

Paradigmatikus viták a tanárképzésről Magyarországon. Múlt és jelen

© PUKÁNSZKY Béla
Selye János Egyetem, Komarno
[bela@pukanszky.hu](mailto:belapukanszky.hu)

A magyarországi tanárképzés szerkezete napjainkban a gyökeres átalakulás korszakát éli. A Bologna rendszerű (egységes) tanárképzés bevezetése óta alig tel el még egy pár év, az új képzés eredményeinek és gyengeségeinek minden szempontra kiterjedő hatásvizsgálata még el sem kezdődött, de a pedagógusképzés irányítói máris hozzáfogtak egy – a bolognai rendszer előtti elemekre épülő – osztott tanárképzési rendszer kodifikálásához.

A képzés történeti alakulásának szövevényes útjait és a jelenlegi helyzet megértését segíthetik azok a jól elkülöníthető értékválasztásokon nyugvó paradigmák, amelyek végigkísérték a képzés történetét és jelenlétük ma is érzékelhető. Ezek egy részét már korábbi írásunkban elemeztük (Pukánszky, 2010). Most e paradigmák körét bővítve próbáljuk meg a – már történetté vált – Bologna-tanárképzés szerkezetét és tartalmát, valamint a napjainkban is zajló képzés-átalakítási munkálatok lépéseit értelmezni.

A történet

A pedagógusképzés (és benne a tanárképzés) történeti alakulásának szövevényes útjait és a jelenlegi helyzet könnyebben feltérképezhetjük, ha felfigyelünk azokra a jól elkülöníthető – szélsőséges ellentétpárokban megragadható – értékválasztásokon nyugvó paradigmákra, amelyek végigkísérték a képzés történetét és ma is jól érzékelhetőek.

„Neohumanizmus” versus „filantropizmus”

Carol Sotiropoulos amerikai irodalomtörténész 18. századi nőnevelésről írt könyvében olvasható egy olyan gondolatmenet, amely a korabeli tanárképzés két szélsőséges paradigmáját írja le szemléletesen. Sotiropoulos ezt a két, egymástól eltérő pedagógusképző paradigmát a 18-19. század két markáns eszmeáramlatához: a *filantropizmus*hoz, illetve a *neohumanizmus*hoz köti. Az előbbi a tudás átadásával, illetve a tananyag-elsajátítással történő nevelésre, a társadalomba való beillesztés folyamatára koncentrál, az utóbbi viszont a tudományért lelkesedő, a tudást láttató erővel bemutató tudós-tanár inspiráló hatását helyezi a középpontba. Ahogyan ezt a szerző megfogalmazza: [A 19. század elején] *„a gyerekek felkészítése arra, hogy társadalmi betagolódással polgári identitásra tegyenek szert, egyre inkább olyan színben tűnt fel, mint az emberi individuum erkölcsi nemesedési folyamatába való erőszakos beavatkozás. A neohumanisták kevésre becsülték a filantropisták által propagált egyéni önmegvalósítási (és betagolódási) folyamatot, úgy vélték, hogy ezt a pedagógia erőszakos, manipulatív eszközökkel segíti elő. A neohumanisták ezért elvetették a filantropisták felfogását a*

pedagógiai/oktatási módszerek átadására koncentráló tanárképzésről, és ehelyett a tudós tanár ideálját favorizálták. Olyan tanárét, akinek saját szaktárgya iránti rajongása tanulásra ösztönzi a szorgalmas tanulót. [To prepare children to assume social and civic identities as „citizens” (Bürger) was now viewed as an intrusion on their „ennoblement” as individual human beings. Seeing a threat to individual self-realization in the kind of manipulative pedagogy promoted by the philanthropists, the neohumanists discarded the philanthropinists initiative for teacher training in pedagogical methodology, favoring instead the scholarly teacher whose enthusiasm for his subject matter inspires the worthy student.] (Sotiropoulos, 2001:223.)

Mai kifejezéseket használva: a két eltérő tanárszerepet megcélzó tanárképzési metódus közül az egyik a *tartalomközpontú*, a másik a *módszerközpontú* paradigma. Az első képviselői a szakmai-diszciplináris tudás magas szintű kiművelésében bíznak, és hisznek abban, hogy a tanár(jelölt) magabiztos tudása és a tudomány iránti elragadtatott lelkesedése jó példaként szolgál a tanítvány számára, aki így szívesen követi mesterét a tudomány elsajátításához vezető fáradságos úton. A második hívei pedig a tárgyi-diszciplináris tudás átadásának a mozzanatára, a módszerre helyezik a hangsúlyt. Illetve arra, hogy a tanuló által elsajátított műveltséganyag legyen pragmatikus, tehát járuljon hozzá a gyerek jellemfejlődéséhez, illetve a társadalomba való sikeres beilleszkedéséhez. Végső soron tehát a tudományt művelő, a tudás átadására összpontosító *tudós tanár* szerep-ideálja helyezkedik itt szembe az egyénre koncentráló, az tanulói egyéniségnek a műveltség révén való fejlődését és társadalmiasulást segítő *nevelő tanár* paradigmatis eszméjével.

Középiskolai tanár versus népiskolai tanító

Tanulságos annak a folyamatnak a nyomon követése, ahogyan a népiskolai tanítói szakmához, illetve a középiskolai tanári professzióhoz kötődő tudástartalmak kialakultak és intézményesültek. A pedagógus foglalkozás szakmává válása, professzionalizációja az utóbbi években a magyar történeti pedagógia érdeklődésének homlokterébe került. (E téma részletes elemzését lásd Németh András ide vágó tanulmányaiban, például: Németh, 2005; Németh, 2012.)

1. A *középiskolai tanárok* képzését Magyarországon a 19. század végére egy három pilléren nyugvó intézményi rendszer szolgálta: 1. Az egyetem (1872-ig – a kolozsvári egyetem alapításáig – csak a pesti egyetem) bölcsészkarán a pedagógia professzora által tartott neveléstani előadások, 2. A bölcsészkar mellett működő középiskolai tanárképző intézetben folyó szakmai és módszertani képzés, illetve 3. A gyakorló gimnáziumban folyó tanítási gyakorlatok, hospitálás és tapasztalatfeldolgozás.

