
Koncepció a tanárképzés problémáinak számbavételéhez és szervezeti rendjének újrágondolásához

ZSOLNAI JÓZSEF

Előszó

A tanárképzés problémáinak számbavételéhez és szervezeti rendjének újrágondolásához készített koncepció felkérés alapján született meg. A koncepció modellszerűen tekinti át a tanárképzés, pontosabban szólva a pedagógusképzés ügyét. Végiggondolja a pedagógusképzés teljes rendszerét, a pedagógusképzés kívánatos és lehetséges módozatait azon tudás és tapasztalat jegyében, amelyet akciókutatásaim során szereztem. A pedagógusképzés rendszerének jellemzése során alkalmazott elemzési technikát egy újonnan létesített tanárképző intézet, a JPTE Tanárképző Intézete lehetséges funkcióinak, igényeinek megfogalmazására is alkalmaztam. Eközben erőfeszítést tettem a „pedagógusképzés pedagógiájának” a – jövőbefolyásolás és jövőalkotás kérdéseivel foglalkozó – „stratégiai menedzsment” területén kialakult tudással való szembesítésére. Nem egyfajta divatnak hódoltam ezáltal, hanem annak a meggyőződésnek próbáltam érvényt szerezni, hogy semmiféle pedagógiai probléma – így a pedagógusképzés problémája sem – oldható meg egy belterjes pedagógiai szemléletmód keretei között. A koncepció szövege a vállalkozás jellege miatt szükségképpen nehézkes, ezért az érdeklődő olvasók egy részét riaszthatja. Ennek ellenére reménykedem, hogy többen is lesznek, akik szándékaimmal valamely mértékig azonosulni tudnak, netán továbbgondolják és korrigálják is azokat.

Budapest, 1995. március-július

Zsolnai József

A Koncepció a Janus Pannonius Tudományegyetem rektora, Barakonyi Károly felkérése alapján készült.

Problémaháttér: a pedagógusképzés gyenge pontjai

A magyar oktatásügy átmeneti korszakát éli. A közoktatás tartalmi fejlesztésére vonatkozó tervek közül (nemzeti alaptanterv, vizsgarendszer koncepciója) kezdenek kibontakozni a közeljövő várható útjai, azonban ezek körvonalazásában további pontosításokra van szükség. Ebben a helyzetben csak akkor járunk el eredménnyel kecsegtetően, ha a jelenlegi pedagógusképzési és -továbbképzési gyakorlat problémáira flexibilis és konvertibilis megoldási lehetőségeket keresünk. Leginkább megoldásra váró problémáknak az alábbiakat tekintjük.

