófiáját tükrözte. Az akkor kötelező (de a szakterület részéről is igényelt) egyeztetési folyamatban a tervezet eleinte a viták keresztútjába került. Ennek több oka is volt: a dokumentum műfaji újdonsága, a tervezett változtatások mértéke, jellege is. Legélesebb kritikuskaink talán éppen legközelebbi szak-társaink közül adódtak: a főiskolai tanárképzés képviselői a műveltségterületi rendszertől saját (az általános iskola 5., 6. osztályban érvényesülő tanári) kompetenciájukat érezték veszélyeztetve. (Az Országos Köznevelési Tanács Pedagógusképzési Albizottság tagjai alapvetően támogató álláspontjuk mellett hasonló aggályokat fogalmaztak meg.) A közoktatás egyes vezető véleményformálói viszont kevesellték a változást: ők inkább egy teljeseen a gyakorlatra, kevés elméletre, sok empiriára épülő, a reformpedagógiai szellemiséget hordozó tanítóképzést szerettek volna.

A szak képesítési követelményeinek nagy figyelmet szenteltek a különböző felsőoktatással foglalkozó testületek: a Felsőoktatási Tudományos Tanács Pedagógusképzési Albizottsága, az Országos Akkreditációs Bizottság, a Fejlesztési Törvény pedagógusképzési koncepcióját kidolgozó bizottsága. A sokoldalú vitában a testületek természettudós tagjai kitüntetett aktivitással vettek részt: ők erőteljesen ítélték a szaktudományok (főként a természettudományok) megjelenését a követelményekben, s oktatásukra alkalmatlannak a tanítóképzők szakembergárdáját. Az egész pedagógusképzésért felelős FTT az egységes tanárképzési koncepció megszületéséig nem kívánt állást foglalni a tanító-, óvóképzés ügyében. A formálódó akkreditációs bizottság az új tanítóképzési koncepcióból kiemelte a műveltségterületi képzés elemét, s azt külön akarta elbírálni. Pénzügyi szakemberek nem látták indokoltnak, hogy az ország akkori gazdasági helyzetében hosszabb, azaz drágább képzésbe kezdjünk. (12)

Érvek, ellenérvek, magyarázatok, kisebb-nagyobb kompromisszumok kísérték ezt a periódust, amíg végül a tervezet célba ért: 1994. november 17-én kihirdették a Kormány 158/1994. sz. rendeletét – elsőként a felsőoktatásban két – a tanító (és óvodapedagógus) szak képesítési követelményeiről.

Az intenzív felkészülés a '95-ös indításra már a rendelet megjelenése előtt megkezdődött: a képző intézmények vezetői kollégiuma ekkor hozta létre formálisan is az Országos Tantervfejlesztő Bizottságot, amelynek keretében a 14 (később 17) főiskola, illetve kar szoros együttműködésben dolgozta ki az új tantervi dokumentumokat, s eladdig példátlan módon kísérte figyelemmel, illetve végezte egy országos innovációs folyamat minőségbiztosítását (Bollók és Hunyady, 2003). A tanítóképzés ezzel valóban betagozódott a felsőoktatásba, immár az általános iskolai tanárképzéssel rokon főiskolai státusa nem volt megkérdőjelezhető.

A tanulmány címében és alcímében ígért történet itt lezárult. De csak látszólag.

A '90-es évek jelentős változásai egy vonatkozásban nem hoztak előrelépést: az új struktúrában is megmaradt a tanítóképzés „zsákutcás” jellege, vagyis a szakon végzeteknek nem volt későbbi előrehaladási lehetősége, végzettségük szintje csak abban az esetben nöhetett, ha pályát módosítottak, bekapcsolódtak a tanárképzésbe (gyakran a pedagógia szakon), konzerválva ezzel maguk is a tanári és tanítói professzió közötti hierarchikus viszonyokat. Ebben az esetben felsőfokú tanulmányaikat előlről kellett kezdeniük, a tanító- és tanárképzés rendszerszerű összeépítésére nem volt lehetőség, legfeljebb egyénenként lehetett elismertetni néhány korábbi kurzust. Egy újabb évtizednek kellett elteltie ahhoz, hogy a felsőoktatás egészét érintő, egyesek szerint megrengető változás, Magyarország csatlakozása az európai oktatási térséghez (az úgynevezett bolognai szerződéshez) lehetőséget teremtsen a tanító-, óvóképzés tradicionálisan zsákutcás jellegének megszüntetésére.