Ez a hármas osztatú egyetemi képzési paradigma a századforduló óta folyamatos korrekciókon ment keresztül, de lényegét tekintve nem változott egészen az 1940-es évek végéig. A három pilléren nyugvó középiskolai tanárképzés – történeti távlatokból visszatekintve úgy tűnik – kiegyensúlyozott képzést nyújtott, és lecsendesítette azokat a vitákat, amelyek a századfordulón még az egyetemi szaktanszékek professzorai és a tanárképzés gyakorlati oldalának fejlesztését szorgalmazó pedagógusok (pedagógiaprofesszorok, gyakorlóiskolai tanárok, módszertani képzést nyújtó egyetemi magántanárok stb.) között folyt. (Gondoljunk bele: a kezdetek kezdetén a tanárképző intézet egyik legfontosabb feladata az volt, hogy útmutatót adjuk a középiskolai tanárságra készül hallgatóknak ahhoz, hogy a

szaktanszékek által rapszodikus esetlegességgel meghirdetett szaktudományos előadásokat és szemináriumokat milyen sorrendben vegyék föl ahhoz, hogy például történelemből átfogó képet alakíthassanak ki magukban, és ne csak parciális területekről szerezzenek elmélyült tudást – a témát a tanszabadság jegyében önkényesen meghirdető professzorok szeszélyétől függően.)

A helyzet Magyarországon a második világháború befejezését követően változott meg. A régi iskolastruktúra átalakult, vele változott a pedagógusképzés (benne a tanárképzés) is. Az 1949-es egyetemi reform során a tanárképző intézet megszűnt, és a tanárképzés a bölcsészkarok és a természettudományos karok feladata lett. A tanárképzés pedagógiai-pszichológiai tartalmait a – többnyire a bölcsészkarokon működő – pedagógia tanszékek biztosították. A szakmódszertan oktatói a szakdiszciplináris tanszékek keretei között folytatták munkájukat, de szakmai elismertségük alacsony volt és rendszeres továbbképzésükre alig volt szervezett alkalom. Kapcsolatuk a pedagógia tanszékekkel esetleges, „személyfüggő” volt, nem intézményesült.

Ettől kezdődően erősödtek fel azok a középiskolai tanárképzés kezdeteitől fogva újra és újra fellángoló viták, amelyek a képzés szaktudományos és pedagógiai-módszertani komponenseit egymással *vetélkedő* paradigmaként értelmezték. A szakmai érdekek által vezérelt csoportok, „lobbik” egymást követő diskurzusainak hevében két ideál, két modell vetélkedett egymással: A szakmájában elmélyülő „tudós” tanár eszményével a nem föltétlenül minden ízében legmagasabb színvonalú, de az iskolai oktatáshoz elegendőnek ítélt tudását a gyermekeknek eredményesen átadni képes „pedagógus” tanár ideálja állt szemben. Ahogyan korábban arról már szó esett: itt is a klasszikus *neohumanista* tanárképzési paradigma feszült szembe a *filantropista* paradigmával.

Az egyetemi szférához kötődő, abba integrálódó klasszikus tanárképzés – tartalmát illetően – klasszikus formájában tehát a „tudós-tanár” személyiségének komplexitását tekintette (és tekinti ma is) vezérlő elvnek. Ennek a pályára történő felkészítésnek meghatározó eleme a tudományos magaslatokig emelkedő szakmai-professzió, amelyet – a végletekig leegyszerűsítve – a „mit tanítunk?” kérdésre adott válaszokkal lehet jellemezni. Hozzájárul a pedagógiai-pszichológiai ismeretek köre („kit és hol tanítunk/nevelünk?”), illetve a metodikai tudás köre („hogyan tanítunk?”). E két utolsó tömb szakmai tartalmának meghatározó szakemberei, illetve e tartalmak oktatói azonban – legalábbis a magyarországi tanárképzés történetében – folyamatosan keresték/keresik szakmai-tudományos identitásukat. Az egyetemi katedrákon oktatót neveléstudomány képviselői folyamatosan arra törekedtek/törekszenek, hogy tudományos teljesítményük akadémiai legitimitációban részesüljön.

2. A 19. századi *népiskolai tanítók* képzéséhez használt neveléstani kézikönyvek tartalmának elemzésével foglalkozó saját kutatásaink eredménye is arra mutat, hogy a 18. század végétől kezdődően egyre nagyobb számban megjelenő tanítói kézikönyvek tudástartalmi egy sajátos paradigmába rendezhetőek. Ennek jellemző vonásai a következőképpen írhatók le: 1. A gyermek születésekor alapjában véve egy *hiányokkal, hibákkal küzdő*, de a fejlődés lehetőségeivel felruházott teremtmény, akinek tudatos és tervezett segítségre, fejlesztésre – tehát nevelésre és oktatásra – van szüksége ahhoz, hogy privát egocentrizmusát hátrahagyva az eszményi ember szintjére emelkedjen. (A kézikönyvek első fejezeteiben olvasható elragadtatott hangú leírások az emberi nem csodálatra méltó mivoltáról nem a nevelendő gyermekekre, hanem a célként felmutatott eszményi emberre vonatkoznak.) 2. A nevelés-fejlesztés központi mozzanata az *etizálás*, tehát az önös érdekei által vezérelt, egocentrikus

gyermek társadalmosítása, és felemelése az erkölcsi autonómia a szintjére. 3. A gyermek nevelése és oktatása olyan szakma, amelynek készségei, képességei (mai szóval élve: kompetenciái) *elsajátíthatók*, fejleszthetők. 4. A népiskolai pedagógiai munka *gyakorlatias* jellegű képzést igényel, amelyek gyakorlat-közeli elméleti ismereteknek kell megalapozniuk. 5. A tanítóképzés központi eleme a *módszertani képzés*, azaz a szakmai tudományos alapokon nyugvó ismeretek iskolai keretek között történő hatékony átadására történő felkészítés.

A paradigmák vitája – egy újabb fogalmi hálóban

Perjés István egy közelmúltban megjelent tanulmányában (Perjés, 2011) két ellentétpárban megragadva szemléletesen írja le a tanárképzés művelőinek egymással vitatkozó álláspontjait.