- A közoktatási rendszer struktúráját a pedagógusképzés jelenlegi szerkezete a négy fokozattal (óvó-, tanító-, általános iskolai és középiskolai tanárképzés) erősen megköti. A kitörés irányába tett lépések – az óvó-tanító, tanító-nyelvtanár szakpárok, négyéves tanítóképzés stb. – egyelőre az általános formai és tartalmi keretek között maradnak. A látszólagos szakmai hierarchiát a különböző iskolafokokra kiadott diplomák biztosítják, miközben éppen a szakmaiságot kialakító vagy befolyásoló stúdiumok csökkenő jelentősége figyelhető meg a „ranglétrán” felfelé haladva.
- A pedagógusszakmában – más, például műszaki, agrár, jogász, orvosi szakmáktól eltérően – a professzionalizáció hiánya miatt a speciális szakértői munkaszerepek (például: értékelési, mérési, tanterv- és taneszközfejlesztői, irányítási /pedagógiai menedzsment/, kutatói) ellátása nincs külön specializáló felsőfokú (egyetemi) képzéshez kötve. Például középiskolai igazgató bárki lehet, aki középiskolai tanári diplomával rendelkezik. A hagyományos – néhány egyetemen folyó – pedagógia szakos képzés nem tekinthető specializáló képzésnek. A kultúráközvetítés egyik területként értelmezhető az alábbi „köznapi logika” alapján: vannak fizika szakos tanárok és léteznek pedagógia szakos tanárok is. Az előző csoport általános iskolában, középiskolában és felsőfokon tanít fizikát, a pedagógia szakosok pedig leginkább a felsőfokú pedagógusképzésben helyezkednek el pedagógiát oktatókként. A pedagógiából szerezhető bölcsészdoktori vagy kandidátusi stb. fokozat az illetőt – aki e fokozatok valamelyikét megszerezte – csak abban az értelemben tette specialistává, hogy egy kutató és/vagy fejlesztő intézetben, illetve egyetemen vagy főiskolán milyen tématerületnek (kutatási területnek) vált a szakértőjévé az adott intézményen belüli munkamegosztás rendjével összefüggésben. Ismételjük, ez az áldatlan állapot azzal magyarázható, hogy a pedagógián belül a képesítéshez kötött munkaköri szerepek betöltése nem a professzionalizáció kizárólagos igényei szerint, inkább a munkamegosztás történelmileg kialakult gyakorlata alapján történt és történik.
- A pedagógusképzés vagy a pedagógusok gyakorlatában általában tapasztalható szakmai színvonaltalanságért nem a képzés egészét, hanem elsősorban a pedagógiai tanszékeket kell elmarasztalni. E tanszékek az elmúlt évtizedekben és években nem tudták megvívni „szabad-ságharcukat”, nem tudtak más tanszékekkel legalább egyenlő rangot kivívni maguknak. Ebben szerepet játszott (illetve szerepet játszik) a pedagógia „lenézettsége” is, hiszen vállalta a politika közvetlen kiszolgálását azzal, hogy szocialista nevelésemélet címen a politika igényeit transzformálta pedagógiai vezérfonallá.* De szerepet játszott a pedagógiai tanszékek rekrutációs mechanizmusa is e téren. Az utánpótlást ugyanis többnyire a pedagógia szakot is végzett tanítók és a tanügyigazgatásban dolgozók tábora jelentette, akik – más, „kemény” tudományok kontrolljáról nem lévén szó – hitték is, amit tanítottak.
- A pedagógusképzéssel is foglalkozó felsőoktatási intézmények egyes karain gyakran nem összehangolt maga a pedagógusképzés (pedagógus alapképzés). Nem egy esetben merőben más jellegű felkészítést nyújt a bölcsészettudományi kar, mint például a természettudományi kar.
- A fentiek mellett szembe kell nézni azzal a ténnyel is, hogy a pedagógia alulfejlett, tudományrangja vitatható, így a jelenlegi pedagógusképzésben indokoltan mellőzött.
- A pedagógusképző intézmények iskolapedagógiai (pontosabban a különböző funkciójú iskolapedagógiai), illetve életkorpedagógiai felkészítése merev szerkezetet mutat. A megnevezett és többé kevésbé kifejtett óvodapedagógia és felsőoktatás-pedagógia között nem alakult ki például az általános iskola pedagógiája, a középiskola pedagógiája (benn a gimnázium pedagógiája, a szakképzés pedagógiájáról nem is szólva). Ugyszintén hiányzik a kisiskoláskor, a serdülőkor, az ifjúkor lehetséges pedagógiája is.
- Tény az is, hogy a hazai pedagógia nem rendelkezik megfelelő gyermekképpel, de megfelelő emberképpel sem. Meglepő tény, hogy a tanulásirányításra, tanításra – embernevelésre – felkészítő pedagógusképző intézményekben az EMBER nem válik központi témává. Bár vannak

*Mihály Ottó: Nevelésfilozófia, nevelésemélet (1948–1990.). = Új Pedagógiai Szemle, 1991. 7-8. sz. 25-32. p.

„embertudományok”, amelyek az ember egy-egy oldalának valamilyen szintű tükörképét közvetítik, de ezek összeépítésével a képzés nem foglalkozik.