A „bolognai reform” a tanítóképzés szempontjából előnyös folyamat (H. Nagy, 2003; Bollók, 2003; Hunyady, 2004; Kelemen, 2005). A szakterület képviselői (együtt a szakág többi szakjainak képviselőivel) hosszas vitákban alakították ki, majd 2002 decemberében fogadták el azt a tervezett képzési modellt, amelyet azután a Nemzeti Bologna Bizottság is támogatott s a kormánynak is elfogadásra ajánlott. A kormány a tervezetet a 2005. évi költségvetési törvényben hagyta jóvá. A MAB már ezeket a paramétereket vette figyelembe az új, BA tanító szak alapítási és indítási kérelmeinek elbírálásakor. A döntéssel nem bontották meg a négyéves tanítóképzés idői kereteit, az elméleti és gyakorlati képzés ezekben megjelenő egységét, ugyanakkor megnyitották az alapszakon végzett tanítók előtt is a szakmai továbbhaladás útját a mester szintű neveléstudományi szakon, sőt, az erre épülő doktorképzésben is (Hunyady, 2010).

E modell lényege (s a szakághoz tartozó többi szakkal közös eleme), hogy az általános és a szakképzés 8 féléven keresztül párhuzamosan zajlik. Az alapszakon (BA) kiadott oklevelek tartalmazzák a szak profiljának megfelelő szakképzettség megjelölését is. A 240 kredites, oklevéllel záruló alapszak elvégzése után közvetlenül vagy visszatérően, illetve a gyakorlati tevékenységgel párhuzamosan a tanulmányok két irányban folytathatók: az alapszakra épülő, újabb szakképzettséget adó szakirányú továbbképzési szakokon vagy az ugyancsak a (tanítói) alapszakra épülő mester szintű (MA) neveléstudományi szakon, ahol négy féléves periódusban 120 kreditet kell teljesíteni. Ezután nyílik lehetőség az elméleti munka iránt is érdeklődő, kutatásra is alkalmas pedagógia szakos tanítóknak a mindenkire érvényes szabályok alapján doktori (PhD) fokozat megszerzésére.

A bolognai reform röviden vázolt rendszere a tanítóképzés területén racionálisnak tűnik: úgy őrzi meg a szakterületen kialakult képzési profilokat és erőteljes gyakorlati irányultságot, hogy meghatározott irányokban kinyitja az egyetemi továbbhaladás útját is. Mind az iskolai karrierhez (például igazgatói feladatkör betöltése), mind a szakmatudományos munkához szükséges előfeltételeket úgy teljesíthetik a tanítók, hogy közben nem kényszerülnek erőteljes szakma-, pályamódosításra, munkájukban nem kell elhagyniuk azokat a korcsoportokat, amelyekhez eredeti képzettségük, ambícióik fűzik.

Az országban elsőként 2007-ben indult (bolognai rendszerű képzésben) mester szintű neveléstudományi szakon képzés az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán. Az akkori és azóta is jelentős részben tanító (és óvodapedagógiai) alapszakot végzettek köréből rekrutálódott hallgatók mester szintű tanulmányaik keretében eredeti szakképzettségüket elmélyítő s elméletileg szélesebb összefüggésekbe ágyazó szakirányú tanulmányokat is folytathatnak: *A kora gyermekkor pedagógiája* című szakirány programját a budai tanítóképző jogutódja, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara dolgozta ki és gondozza a képzésben. A négy éve gyűlő tapasztalatok kedvezőek mind a közoktatásban dolgozó mester szintű végzettséget szerző tanítók, óvodapedagógusok esetében, mind pedig a szaporodó számú doktorandusz hallgatók körében.