Teoretikum versus praktikum

A tanulmányban bemutatott egyik paradigma-páros a *teoretikum-praktikum*. A teoretikum művelői szerint a tanárjelöltnek előbb a szakjának alapján képező tudományok és a neveléstudományok alapjait kell elsajátítania. Csak az absztrakt tudást lehet alkalmazni a valós világban. A praktikum hívei ezzel szemben a gyakorlati beavatás elsőbbségét hangsúlyozzák. Nem tudóst akarnak képezni, hanem „mester tanárt”, akinek az esetében a *„gyakorlatban felhalmozott és a társadalmi környezetben kikristályosodott tapasztalati tudás érleli ki a szakmai szerepvállalást”* (Perjés, 2011:138).

Az elmélet-gyakorlat egymáshoz való viszonya a pedagógia – ezen belül is a didaktika – ősi dilemmája. Itt azonban nemcsak a szakismeretek elméletéről és azok gyakorlati alkalmazásáról van szó. A „teoretikum” ugyanis – ez jól látható Perjés István értelmezéséből – nemcsak a szaktudomány, hanem a nevelés tudományainak elméletét-elméleteit is jelenti. Itt érkeztünk el ahhoz a ponthoz, ahol a tanárképzési reformok egyik alapvető kérdése rendszeresen felvetődik: milyen sorrendben, milyen volumenben és milyen tartalommal részesüljenek a képzendő tanárjelöltek pedagógia-elméleti oktatásban? Van-e bármiféle – egzakt hatásvizsgálaton alapuló – bizonyíték arra, hogy például egy bevezető logika kurzus elvégzésével a tanárjelölt hallgatók sikeresebben haladnak tovább a tanári szakma felé vezető pályán? (De a magyar tanárképzés egy adott időszakának főiskolai tanterveiben a képzés első félévében szereplő Logika tantárgy helyett akár a filozófiai, neveléstörténeti vagy éppen a kutatásmetodikai kurzusokat is említhettük volna.) A képzők egy része hisz abban hogy a az elméleti kurzusoknak propedeutikus, bevezető-felkészítő, tanári személyiséget műveltséggel megalapozó jellege segíti a jelöltet a tanárrá válásban. Mások pedig – általában a reform- és alternatív pedagógiák és más innovációs irányzatok követői – arról vannak meggyőződve, hogy a minél hamarabb elkezdődő pedagógiai megfigyelések és életszerű gyakorlatok járulnak hozzá a leghatékonyabban a pedagógiai hétköznapiakban jól beváló „mester tanárok” képzéséhez. Báthory Zoltán egyik tanulmányában utal azokra a 2000-es évtized első felében lezajlott vizsgálatokra, amelyek a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati tartalmainak feltárására vállalkoztak. Zrinszky László és Hunyady Györgyné kutatásaira hivatkozva a következőket állapítja meg: „...az utóbbi években a pedagógiai tartalmak jelentős mértékben átalakultak, a neveléstudomány befogadott

paradigmái növekedtek, a tartalmi kánonok fellazultak (a nevelésemélet-didaktika-neveléstörténet triászra alapozott képzési rendszer átalakulása elkezdődött), a gyakorlati orientáció erősödött, valamint az aktuális oktatáspolitikai és pedagógiai kérdések előtérbe kerültek. Mintha az öncélú elméletieskedés visszaszorulóban lenne” (Báthory, 2010:37).

De a teoretikum-praktikum dilemma nemcsak a tudás átadását elősegíteni hivatott pedagógiában, hanem a tanári szakma diszciplináris (művészeti vagy egyéb társadalmi tevékenységformához kötődő) elemének elmélet-gyakorlat vitájában is tetten érhető. Tipikus kérdés e témakörben: milyen mélységű és milyen kiterjedésű diszciplináris (művészetelméleti stb.) tudásra van szüksége a különböző iskolafokokon – az általános iskola felső tagozatán, illetve a középiskolában) tanító pedagógusnak? Milyen jellegű és volumenű diszciplináris (művészeti) gyakorlati készségeket birtokoljon a tanár? (Egy művészeti példával élve: az általános iskolai ének-zenetanár milyen szinten legyen képes például egy hangszer megszólaltatására? Elegendő az alapfokú tudás, vagy közelítse meg a zenetanár hangszerjáték-kompetenciáját?)

Akadémikum versus pedagógikum

A másik paradigmátikus ellentétpárban az *akadémikum* és a *pedagogikum* egymással vetélkedő értékei azonosíthatók (Perjés, 2011:140). Az akadémikum képviselői ebben az értelmezésben a tudomány felől közelítenek a tanár szerepéhez. Oktatói munkájukat a tudományos megismerés szabályaihoz igazítják, az általuk közvetített tudás kijelentés alapú, propozicionális. A tanulókat egy oksági kapcsolatok láncolatával összefűzött statikus, tudásvilágba vezetik be a tanítás során. A tanuló kiterjedt enciklopédikus ismeretrendszerre tesz szert, ám az ilyen oktatás szélsőséges esetben akár merev „katedra-pedagógiává” is válhat. A pedagógikum hívei ezzel szemben a tanári munka ismeretátadó, tanulást segítő tevékenységére, a tanítás-tanulás procedurális jellegére helyezik a hangsúlyt. A klasszikus kijelentés-alapú „katedrapedagógia” statikus jellege helyett itt tehát a (a tanár által irányított) tanulás dinamikus, életszerű tapasztalatokat szerző jellege kerül a középpontba (Perjés, 2011:140-141). Művelődéstörténeti-neveléstörténeti példával élvi is megvilágíthatjuk e két paradigma egymással versengő értékeit. Az akadémikum tudományközpontú attitűdje például jól tetten érhető a 17. századi magyar tudós-pedagógus Apáczai Csere János tudományos rendszeralkotó elszántságában, az enciklopédia, illetve az enciklopédikus módszer mindenek fölé helyezésében. Apáczai pedagógusként rendkívül kiterjedt és sokoldalú tudásával hatott a tanítványaira. Pedagógiája tudásközpontú, a befogadó individuumra, a tanuló szempontjaira kevésbé figyel, ideálja a zavaró egyéni szükségleteit az enciklopédikus tudás megszerzése érdekében háttérbe szorító puritán, „aszkéta” tanuló. A pedagógikum paradigmája szerint oktató tanár ezzel szemben nem tudomány, hanem gyermekközpontú, elsősorban annak szükségleteire, érdeklődésére figyel. Ez a gyakorlatközpontú, élettapasztalatot nyújtó módszer elsősorban a századfordulón születő reformpedagógiai irányzatok szerint működő intézményekben, illetve az újabb keletű alternatív és egyéb innovatív pedagógiákat gyakorlatba átültető iskolákban válik átélhető valósággá.