- A pedagógusképzés mai gyakorlata nem veszi figyelembe azokat az életszerepeket (például: kommunikátor, elemző, diagnosztika, kreatív stb.) és munkaszerepeket (például: szocializáló, perszonalizáló, lélekvezető, fejlesztő, kutató stb.), amelyeket a pályára kerülőknek be kellene tölteniük. Ennek eredményeként a gyakorló pedagógusok jelentékeny többsége nem ért a pedagógiai fejlesztéshez (noha a készülő nemzeti alaptanterv igencsak rájuk épít a helyi tantervek kidolgozása során), a szakmai publikációról, a pedagógiai kutatásról nem is szólva.
- A pedagógusképzés egyedül a kultúrákövetítői munkaszerepet preferálja, ugyanakkor a tanító-, illetve tanárjelöltek tanulás segítésére való felkészítése már elsikkad. A tantárgypedagógiák a tanítás-tanulás „királyi útját” igyekeznek bemutatni. A módszertani pluralizmus, az egyes gyermek tanulását segítő technikák megismertetése, az ezekhez szükséges képességek kialakítása háttérbe szorul. Ezáltal az „egész” gyermek elsikkad.
- De a kultúra egésze is mozaikdarabkákra esik szét, amelyek nem hordozzák magukban az „egészet”. Ennek eredményeként a szakos tanárok között szinte lehetetlenné válik a szakmai kommunikáció: a „történelemtanár” nem érti meg a „matematikatanárt” vagy a „testnevelőtanárt”, mert mindegyikük a saját mozaikdarabkáiból következtet a világ egészére, ítéli meg a rábízott gyermeket, mond véleményt az iskola mindennapi életéről.
- A jelenlegi tendenciák azt prognosztizálják, hogy a pedagógusképzés ismét „kullogó követője” lesz a közoktatásban lezajló folyamatoknak. A nemzeti alaptanterv által preferált műveltségterületek és tantárgyközi területek olyan, a tudományterületek és művészetek közvetítésére felkészült pedagógusokat kívánnak majd, akiknek felkészítése csak elvétve szerepel néhány pedagógusképző intézmény tantervében.
- A pedagógusképzés mindennapi gyakorlatában központi szerepet játszik az „elméleti tudás” kialakítása. A szakma gyakorlásához, műveléséhez szükséges képességek fejlesztésére és a pályával kapcsolatos attitűdök kialakítására, módosítására, befolyásolására már jóval kevesebb figyelem szentelődik. De ezeken túlmenően is az „elméleti” képzés háttérbe szorítja a gyakorlati felkészítést. S a kettő aránya a „hierarchián” felfelé haladva egyre egészségtelenebb képet mutat.
- A pedagógiai (neveléstudományi) tanszékek által nyújtott „elméleti” képzés sivár, szegényes, megalapozatlan. Tanterveik többsége néhány pszichológiai stúdiumon, neveléstörténeten, neveléseméleten, oktatáseméleten, szakmódszertanon túl nem emel be más pedagógiai diszciplínát, illetve pedagógiát alapozó diszciplínát a programjába.
- A pedagógusképző intézmények zöme még mindig a „hivatalos” (1978-as) tanterv tanítására készíti fel hallgatóit, figyelmen kívül hagyva az ettől eltérő pedagógiai paradigmákat és alternatív programokat. Ez látszólag csupán arra készítené a más pedagógiák, pedagógiai programok képviselőit, hogy kidolgozzák saját posztgraduális továbbképzési rendszerüket, a valóságban azonban sokszor kényszerülnek alapképzés jellegű felkészítésre is.
- Kicsik a pedagógusképző intézmények felkészítési spektrumából a normáktól eltérő, a valamilyen szempontból hátrányos helyzetű, illetve bármilyen területen tehetséges tanulókkal való bánásmód is. Ennek eredményeként a mindennapi iskolai gyakorlatban a deviancia és a hátrány konzerválódik, a tehetség pedig elsikkad.
- A pedagógusképző intézmények egyelőre nem vállalnak túl nagy szerepet az oktatás eredményességét növelő, a pedagógiát hitelesítő pedagógiai kutatásban és fejlesztésben. Mind a kutatás, mind pedig a fejlesztés egy-egy oktató kompetenciájának, érdeklődésének, hobbijának függvényében alakul. Nem egy esetben külföldi divatokat követ, és alig van köze a magyar pedagógia valóságában megoldásra váró pedagógiai problémákhoz is.
- A ma pedagógusa a kultúrákövetítés (értsd: szakosodás) bűvöletében munkajogviszonyt létesítő szakember, aki a pedagógus munkaszerepek közül hárítja a fejlesztésben, a kutatásban, szakszerű gyermekmegismerésben, a családpedagógiai munkában való közreműködést. Jogi-politikai érdeklődése partikuláris érdekvilágára szűkül. Az iskolát nem a szocializáció, a perszonalizáció műhelyének tekinti, hanem olyan munkahelynek, amely számára a rejtett hatalomgyakorlás, a tudatosulatlan attribúálás, a munkavégzési előnyök „kicsikarásának” a terepe. Az innovációra, fejlesztésre, kutatásra érzékenyek és beavatottak köre a mintegy százötvenezeres szakmának alig 5-10%-a.
- Az 1990-es évektől a nyugati egyetemi praxis mintájára terjedőben lévő kreditrendszer a koherens pedagógiai tudás és képességfejlesztés ellenében hat.

Mindezek alapján olyan pedagógusképzési rendszer kimunkálását és működtetését tartjuk kívánatosnak, amely tekintettel van a fenti problémákra, illetve gyenge pontokra.