Összegzés

Úgy véljük, a budai képző négyéves kísérleti képzésének vázlatosan bemutatott története több szempontból tanulságos. Nem csak arra példa, hogy a hosszan érlelődő belső szakmai változásokat miként erősíti fel, teszi realizálhatóvá a politikai-társadalmi változások kedvező hulláma. De (empirikus úton) igazolni látszik azt az evidenciát is, amely szerint bármilyen rendszerszintű beavatkozás az oktatásügybe alapos, azaz hosszú időt igénybe vevő előkészítést igényel, s (legalább) ugyanolyan hosszú ideig befolyásolja, néha egyenesen megszabja az adott szakterület jövőjét.

Jegyzet

(1) Fináczy Ernő 1924-ben javasolta a kéttagozatú, felsőfokú tanítóképzést; az 1938. évi XIV. tc. a 4 éves líceumi érettségi után 2 éves tanítóképző akadémiák szervezését rendelte el (*Bollókné*, 1984, 29–32. o.).

(2) Az 1974. évi 13. sz. tvr. alapján a tanítóképzés főiskolai szintű képzéssé vált.

(3) Lényegében ehhez a modellhez tartoznak azok a képzési formák is, amelyekben a tanító szakot nem tanári, hanem más (elsősorban könyvtár, illetve népművelés) szakhoz kapcsolták. A képzési idő ekkor is 4 év volt. E modell egyes intézményekben ma is él: a tanító szak a közművelődési szakokon túl gyógypedagógiai, média és kommunikáció szakokkal párosítható.

(4) A tanítóképzés miniszteriális irányítói (akkor is már s azóta is: főként Szövényi Zsolt és Rádli Katalin) minden segítséget megadtak a kísérlet jogi háttérének megteremtéséhez, s támogatták a szükséges anyagi feltételek megteremtését.

(5) Országos Középtávú Kutatási és Fejlesztési Terv, Társadalomtudományi kutatások, *A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások* alprogram.

(6) A többes szám első személy ez esetben nem stiláris elem: a tanulmányban szó szoros értelemben az intézmény valamennyi oktatójának közös munkájáról számolok be. A kutatás szervezését, irányítását vezető társaimmal együtt végeztük. Közülük ki kell emelnem Bollókné Panyik Ilonát mint a négyéves képzés abszolút elkötelezett hívét s mint akivel minden feladatban és küzdelemben mindvégig társak voltunk.

(7) Megköszönöm Rádi Orsolyának és Tóth Attilának, az ELTE TÖK adjunktusainak szíves szóbeli közlésüket a kísérleti képzés felvételi vizsgáiról.

(8) Ezt a kutatásaitikai kérdést nem semlegesítette az a tény, hogy a kísérleti képzésbe bekapcsolódók nyi-

latkoztak a meghosszabbított képzési idő és a hatásvizsgálatokban való részvétel vállalásáról.

(9) Műfajában az első, bizonyos értelemben mintaadó. Jelentőségét mi sem bizonyítja jobban, mint hogy egyik testvérintézményünk maga is igényt tart az elsősége: 1994-ben jelent meg a Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola oktatási-képzési programjának modellje a négyéves tanítóképzésre, amely dokumentumban leszögezik (épp úgy, mint 15 évvel később, a 2009-ben kiadott jubileumi kötetben is), hogy az országban elsőként 1993/94-ben náluk indult ilyen program. Csakhogy a tények makacs dolgok: a kaposvári induláskor a budai képzőben már éppen befejeződött a kísérleti oktatás második hulláma (*Csokonai*, 1994).

(10) Megjegyzendő, a „kísérletet” nem sikerült végigvinni: a kormányzat már a tervezett kipróbálás harmadik évében, 1881/82-ben kötelezően négy évre emelte a tanítóképzés időtartamát.

(11) Az akkreditációs bizottság elnevezése többször változott: 1992–94 között működött ideiglenes jelleggel, az 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról (80. és 81. §) megszüntette ideiglenes jellegét, részletesen szabályozta az Országos Akkreditációs Bizottság jog- és feladatkeretét. 1996-ban módosították nevét: Magyar Akkreditációs Bizottsággá alakították tovább, majd 2006-ban ismét szabályozták tevékenységét, azóta Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság elnevezéssel tölti be funkcióit. A vitákról részletes összefoglalót tartalmaz a Tanító- és Óvóképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiuma által életre hívott Országos Tantervfejlesztő Bizottság 1994. júniusi ülésének jegyzőkönyve. (*Országos...*, 1994, 70. o.).