A következőkben arra a kérdésre keresünk választ, hogy vajon leírhatók-e a közelmúltban a tanárképzés terén végrehajtott tartalmi és szervezeti reformok a fent

vázlatosan bemutatott kétpólusú értelmezési keretekben mozgó paradigmákkal valamelyikével.

A közelmúlt

A Bologna-reform Magyarországon

A hagyományosan duális rendszerű, főiskolai és egyetemi szférára tagoló magyar felsőoktatás átalakítása 1999-ben kezdődött, amikor Magyarország csatlakozott azokhoz az európai országokhoz, amelyek aláírták a Bolognai Nyilatkozat néven ismertté vált dokumentumot. A reform kinyilvánított céljai a következők voltak: 1. A képzési rendszerek összehasonlíthatósága (transzparencia), 2. a lineárisan tagolt, lépcsős képzés bevezetése a duális szisztéma helyett. 3. A hallgatói mobilitás elősegítése országon belül és országok között. 4. Ennek előfeltételeként a teljesítmények objektív összehasonlítását garantáló kreditrendszer (ECTS) bevezetése, és az egymáshoz kapcsolódó képzési formák hálózatának kialakítása (pl. „joint master”). 4. A felsőoktatás minőségbiztosítása. 5. Az európai identitáson és értékeken alapuló közös felsőoktatási tér kialakítása.

Az új felsőoktatási rendszer kialakítását és bevezetését előkészítő szakmai anyagokban visszatérő motívumként jelent meg a „rég” duális felsőoktatásra vonatkozó kritika. Általában három egymással összefüggő érvet sorakoztattak fel ellene: 1. A hagyományos keretek között nehézkes a főiskolai és egyetemi szint közötti átjárás, s ez többnyire csak a levelező tagozatos „kiegészítő képzésekre” korlátozódik. 2. A rendszer a hallgatókat korai specializációra kényszeríti. Így például már a jelentkezési lapok kitöltésekor döntenie kell, hogy tanári (ezen belül is általános iskolai vagy középiskolai tanári) pályára készül-e vagy pedig a kutató kíván lenni. 3. A tradicionális egyetemi-főiskolai szisztéma tág teret engedett a szakok „túlburjánzásának”. Az alig több mint 400 egyetemi és főiskolai alapszak (és ezek párosítása) közül kevesebb mint 100 olyan létezik, amelyet országosan 500-nál több hallgató választ. Nagy számban képeznek országosan szakonként 10-nél kevesebb hallgatót.

A magyar Bologna-rendszerű tanárképzés

A magyar tanárképzés Bologna-reformjának folyamatát pontosan nyomon követhetjük annak a dokumentum- és tanulmánygyűjteménynek a segítségével, amely Hunyady György szerkesztésével látott napvilágot 2010-ben. A szerkesztő – aki a tanárképzés reformjának maga is aktív szereplője volt – e kötetbe illesztett saját tanulmányaiban, reflexióiban átfogó, kritikus és önkritikus képet nyújt ezekről a kedélyeket felkavaró, sok vitát kiváltó munkálatokról.

A Bologna-reform előtti időkben a magyar felsőoktatás legnagyobb hallgatói létszámot felvonultató ága a pedagógusképzés (és az annak részét képező tanárképzés) volt (Hunyady, 2010:631-632). Tömegeket képeztek ki tanárnak, ám a végzetek jelentős része nem pedagógusként helyezkedett el, hanem egyfajta „értelmiségi kvalifikációként” használta a diplomáját. Amikor a kilencvenes években a felsőoktatási intézmények kaput szélesre tárták a hallgatók előtt, különösen felduzzadt a pedagógusképzésben részt vevők száma – jelentős bevételi forráshoz juttatva ezzel – a normatíva alapú finanszírozás révén – az intézményeket. A

korabeli duális felsőoktatási rendszerben a főiskolát végzett tanárok az általános iskola felső tagozatán (5-8. osztály) taníthattak, az egyetemi tanárképzésből kikerülők pedig középiskolában is. A két rendszer közötti átjárás nehézkes volt. Az egyetemeken a tanárképzés mellett kutatóképzés is működött, és egyre jobban érzékelhetővé vált a tanári pályát választók esetében a kontraszelekció érvényesülése.

Báthory Zoltán fent már idézett tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy a Bologna-folyamat keretei között megújuló tanárképzés koncepciójának kidolgozása jó alkalom lehet a tanárszakok rendszerének, illetve az egyes szakok tartalmának újragondolására is. Utal arra, hogy mára már érvényét veszítette az „egy tudomány-egy tantárgy” elv, amely a 19. század végén kidolgozott középiskolai tantárgyi rendszer alapelveként szolgált. Báthory az iskolában közvetített műveltség kiegyensúlyozását szorgalmazza. Véleménye szerint a hagyományos tantárgyak kereteit fellazító, interdiszciplináris, extenzív szemléletmódot közvetítő új „minor” szakok megalkotása – a hagyományos diszciplináris intenzív major szakok mellett – jó eszköz lehet a műveltség iránti társadalmi és tudományos érdekek harmonizációjának. Ebben a 2004-ben írt publikációban lát napvilágot először a „másfél szakos tanár” kategóriája, aki nem két hagyományos főszakot (major szakot) birtokol, hanem a főszakja mellett felkészült egy tudományközi áttekintést nyújtó interdiszciplináris minor szak oktatására is (Báthory, 2010:39). A „másfél szakos tanár”, illetve az interdiszciplináris minor szak később a Bologna-rendszerű tanárképzésre a diszciplinák képviselői felől érkező irányuló heves kritikák céltáblájává vált.

A tanárképzés Bologna-rendszerének kimunkálása a 2003-tól kezdve különböző minisztériumi munkacsoportokban és bizottságokban vette kezdetét. Meghatározó szerepet játszott a végleges koncepció elkészítésében a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképző Albizottsága. Az albizottságnak több alapvető dilemmából fakadó kérdésre kellett megnyugtató választ adnia:

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.