A pedagógusképzési rendszer funkciói (idealizált megközelítés)

A pedagógusképzési rendszer funkciói a képzésben, illetve a közoktatási rendszerben tetten érhető problémákra, illetve a pedagógusképzés gyenge pontjaira (lásd fentebb), valamint a közoktatás és a pedagógusképzés előtt álló társadalmi kihívásokra (a középiskolázás tömegesedése, az oktatásügy liberalizálódása, alternatív pedagógiák és programok térhódítása, a pedagógia tudományrangjának „rendezése”) adandó lehetséges megoldásválaszokból, továbbá az ideális pedagóguskép alkotóelemeiből tevődnek össze. Ezek a funkciók az alábbiak:

– Olyan szakemberek képzése, akik (attól függetlenül, hogy óvodapedagógusként, általános iskolai vagy középiskolai pedagógusként, oktatásirányítóként vagy pedagógiai kutatóként folytatják munkájukat a diploma megszerzése után):

- a) lelkiileg egészségesek;
- b) értenek a tervezéshez;
- c) a szervezéshez,
- d) az elemzéshez;
- e) jó kommunikátorok;
- f) jó diagnoszták;
- g) biztonságos döntéshozók;
- h) biztonsággal eligazodnak az értékek világában;
- i) ismerik a különféle pedagógiai paradigmákat, alternatív pedagógiákat és programokat, felkészültek ezek értékeinek és gyenge pontjainak megítélésében;
- j) elismerik, hogy műhibákat követhetnek el és vállalják a felelősséget;
- k) jogérzékük fejlett;
- l) nyitottak a filozófiára, a tudományra és a művészetekre;
- m) alkotásra, adaptálásra érettek;
- n) a legkülönbözőbb pedagógus munkaszerepekben (például: szervező, vizsgáztató-értékelő, lélekvezető stb.) képesek hiteles teljesítményt nyújtani.

– Három fokozatú (alap, specializáló, doktori) graduális és/vagy posztgraduális képzési lehetőség felkínálása a pedagógusszakmára való felkészülést, illetve a szakmai tökéletesedést választó állampolgárok számára.

– Összehangolt, egyeztetett, magas színvonalú képzés (tudásközvetítés és képességfejlesztés) nyújtása – az elméleti képzés és a gyakorlati felkészítés egészséges arányának megteremtésével – a pedagógusképzési rendszer bármely szegmensében (intézményben, karon, szakon, kurzuson stb.).

– A pedagógia tudomány-jellegének erősítése, presztízsének növelése a pedagógiai önreflexió és a metapedagógiai szemlélet alkalmazásával. Ezen belül: a pedagógia tárgyának pontos meghatározása, filozófiai és multidiszciplináris megalapozása, a pedagógiai diszciplínák rendszerének feltárása, pontos leírása és a pedagógiák hiteles közvetítése.

– A pedagógiai folyamatok hatékonyabb, eredményesebb működésének feltételeit feltáró pedagógiai, oktatásügyi és felsőoktatás-pedagógiai kutatások végzése, a kutatási eredmények visszaforgatása mind a pedagógusképzés gyakorlatába, mind pedig az iskolai pedagógiai gyakorlatba.

– A pedagógusszakma megújulását segítő pedagógiai fejlesztések és innovációk kivitelezése. A fejlesztések, az innoválható tudás – pedagógiai marketing közbeiktatásával történő – eljuttatása a felhasználókhoz.

A pedagógusképzési rendszer tevékenységi körei (valóság és lehetőségek)

A pedagógusképzési rendszer főbb tevékenységi körei az alábbiak:

1. pedagógusképzés,
2. pedagógiai kutatás,
3. pedagógiai fejlesztés,
4. pedagógiai innováció,
5. pedagóguspályára történő előkészítés, illetve pedagógiai kisegítő munkakörökre történő felkészítés.

1. Pedagógusképzés

A pedagógusképzés elnevezésű tevékenységi kör nem szűkíthető le a középfokú (gimnáziumi) tanárképzésre. Magában foglalja az óvodapedagógusi, az alapfokú iskolai (általános iskolai tanítói, tanári), szakközépiskolai (műszaki, agrár, egészségügyi) pedagógusképzést mint felsőfokú szakképzést is. A pedagógusképzést az alábbi dimenziók mentén látjuk áttekinthetőnek egy bemenet-kimenet orientált rendszermodell kínálta elemzési technika, illetve szemléletmód felhasználásával:

– a képzésbe belépők legitim szakmai kompetenciája (legitim szakmai kompetencián érte valamiféle felsőfokú pedagógusképzéssel kapcsolatos diploma meglétét, illetve hiányát);

- a képzésben résztvevők munkajogviszonya;
- a képzésből kilépők legitim szakmai kompetenciája (diplomával elismert jogosultsága valamilyen pedagógiai munkakör betöltésére);
- a pedagógiai, oktatásügyi munkakörökben legitim módon elismert professzionalizáció;
- a pedagógusképzésben mint komplex tevékenységi körben tettenérhető különböző profilú tevékenységek;
- a pedagógusképzés időtartama.