Irodalom

A tanítóképzés tantervi irányelvei (1987) Művelődési Minisztérium, Budapest.

Adamikné Jászó Anna (1988): A tanítóképzés az Amerikai Egyesült Államokban. *Pedagógusképzés*, 1. sz.

Az általános iskola helyzete és fejlesztésének feladatai. (1988) *Köznevelés*, 44.23. sz. 3–7.

Bálványos Huba és mtsai (1995): A vizuális nevelés műveltségterület programja. In: Bollókné Panyik Ilona és Hunyady Györgyné (szerk.): *A négyéves „tanító” szak programja*. Tanító- és Óvóképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiuma, Budapest.

Bayer Miklós (1986): A pedagógus-értelmisségi életmód lehetőségei. *Felsőoktatási Szemle*, 35. 9. sz. 564–368.

Beválás-vizsgálat (100 pályakezdő tanító körében) (1988) BTF-ELTE TOK Irattára, Budapest.

Bódi Andrásné és Gyöni Lajosné (1993): A Neveléstudományi Tanszék szerepe a tanítók gyakorlati képzésében. *A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei*, 14. 28–43.

Bollókné Panyik Ilona és Hunyady Györgyné (2003): A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 4–16.

Bollókné Panyik Ilona (1984): Tanítóképzésünk a két világháború között. *Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei*. 29–32.

Bollókné Panyik Ilona (2003): Az egységes pedagógusképzés víziója. *Pedagógusképzés*, 3-4. sz. 81–89

Bollókné Panyik Ilona és Hunyady Györgyné (1995, szerk.): *A négyéves „tanító” szak programja*. Budapest.

Csik Endre – Zsolnai József (1985): A tanítóképzés kritikus pontjai és megoldásra váró problémái. In: *A*

tanítóképzés kritikus pontjai. *Vélemények, kutatási lehetőségek.* Oktatókutató Intézet, Budapest. 9–29.

Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola oktatási-képzési programjának modellje a négyéves tanítóképzésre (1994) Kézirat. Kaposvár.

Fábián Zoltán (1989): *Új modellek a pedagógusképzésben. A pedagógia időszerű kérdései.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Falus Iván (2002): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia.* BIP, Budapest. 87–106.

Ferge Zsuzsa és Háber Judit (1978): *Pedagógusok. In: Értelmiségiel, diplomások, szellemi munkások.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 153–169.

H. Nagy Anna (2003): *Pedagógusképzés a 21. században.* ELTE, Budapest.

Háber Judit (1986): *Pedagógusok és az iskola.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Hangay Zoltán (1988): A jelenlegi középiskolai és tanítóképzős magyar tantervi anyag összehasonlító vizsgálata. (Kézirat), Budapest, 18.

Hunyady Görgyné és Magyarfalvy Lajos (1990): A négyéves tanítóképzés előzményeinek és koncepciójának vázlata. In: Magyarfalvy Lajos (szerk.): *A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés. Helyzetfeltáró előtanulmányok.* Budapest. 3–9.

Hunyady György (2010, szerk.): *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003–2010.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Hunyady Györgyné (1988): Egységességi törekvések a pedagógusképzésben az Amerikai Egyesült Államokban. *Pedagógusképzés*, 1. sz.

Hunyady Györgyné (2004): *Tanítóképzés a változó felsőoktatásban.* Előadás: *Tanítóság: szakma, mesterség, hivatás* előadóülés, Magyar Tudományos Akadémián, Budapest, 2004. június 2. 2012. január 21-i megtekintés, www.mta.hu/fileadmin/news/files/hunyadygyorgyne.doc

Hunyady Györgyné (2000): A négyéves „tanító” szak programja: Bevezetés és kommentár. In: Kovátsné dr. Németh Mária (szerk.): *Óvo- és tanítóképzés az ezredfordulón.* Tanító- és Óvóképző Főiskolák, Főiskolai Karok Kollégiuma, Óvo- és Tanítóképzők Egyesülete. 89–101.