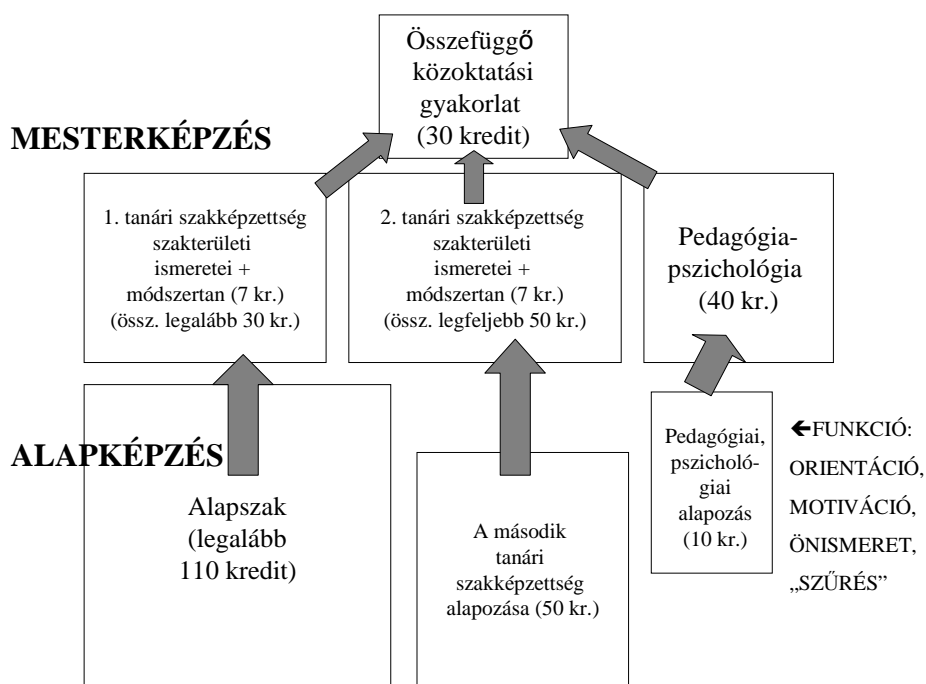
2. Centralizált vagy decentralizált legyen a tanárképzés a felsőoktatási intézményekben? A szakértői álláspont szerint a tanárképzés közös összetevőinek központi, egyetemi szintű szervezése növeli a képzés hatékonyságát. A 2005-ben kodifikált Felsőoktatási Törvény – a tanárképzés kategóriáját a pedagógusképzés 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 tartalmainak összhangban kell lenniük a Nemzeti Alaptanterv koncepciójával. Ennek értelmében kívántak gondot fordítani – a fentebb már említett – interdiszciplináris, átfogó műveltségterületi felkészítést nyújtó képzések tartalmának kidolgozására és bevezetésére (pl. „Ember és társadalom”).

Ezeknek a megfontolásoknak a következményeképpen jött létre a Bologna-rendszerű tanárképzés magyarországi struktúrája, amelyet a következő ábrán szemléltetjük:

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



Új elemek a magyar Bologna-rendszerű tanárképzés struktúrájában

1. A tanárképzés egységes: az általános iskola felső tagozatán és a középiskolában való oktatásra egyaránt képesít. A végzett tanárok az emelt szintű érettségire is felkészítetik a középiskolás tanulókat. Ezzel megszűnt a magyar tanárképzés korábbi horizontálisan osztott, duális szerkezete.

2. Az alapképzés (BA/BSc) szintjén a hallgató a tisztán szakdiszciplináris képzésre lép be. Egy orientációs időszak után döntést hoz arról, hogy a képzésben tanári irányába kíván-e haladni. 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.

3. A tanár szakképzés felé induló hallgatónak mindemellett a hároméves alapképzésben fel kell vennie a későbbi pedagógiai-pszichológiai képzést megalapozó 10 kredit modul. (Később ez az előírás módosult. A Bologna-

rendszerű tanárképzésben részt vevő hallgatók a mesterképzés szintjén is pótolhatják a 10 kredites pedagógiai előkészítő modult.) A képzés ezen szegmensének funkciója – a szakértői csoport szándéka szerint – hármas: orientáció, motiváció- és önismeret-fejlesztés, valamint „szűrés”. *Orientációt* jelent ez a modul a pálya felé, a mester szint tanári mesterséget előkészítő pedagógiai-pszichológiai („pedagógikum”) 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.

4. A tanárképzés mesterszintjét három modul tölti ki: az alapszakot szervesen továbbépítő 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.

5. Az új típusú tanárképzés talán leglényegesebb hozadéka az eddigivel szemben a féléves összefüggő közoktatási gyakorlat beemelése a rendszerbe a négy féléves mesterképzést követő szemeszterben. A vonatkozó miniszteri rendelet a következőképpen fogalmaz e gyakorlat funkciójáról, feladatáról: A tanárképzési program szerves részét alkotó gyakorlatok harmadik fajtája a „közoktatási intézményben, felnőttképző intézményben megbízott vezetőtanár és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett végzett, összefüggő, a képzés utolsó félévében folyó egyéni szakmai gyakorlat, amelynek előfeltétele a tanári mesterképzés (a szakdolgozaton kívüli) minden egyéb követelményeinek teljesítése, illetve azok teljesítéséhez szükséges kreditek összegyűjtése. A gyakorlat magában foglalja a hospitálást, szakképzettségenként heti 2-5 óra (maximum heti 10 óra) tanítást/foglalkozást, a tanítási órán kívüli iskolai feladatok ellátását, a tanítást kísérő szeminárium elvégzését és az adatgyűjtés, tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálását.” (15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.)

6. A magyar Bologna-rendszerű tanárképzés szerkezeti reform-munkálatainak mindvégig jellemzője volt a szakmai csoportokban folyó munkálatok eredményeinek rendszeres közzététele az érintett pedagógus szakmai csoportok körében. Gyakran került sor országos szintű megbeszélésekre, vitákra. A munkafolyamatoknak ez – a korábbiaknál jóval nagyobb – „transzparenciát” és „vizibilitást” kölcsönzött. A rendre sorra kerülő társadalmi szintű szakmai diskurzusok, a tanárképzés ügyének „tematizálása” értelemszerűen maga után vonta az egyre gyakrabban heves, alkalmasint elkeseredetten dühödő hangvételű támadásokká fajuló kritikák megjelenését is. A reformmunkálatokat végző szakmai csoportok nem tértek ki a viták elől, a koncepció több ponton módosult a felvetett javaslatok hatására.