1.1. A képzésbe belépők legitim szakmai kompetenciája

E dimenzió mentén a képzésben részesülő állampolgárok három csoportra különülnek:

- a) semmiféle diplomával nem rendelkezők csoportjára;
- b) valamiféle diplomával rendelkezők csoportjára;
- c) valamiféle pedagógiai diplomával rendelkezők csoportjára.

Amennyiben a csoportképző ismérveket a képzési formák elnevezésénél figyelembe vesszük, graduális, illetve posztgraduális képzésről beszélhetünk.

1.2. A képzésben résztvevők munkajogviszonya

A pedagógusképzésben – mint az közismert – olyan állampolgárok is részt vehetnek, akik valamilyen oktatási intézményben vagy bármilyen munkahelyen munkát végeznek, közalkalmazotti jogviszonyban vagy más munkaviszonyban vannak. S természetesen olyan személyek is, akik munkaviszonyban nincsenek, kizárólag hallgatói jogviszonyban vannak a pedagógusképző intézménnyel. Eszerint szokás megkülönböztetni a) nappali, b) levelező és c) esti pedagógusképzést.

1.3. A képzésből kilépők legitim szakmai kompetenciája

a) Pedagógusok

Arra a körülményre való tekintettel, hogy a magyar iskolaszervezet átalakulóban van, a pedagógusképzés mint felsőfokú szakképzés az iskolaszervezet változásaihoz igazodva tisztázhatja azt, hogy a pedagógusképzésből kilépők milyen elnevezésű és milyen legitim pedagógiai munkakör ellátására alkalmas diplomát adnak. Valószínűsíthető, hogy a jelenlegi óvodapedagógusi, tanítói, általános iskolai tanári, középiskolai tanári diplomák módosulni fognak az iskolaszervezet fokozatos átalakulásával. E szervezet módosulása ellenére is bizonyosra vehető, hogy az egyetemeken kiadhatóvá válhatnak olyan diplomák is, amelyek nem az iskolaszervezet szerinti iskolafokokhoz igazodnak kizárólagosan, inkább az életkorpedagógiailag elkülöníthető szakmai teendőkhöz. Így szemlélve óvodapedagógusi, kisiskolásokkal és prepubertás korúakkal foglalkozó pedagógusi, valamint serdülőkkel és ifjúkorúakkal foglalkozó pedagógusi diploma lenne szerezhető a pedagógusképzéssel foglalkozó egyetemeken. Az elnevezések és a „szakosodás” problémái sokat változhatnak még a nemzeti alaptanterv kihirdetése után. Hisz közismert, hogy a nemzeti alaptanterv alaposan „összszekeszálja” a „szakosítottság” eddigi rendjét, mivel nem tantárgyakban, hanem műveltségi területekben, valamint „tantárgyközi területekben” jelöli ki a kötelező iskolázás tanítási, illetve vizsgakövetelményeit. A rendszerváltás óta napvilágot látott NAT-változatok mindegyike tartalmazott olyan műveltségi területeket (tantárgyakat) az általános képzésre vonatkoztatva, amelyek korábban csak a szakképzés területén voltak ismertek vagy elismertek. De olyan területek is feltűntek, amelyek korábban sem az általános képzésben, sem a szakképzésben nem jelentek meg tantárgyként vagy szaktárgyként, csupán néhány kísérleti programban vagy alternatív programban szerepeltek. Ebből adódóan máris „hiányszakként” jelentkezik többek között a néptánc, a báb, a színjátszás, a gazdaságtan, a társadalomismeret, a jogismeret, az embertan, a mozgókép, a tudománytörténet stb.

b) Pedagógiai szakértők

A pedagógus végzettség mellett a pedagógusképzés jelenlegi rendszerében több egyetemen – így a JPTÉ-n is – hiányzik az a fajta posztgraduális jellegű képzés, amelyet a JATE gyakorlata „pedagógiai szakértői képzésnek”* nevez és ismer el. Ez a pedagógiai szakértői szak nem azonos a szakmai közvélemény által ismert pedagógia szakkal. Nem pedagógiaoktatók, nem pedagógiai kutatók képzését jelenti a pedagógiai szakértői képzés, hanem olyan átmeneti posztgraduális képzési formát, amely a pedagógiai gyakorlatot folytatók számára a későbbi doktori képzést alapozza meg azáltal, hogy a pedagógiai értékelés, a tantervfejlesztés, a pedagógiai irányítás, a pedagógiai technológia terén a szakértőktől elmélyült, produktumokban is testet öltő fejlesztő tevékenységet követel meg. Ez esetben belépési követelmény valamely szaktárgy tekintetében az egyetemi szintű pedagógiai végzettség. Pedagógiai szakértők képzése esetében – a nemzetközi szakmai kommunikációt elősegítendő – a képzés nyelve nem kizárólag a magyar, hanem az angol, a német vagy a francia. (A pedagógiai szakértők képzése szoros összefüggést mutat a pedagógiai kutatók, fejlesztők és innovátorok képzésével. Ezért e témakörre más tevékenységi körök ismertetésekor még visszatérünk.)