Hunyady Györgyné és Bollókné Panyik Ilona (1989): *Kísérleti négyéves tanítóképzés irányelvei.* Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest.

Kelemen Elemér (2005): Tanító- és óvóképzésünk változásai. In: Loránd Ferenc (szerk.): *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004. Az Országos Köznevelési Tanács jelentése.* Oktatási

Minisztérium – Országos Köznevelési Tanács, Budapest.

Keményné Pálffy Katalin (1993): A kísérleti négyéves tanítóképzés hatás- és beválás vizsgálata. *A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei*, 16. 101–126.

Laczkóné Riba Magdolna (1984): A tanítóképzés struktúrájának és tantervének változásai 1959–1980-ig. *Tanítóképző Főiskolák tudományos közleményei.* Különkiadás. 47–55.

Ladányi Andor (1985): A felsőfokú tanítóképzés előzményei (1945–1959). In: Magyarfalvy Lajos (szerk.): *A tartalmilag megújított, négyéves tanítóképzés. Helyzetfeltáró előtanulmányok.* Budapest. 47–65.

Ladányi Andor (1993): A középiskolai tanárképzés fő vonásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 64–67.

Leitner Sándor (1985): *A rajztanítás művelődés szakanyagának elemzése a használatban lévő tantervek alapján.* Kézirat Kaposvár.

Lengyelne Szilágyi Ágnes (1989): A kísérleti négyéves tanítóképzés tantárgyi programjai, Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest.

Lengyelne Szilágyi Ágnes és Pálmai Lóránt (1988): A középiskolai és a tanítóképzős matematika oktatás összehasonlító elemzése. Tanulmány a 4 éves tanítóképzés kísérletéhez. In: Magyarfalvy Lajos (szerk.): *A tartalmilag megújított, négyéves tanítóképzés. Helyzetfeltáró előtanulmányok.* 113–137. Budapest.

Magyarfalvy Lajos (1988, szerk.): *A tartalmilag megújított, négyéves tanítóképzés. Helyzetelemzések és javaslatok.* I–II. Budapest.

Nótin Lajos (1978): *Kísérletek és eredmények a matematikatanítás módjában. A tanítóképzés évfordulója.* Oktatási Minisztérium, Budapest. 127–138.

Országos Tantervfejlesztő Bizottság 1994. júniusi ülésének jegyzőkönyve. (1994) Kézirat. BTF (ELTE TÓK) Irattár, Budapest.

Romankovics András (1985): Tantervek, jegyzetek, szaktárgyak a tanítói gyakorlat mérlegén. In: *A tanítóképzés kritikus pontjai. Vélemények, kutatási lehetőségek.* Oktatókutató Intézet, Budapest. 61–117.

S. Faragó Magdolna (1986): *Beilleszkedés és szakmai szocializáció a felsőoktatásban.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Szakál János(1943): *A magyar tanítóképzés története.* Budapest.

Szövényi Zsolt (1980): A szakkollégiumi rendszerű tanítóképzés. *Felsőoktatási Szemle*, 4. sz.

Trencsenyi László (1988): A tanítói szerep és a tanítóképzés reformja. In: Magyarfalvy Lajos (szerk.): *A tartalmilag megújított, négyéves tanítóképzés. Helyzetfeltáró előtanulmányok.* Budapest. 157–171.

Ungárné Komoly Judit (1988): A korszerű tanítói pályakép és ennek kihatásai a négyéves tanítóképzésre. In: Magyarfalvy Lajos (szerk.): *A tartalmilag megújított, négyéves tanítóképzés. Helyzetfeltáró előtanulmányok*. Budapest. 139–147.

Vajó Péter (1987, szerk.): *Új kihívások a tanárok, a tanárképzés és továbbképzés számára, különös tekintettel az iskola funkcióira és szervezetére. Az Európai*

Pedagógiai Intézetek igazgatóinak IV. Konferenciája. I–III. kötet, Budapest.

Véghelyi Józsefné és mtsai (1995): A Természetismeret műveltségterület programja. In: Bollókné Panyik Ilona és Hunyady Györgyné (szerk.): *A négyéves „tanító” szak programja*. Tanító- és Óvóképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiuma, Budapest. 278–321.



A Gondolat Kiadó könyveiből