A bolognai tanárképzést ért kritikák főbb támadáspontjai

1. A magyar Bologna rendszerű tanárképzési szerkezet történeti kontextusban és nemzetközi összehasonlításban is új és szokatlan. A szakterületi ismereteknek

alapszinten (BA, BSc) aszimmetrikus kreditarányban való elosztása az első szak (major) és a második szak (minor) között sok és heves kritikát váltott ki, főleg a szakdiszciplínák képviselőinek részéről. Ez az asszimetria (110 kredit versus 50 kredit) a mesterszinten (MA, MSc) sem egyenlődik ki teljesen (30 kredit versus 50 kredit). A kritikusokat nem nyugtatta meg az az érv, hogy első tanári szak kreditmennyiségben kifejezhető volumene nagyobb lett, mint a korábbi egyetemi szintű felkészítése. Csak azt hangsúlyozták, hogy a második tanárszak volumene kisebb a korábbi rendszerben működő egyetemi szak kreditmennyiségénél. Figyelmen kívül hagyták, hogy a második tanárszak volumene eléri, sőt a féléves iskolai tanítási gyakorlattal együtt meg is haladja a korábbi főiskolai szak kreditmennyiségét (Hunyady, 2010:604).

2. Kritikát váltott ki maga a tanárképzés horizontális egységesítésének a koncepciója is. Megszűnt a korábbi duális, főiskolai és egyetemi szintű tanárképzés kettőssége. Az alapszakra való belépéskor még nem dől el, hogy a hallgató tanárképzésben fog-e majd részt venni, e döntés előkészítését segít például a 10 kredites pedagógiai előkészítő modul. Az alapképzésben, az első főszak tartalma erős szakterületi-diszciplináris jelleget hordoz, a tanárszak szakterületi – pedagógiai-pszichológiai – metodikai – gyakorlati összetevőinek harmóniája majd csak a tanári mesterképzés szintjén teljeseedik ki. Az ellenvéleményt képviselők azt hangsúlyozták, hogy az alapképzésbe jelentkező hallgatók nem feltétlenül éretlenek a pályaválasztásra, sokukban határozott elképzelés él arról, hogy tanárok szeretnének lenni „*Nem látunk ésszerű érvet az ellen – olvashatjuk az egyik e tárgyban írt publikációban –, hogy aki tudja, mit választ, annak adjuk meg a lehetőséget: jelölje meg azt, hogy ő tanári szakirányt fog választani.*” (Galambos & Homor, 2011:51) Ugyanezek a kritikusok azt is hangsúlyozzák, hogy a tanári szakirány megjelölése esetén kézenfekvő lenne a két szak megjelölése is a képzés elején (Galambos & Homor, 2011:51).

3. Az egyre hevesebb kritikák érték a „pedagógikum térhódítását” a Bologna-tanárképzés struktúrájában és tartalmában. A 10+40 kreditpontnyi pedagógiai-pszichológiai és a képzéssel párhuzamosan futó iskolai gyakorlatok formájában teljesítendő kurzus volumenét a természet- és bölcsészettudományok képviselői egyaránt csökkenteni kívánták. (Hasonló húrokat pengettek a zenetudomány és a zenepedagógia egyes igen tekintélyes képviselői is. Egyikük a növekvő volumenű pedagógiai kurzusokat már burjánzó rákdaganathoz hasonlította egyik – egyébként téves kreditszámokkal operáló – publicisztikájában: Dobszay, 2005.) A kritikusok egy része még az általában a diszciplínák képviselői részéről is üdvözölt 30 kreditpontos, féléves időtartamú összefüggő közoktatási gyakorlat („terepgyakorlat”) létjogosultságát is megkérdőjelezte. A bölcsészkarok dékáni kollégiuma megfogalmazta igényét arra, hogy ennek a 30 kreditnek egy részét a diszciplináris képzésre kellene fordítani (Hunyady, 2010:600).

Tény, hogy a Bologna-tanárképzés nagyobb volumenű kreditmennyiséget szán a tanárképzés pedagógiai-pszichológiai-metodikai-gyakorlati elemeire, mint a hazai tanárképzés rendeleti szabályozásának történetében mérföldkőnek számító 111/1997-es kormányrendelet, amely Magyarországon először vezette be ezeknek az elemeknek – amelyet „tanári képesítés”-nek nevez – a „kvázi szakként” való kezelését. Ugyanez a rendelet definiálta először a pedagógiai, pszichológiai, metodikai képzés kereteit és óraszámait, és ez vezette be a differenciált gyakorlatrendszer. Legfontosabb hozadéka mégis az, hogy a főiskolákon és az egyetemeken egységesítette a tanári képesítés tartalmát (Hunyady, 2010:31).

A tanári képesítésről szóló 111/1997-es rendelet az egyes képzési tartalmak óraszámait határozza meg. Ezeket a mai kreditpontokká alakítva a következő elosztást kapjuk: pedagógiai és pszichológiai elméleti és gyakorlati ismeretek: 22 kredit, szakmódszertan (tantárgypedagógia): 10 kredit, iskolai gyakorlat: 10 kredit. Ezekhez képest valóban jól érzékelhető a Bologna-rendszerű tanárképzés rendszerében a tanári képesítés legtöbb elemének a növekedése a pedagógiai-pszichológiai kurzusok kreditmennyisége több mint kétszeresére nőtt (22-ről 40-re), az iskolai gyakorlat volumene megötszöröződött (10-ről 50-re), ám a szakmódszertan kvótája inkább valamelyest csökkent: 10-kreditről a javasolt „legalább” 7 kreditre.

A szakmódszertan helyzete egyébként is kényessé vált a Bologna-rendszerű tanárképzésben. A struktúra megalkotói a szakterületi-diszciplináris tartalmak köréhez sorolták. Ezzel erős ellenérzéseket és heves támadásokban megnyilvánuló kritikát váltottak ki ezen terület befolyásos képviselőiből, akik azt hangoztatták, hogy a szakmódszertan – az ő olvasatukban – az egyébként is csökkentett kreditvolumenű szakterületi (szaktudományos, művészeti) ismeretek rovására terjeszkedik.