c) Pedagógiai doktorok (PhD fokozattal rendelkezők)

A doktori képzés sikere, kimenete teljes mértékben annak függvénye, hogy a képzésbe bekap-

* Csapó Benő: A tanári alpképzés és a posztgraduális pedagógiai képzés a JATE Pedagógiai Tanszékén. = Magyar Pedagógia, 1993. 3-4. sz. 187–193. p.

csolódók mennyire sikeresek és hitelesek a pedagógiai gyakorlatban, a pedagógiai fejlesztésben és innovációban, és miként lesznek képesek a pedagógia ismeretrendszerének metapedagógiai szemléletű felülvizsgálatában alkotó módon közreműködni. A pedagógiából PhD fokozatot szerzők távlatilag olyan pedagógiai kutatóknak és oktatóknak tekintendők, akik a pedagógusképzés radikális megújításában aktív szerepet vállalhatnak.

1.4. A pedagógiai, oktatásügyi munkakörökben legitim módon elismert professzionalizáció

A pedagógusképzés mind a mai napig a pedagógusszakmára történő felkészítést elsődlegesen a munkamegosztás szempontja szerint végzi. Az óvodák számára óvónőket, a kisiskolások neveléséhez-tanításához tanítókat, az általános és a középiskolák számára szaktanárokat képez. Azt lehet mondani, hogy a képzés az iskolaszervezet diktálta munkamegosztáshoz, valamint a kultúrákövetítésből adódó teendőkhöz igazodik. A közvélemény azt tartja, hogy a tanító a gyerekhez ért, a szaktanár meg a szaktárgyához. Valóságosan pedig az lenne az igény, hogy a tanító a gyermekhez értes mellett a tudományokhoz és a művészetekhez is értsen (és ne csak azok elemi iskolában tanított, deformálódott párlataihoz), és nem ártana, ha a szaktanárok – szaktárgyaik ismerete mellett – a serdülés fejlődés- és szociálpszichológiájához, a deviancia, a szexualitás problémájához legalább annyira értsenek, mint az általuk tanított tantárgyakhoz. S fontos lenne az is, hogy a tantervkészítés, a taneszközfejlesztés praxisában járatosak lennének, nem beszélve olyan kérdésekről mint a pedagógiai menedzsment, pedagógiai marketing, pedagógiai könyvkiadás stb. Fentebb – a gyenge pontok bemutatásánál – már utaltunk rá, hogy a pedagógusszakmánál mint értelmiségi szakmánál csupán egy szűk hányada képes alkotásra, innovációra. A kialakult helyzetért nemcsak a pedagógusképzést okolhatjuk, hisz ne feledjük: a közoktatás adaptáló, tanterveket megvalósító, szakfelügyelet által ellenőrzött pedagógiai magatartást méltányolt sokáig. A helyzetet nehezítette a „neveléstudomány” tudomány jellegének vitatottsága, a politikai ideológiának való megfelelni akarása, aminek egyenes következménye lett, hogy a végzős hallgatók gyakorlati törekvéseik során a szaktanszékek intenciói szerint végezték pedagógiai munkájukat, a tanuló fiatalokat igazították önnön pedagógiai kultúrájukhoz, módszertani felkészültségükhöz és az érvényben lévő tankönyvekhez.