Bologna után – a jelen

Mint már írásunk elején utaltunk rá, témánknak napi aktualitást kölcsönöz a tény, hogy 2012. október 4-én publikussá vált a tanárképzést szabályozó új kormányrendelet Magyarországon. E dokumentum a tanárképzés struktúráját a következőképpen alakítja át. Az új, 2013 őszétől kezdődő tanárképzési paradigmát leíró rendelet tartalmának alapvető jegyei a következők:

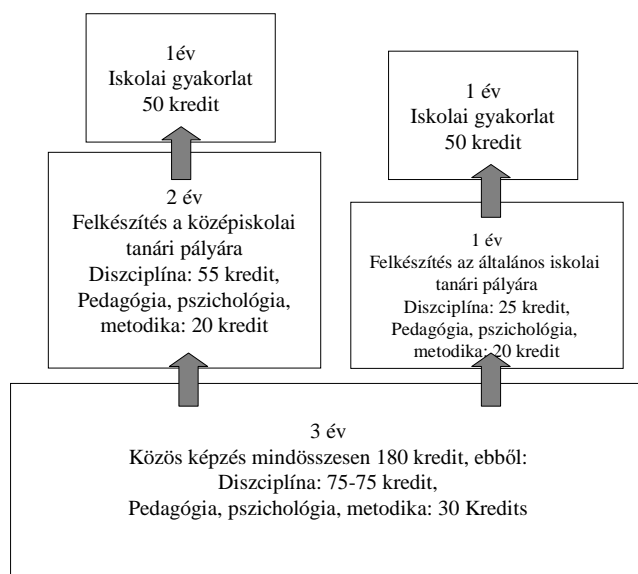
1. Megszünteti a Bologna-rendszerű tanárképzés – az általános és a középiskolára való felkészítés tekintetében – egységes, a Bologna struktúra tekintetében – alapképzés-mesterképzés – pedig osztott jellegét. Az új rendelet – hivatkozva a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvényre – kétféle tanárképzést definiál: az általános iskolai tanárképzést, melynek időtartama két szak esetén 4+1 év, valamint a középiskolai tanárképzést, melynek időtartama 5+1 év. Az utolsó év mindkét esetben a köznevelési vagy felnőttképzési intézetben folytatandó úgynevezett „egyéni iskolai gyakorlat” éve. Érdemes felfigyelni arra, hogy az új képzés koncepciójának kidolgozói megtartották a Bologna-tanárképzést „megkoronázó” egyéni iskolai gyakorlat műfaját, sőt fél évről egy évre emelték annak időtartamát. Csak remélni lehet, hogy ennek finanszírozására is rendelkezésre áll majd megfelelő anyagi erőforrás, és hogy az iskolában egy esztendeig dolgozó tanárjelöltek jogi státuszát is tisztázzák majd. (Fontos kérdés például, hogy rendelkeznek-e még majd az utolsó gyakorlati év során a hallgatói jogviszonnal, amely számos kedvezmény igénybevételére jogosítja őket.)

2. A bevezetés előtt álló tanárképzési szisztéma kétszakos közismereti képzés esetén szimmetrikus, azaz a szakterületi (tudományos, művészeti) képzési tartalmakra azonos kreditmennyiséget szán mind a két szakon. (Általános iskolai tanárképzés esetén ez 100-100 kredit, középiskolára felkészítő tanárképzés esetén pedig 130-130 kredit.) Ezzel megszűnik a jelenlegi Bologna-rendszerű tanárképzésnek a két szak kreditvolumene tekintetében fennálló asszimetriája.

3. Az új rendszer a közismereti kétszakos tanárképzés esetében a szakterületen kívüli képzési tartalmakra (pedagógia, pszichológia, szakmódszertan, összefüggő iskolai gyakorlat) mindösszesen 100 kreditet definiál, amelyből *expressis verbis* a legutolsó elem, az egyéni egyéves iskolai gyakorlat kvótáját határozza meg 50 kreditben. Ebből adódik, hogy a másik három összetevőre (pedagógia, pszichológia,

módszertan) mindösszesen 50 kreditponnyi stúdium tervezhető. A pedagógiai, pszichológiai szakmódszertani komponensek tekintetében a tanárképzés egységes (Előterjesztés, 2012:7), de „az iskolai nevelés-oktatás szakaszait, annak eltérő feladatait figyelembe veszi”. (Megítélésünk szerint szakmai vita tárgya lehet, hogy az általános iskolai és a középiskolai tanítás módszertana, pedagógiája és pszichológiája „egységes” lehet-e.)

2. ábra. A magyarországi tanárképzés „Bologna utáni” szerkezete (2012. október 4.)



Paradigmák harca?

Végezetül – a tanulmány elejére visszautalva – arra a kérdésre keresünk választ, hogy magyarázhatók-e a magyarországi tanárképzés utóbbi mintegy tíz évének a változásai a tanárképzés történetében érzékelhető, eltérő értékválasztáson nyugvó paradigmák „harcával”. Megítélésünk szerint igen. Ugy véljük, hogy például a tanítás tartalmára koncentrááló „neohumanista”, középiskolai tanári attitűdöt előtérbe helyező, „akadémikum”-jellegű paradigma, valamint a tudást feldolgozó tanuló egyéniségét figyelő és a tananyagátadás gesztusára összpontosító „filantropista”, néptanítói értékeken alapuló, pedagógikum jellegű paradigmák ma is megfelelő értelmezési keretet nyújtanak a változások irányának feltérképezéséhez. A magyarországi tanító- és tanárképzés több, mint kétszáz éves intézményrendszerének kialakulása és a tanárképzés (tanítóképzéstől elérő úton haladó) professzionalizációjának története ezt támasztja alá. De ezt látszik igazolni a tanárképzés eszmetörténete is, ami felöleli a tanári felkészültségről, a tanári tudásról és a tanár személyiségről mint ideáltípusról kialakított szakmai koncepciók és nézetek alakulásának történetét is.

A tanárképzés intézményrendszerének kialakulása és megerősödése önlegitimációs és érdekérvényesítési törekvésekkel is együtt járt. A tanárképzőknek az egyetemek és főiskolák tanszéki struktúrájában elfoglalt helye sokszor egymással ellentétes érdekeket generál. A szakmai-diszciplináris vagy pedagógiai-pszichológiai

jellegű képzési tartalmak oktatása egymástól elkülönült egységekben folyt és folyik. A diszciplináris tanszékek az egyetemi struktúrában az adott tudomány vagy művészet belső tagolását követik, és nem a tanárképzés szempontjai szerint szerveződnek. A pedagógia és a pszichológia mint tudomány fejlődése – a sok közös kutatási terület ellenére – külön utakon jár, a tanárképzés érékében történő együttműködésük nem mindig zökkenőmentes.

Ha most az akadémikum-pedagógikum paradigmák ellentétpárját használjuk a tanárképzés legújabb történetében megfigyelhető tendenciák értelmezéséhez, akkor azt érzékelhetjük, hogy a Bologna-tanárképzés a pedagógikum irányába „lendítette ki az ingát”. Ez látható a pedagógiai-pszichológiai stúdiumoknak a korábbiaknál magasabb volumenében és a módszertannak a szakterületi-diszciplináris ismeretek köréhez való rendelésében. Ez a lépés ugyanis szakonként 7-8 kredittel csökkentette az „esszenciális” diszciplínákra szánható órák és kreditek számát. Ezzel erős ellenérzéseket és heves támadásokat váltott ki a Bologna-tanárképzés ellen. Pedig sokkal szerencsésebb lett volna – és lenne ma is – még több tért és lehetőséget biztosítani a korszerű és releváns gyakorlatias tartalmakat nyújtó tantárgypedagógia számára. A jelenleg folyó szervezeti átalakítás irányát tükröző új kormányrendelet ezen a ponton „revansot vesz” a szakterületi-diszciplináris képzés javára azzal, hogy a módszertant a pedagógiai-pszichológiai-gyakorlati képzési tartalmak körébe sorolja. Ezzel az inga most visszafelé indult az akadémikum irányába.

A teoretikum-praktikum paradigmápar rendszerében vizsgálva a fejleményeket, megállapíthatjuk, hogy a Bologna-képzés továbbhaladt azon az úton, amelyen az első jelentős lépést a 111/1997-es rendelet tette meg. Ez az út pedig a releváns tartalmakkal tanárszemélyiséget fejlesztő és kompetenciákat célirányosan alakító praktikum szerepének a felértékelődése felé vezet. Az új tanárképzési kormányrendelet tovább megy ebbe az irányba azzal, hogy a korábbi féléves egyéni iskolai gyakorlat időintervallumát egy évre növeli. Remélhetőleg lesz mód arra, hogy ez alatt az idő alatt az iskolai gyakorlati munka különféle fajtáiba történő tevőleges részvétel konkrét élettapasztalataira a tanárjelölt hallgatók az iskolai mentortanárokkal és a felsőoktatás gyakorlati tanárképző oktatóival (a pedagógia, pszichológia tanszék oktatóival a módszertanok képviselőivel, sőt a szakterületi-diszciplináris tárgyak oktatóival együtt reflektáljanak. Az ilyen közösen lefolytatott tartalmas megbeszélések reményeink szerint segítenék a hatékony tanárképzés érdekében történő együttműködés, együtt gondolkodás kialakítását. Ennek a folyamatnak az első lépése lehetne a releváns szakmai-pedagógiai-pszichológiai-módszertani fogalmak kölcsönös megismerése és megismertetése a képzés szereplőivel.

Irodalomjegyzék

111/1997. (VI. 27.) Kormányrendelet a tanári képesítés követelményeiről. <http://www.uni-miskolc.hu/~bolcsweb/page/szabalyzat/111-1997.htm> [2012.09.14.]

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.

http://www.felvi.hu/bin/content/dload/jogszabalyok/15_2006_alap_mester_kkk_20080201.pdf [2012.09.14.]

A Kormány 283/2012. (X. 4.) Korm. Rendelete a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. *Magyar Közlöny*, 131. szám, 2012. október 4.

BÁTHORY Zoltán (2010): Aggódások és vívódások. Egységes tanárképzés? In Hunyady György (szerk.): *Pedagógusképzés a „magyar bolognai rendszerben”*. A Nemzeti Bologna

- Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003-2010. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. CD-ROM, 35.
- DOBSZAY László (2005): Rákdaganat a felsőoktatásban. *HVG*, 2005. november 5.
<http://www.tte.hu/tallozo/43-szemle/6010-rakdaganat-a-felsooktatasban> [2012.09.14.]
- Előterjesztés a Kormány részére a tanárképzés rendszeréről, a szakosodási rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről* (2012).
http://www.budapestedu.hu/data/cms150572/tanarkepzes_eloterjesztes.pdf [2012.09.14.]
- FENYŐ Imre és RÉBAY Magdolna (szerk., 2010): *Felszántatlan területeken*. Debrecen: Csokonai Kiadó.
- GALAMBOS Gábor & HOMOR Géza (2010): A tanárképzés magyarországi reformjáról: Érdekek és értékek. In Hunyady György (szerk.): *Pedagógusképzés a „magyar bolognai rendszerben”*. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003-2010. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. CD-ROM, 51.
- HUNYADY György (szerk.) (2010): *Pedagógusképzés a „magyar bolognai rendszerben”*. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003-2010. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- NÉMETH András (2005): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*, (2), 6-24.
- NÉMETH András (2012): *A magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. (1775-1945)*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- PERJÉS István (2011): Tanárképző Intézet? – A krétakör virradata? Szervezeti kérdések – Az eredetmítosz igazsága. In Baumstark Bea, Gombocz Orsolya, & Hunyady György (szerk.): *A tanárképzés 2010-2011 fordulóján. A piliscsabai regionális tanácskozás* (pp. 172-192). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- PUKÁNSZKY Béla (2010): Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében. In Fenyő Imre & Rébay Magdolna (szerk.): *Felszántatlan területeken* (pp. 11-24). Debrecen: Csokonai.
- SOTIROPOULOS, Carol Strauss (2001): *Frictions, fictions and forms: Woman's coming of age in eighteenth-century educational discourses*. Connecticut: University of Connecticut.