A fentebb vázolt helyzetkép eléggé közismert. Felidézésére azért kerítettünk sort, hogy kimondhassuk: a pedagógusképzésnek a pedagógiai munkamegosztásra történő felkészítés mellett vállalnia kell a pedagógiai professzionalizációra való felkészítést is. Ezt a már többször említett oktatási rendszer liberalizálódása, az alternatív pedagógiák megjelenése, a középiskolázás tömegessé válása teszi sürgetővé. A professzionalizáció lényege abban ragadható meg, hogy a jövő pedagógusainak nem csupán „jó tanítóknak”, „jó tanároknak” kell lenniük, hanem olyan pedagógusoknak is, akik pedagógiai problémaosztályok megfogalmazására és megoldására képesek, értenek az alkotáshoz, a pedagógiai fejlesztéshez, a pedagógiai kutatáshoz – függetlenül attól, hogy ki milyen iskolafokon tanít, s hogy ki milyen szakos. Ahhoz, hogy a pedagógiai professzionalizációt a fentebb jellemzett értelemben a pedagógusképzés középpontjába állíthassuk, a pedagógiának mint ismeretterületnek a radikális önreflexiójára van szükség. Továbbá arra, hogy a pedagógusképzés keretei között mind a szaktárgyak tanításával, mind a szocializációval és a perszonalizációval, mind pedig a pedagógiai menedzsmenttel kapcsolatos képességek fejlesztése olyan súlyú legyen, mint a „tantárgyasított” tudomány- és művészeti területek új és hagyományos ismeretköreinek a közvetítése. A professzionalizáció programjának csak abban az esetben van létjogosultsága, ha a pedagógusképzés filozófiai (ontológiai, episztemológiai, antropológiai), szemiotikai, kommunikációtani alapozására sor kerülhet. Ha a gyakorlati képzés aránya radikálisan megváltozik a gyakorlat javára. Ha a pedagógusképzés graduális formái és a posztgraduális képzés keretei között a pedagógiai szakértők képzésére, valamint az alternatív pedagógiákban felkészült specialisták képzésére éppúgy sor kerülhet, mint a kutatói utánpótlást jelentő doktori képzési formákra. Amennyiben a pedagógusképző egyetemek és főiskolák megmaradnak és kitartanak jelenlegi felfogásmódjuk és szervezeti formáik mellett, s nem ismerik föl a professzionalizáció szerepét abban az összefüggésben ahogyan az elismerésre került az orvosi, a műszaki, a jogász, a közgazdasági szakmák esetében, a közoktatás tervezett reformja előre kiszámítható színvonalcsökkenéshez, és szétzilálódáshoz vezethet.

1.5. A pedagógusképzésben mint komplex tevékenységi körben tetten érhető különböző profilú tevékenységek

A pedagógusképzést olyan komplex tevékenységnek tekintjük – és akként próbáljuk jellemezni – amelyben véges számú, egymástól karakteresen különböző tevékenységek fonódnak össze, s a képzés bonyolultságát, összetettségét a képzés hagyományai, az adott pedagógusképző intézmény (egyetem, főiskola) szervezeti rendje, belső hierarchizáltsága, környezeti kapcsolatai, vállalt, teljesített, mellőzött és újként megfogalmazott funkciói befolyásolják. A legtipikusabb – szinte mindenhol felismerhető – tevékenységek a pedagógusképzés komplex folyamatában a következők:

- tudományágak, művészeti ágak, idegen nyelvek oktatása szaktanszékeken;
- a pedagógiai gyakorlati tevékenység folytatásához szükséges alapozó tudományterületek (filozófia, pszichológia, szociológia, jog, antropológia stb.) oktatása ugyancsak szaktanszéki keretben;
- a pedagógusmesterség gyakorlásához szükséges szakmódszertanok (tantárgypedagógiák) oktatása a legváltozatosabb szervezeti megoldásokban;

- a pedagógia oktatása a pedagógia tanszékeken;
- gyakorlati képzés az erre a célra szervezett gyakorlóiskolákban, pedagógiai, pszichológiai tanszékeken és egyéb – gyakorlati képzést vállaló – más iskolákban, könyvtárakban, nevelési tanácsadóknak stb.

A fenti tevékenységek évszázadok során váltak a pedagógus pályára történő felkészülés résztevékenységeivé. Mivel a pedagógusképzés a munkamegosztás – és nem a professzionalizáció – jegyében szerveződik elsősorban, a meghatározó erő szerepét a valamilyen szakra vagy szakpárra felkészítő szaktanszékek jelentik. A hallgatók – különösen abban az esetben, ha felkészült oktatók vesznek részt az oktatásban – nagy odafordulással tanulják a szakmai alapozó tárgyakat, viszonylag kihívásként élik meg a pedagógiai gyakorlattal való szembesülést, és megoszlik az érdeklődésük a pedagógiai, a pszichológiai és a szakmódszertani tevékenységek tanulása során. Ezek viszonylag közismert tények. Az egyetemeken, főiskolákon belüli presztízsharcok éppúgy igazolói az iménti értékelésnek, mint a praxisban már pedagógusként közreműködők visszaemlékezései, felidézett élményei. A pedagógusképzés megújításának, radikális reformjának lényegét – a magunk részéről – nem az imént bemutatott tevékenységek szervezeti jellegű változtatásában, az óraszámok körüli „marakodásban” látjuk elsősorban, hanem a pedagógusképzés gyenge pontjainak minden érintett tevékenykedő által történő tudomásulvételében, nagyjából azonos értelmezésében, és a pedagógusképzés új funkcióinak konszenzusos elfogadásában. Ennek az elgondolásnak központi magva a képességfejlesztő pedagógusképzés praxisának meghonosítása, tekintettel azokra a kihívásokra, amelyek a közoktatás átalakításából, átalakulásából kikerülhetetlenül következnek. E vállalkozásnak minimum az alábbiak a feltételei:

- a képességfejlesztés témyerése valamennyi tevékenységben;
- a pedagógiai problémamegoldást segíteni és megalapozni hivatott diszciplínák körének bővítése (kitüntetett szerepe van ebben a pszichológia mellett az ontológiának, az episztemológiának, az axiológiának, az antropológiának, a szemiotikának, a tudománytannak, az etikának és a szociológiának);
- a pedagógia oktatásában a pedagógiai önreflexió és a metapedagógiai szemlélet érvényre jutása avégett, hogy a pluralizálódó pedagógiai elméletek és programok világában a pedagógusok eligazodhassanak, hogy saját – eredményfelelősséget is feltételező – döntéseik kellően megalapozottak legyenek, hogy hermeneutikai értelemben is kompetenciával rendelkezzenek a pedagógiai hagyomány, valamint a pedagógiai innovációk megértésében és értékelésében;
- a tantárgypedagógiák hitelességének felülbírálnak a tudományos megalapozottság, a pedagógiai technológiai szemléletmód, valamint a gyakorlatot orientáló, a gyakorlat sikerességét biztosító szerepük szempontjából;
- az iskolai gyakorlatokhoz szükséges pedagógiai képességek (benne a szervezési, a kommunikációs és a diagnosztikai képességek) kialakítása;
- a pedagóguspályára alkalmatlanok, a végletesen neurózisban, pszichózisban, illetve pszichoszomatikus betegségben szenvedők „kiszűrése”;
- alternatív programok és pedagógiák megismerése – elsősorban az iskolai gyakorlatok során ;
- a pedagógiai fejlesztésbe, a pedagógiai kutatásba való bevezetés megoldása kutatómódszertani, tanterv-, taneszköz- és szervezetfejlesztési ismeretek nyújtásával, az ilyen típusú ismeretek aktualizálását lehetővé tevő problémák és feladatok megoldatásával, a publikálásba történő beavatással a pedagógiai információ és innováció terjedése és terjesztése érdekében;
- az individuálpedagógiai szemléletmód témyerése, a pedagógiai diagnosztikai eljárásmodok praxisba történő beemelése és gyakoroltatása.

1.6. A pedagógusképzés időtartama

A pedagógusképzés reformján gondolkodó szakemberek visszatérő témája a pedagógusképzés időtartama. Többen úgy vélik, hogy egy felsőfokú szakképzés rangját a képzésre fordított idő adja. Ezt azzal magyarázzák, hogy gyarapodnak a tudományos ismeretek, s azok közvetítése jelentős időnövelést követel. E felfogásokkal a magunk részéről nem tudunk teljes mértékben azonosulni. Úgy véljük, a pedagógusképzés rangját, hitelét nem kizárólag a ráfordított idő adja meg. Mindezt azért kellett leszögeznünk, hogy egyértelművé tegyük: a pedagógusképzés radikális reformja nem igényel időtöbbletet. Racionalizálási technikák mozgósításával, az emberi erőforrás menedzsment ismeretköreinek aktualizálásával, az új pedagógiai szervezeti kultúraváltás, valamint az ösztönzés-menedzsment elveinek operacionalizálásával a professzionális jellegű pedagógusképzés kivitelezhető mind a graduális, mind a posztgraduális képzési formák esetében.

Amikor a pedagógusképzés időtartamára vonatkozó kérdéseket a pedagógiai szervezeti kultúraváltással összefüggésbe hozva szóvá tettük, egyetlen időtartamra vonatkozó tényezőt sem említettünk. Hallgatólagosan tudomásul vettük a képzés jelenlegi időadatait. A gyenge pontok elemzése során viszont említettük, hogy a kreditrendszer a koherens pedagógiai tudás és képességfejlesztés ellenében hat. Nem vitatva a kreditrendszer előnyeit, azt mindenképpen szeretnénk leszögezni, hogy a pedagógusképzés professzionális kezelése megköveteli, hogy a szaktárgyi és filozófiai, pszichológiai alapozás a képzési idő első felében történjen, akár úgy is, hogy ebben az időszakban pedagógiai, tantárgypedagógiai jellegű stúdiumokra, kurzusokra, vizsgákra ne kerüljön sor. Ez ugyan-

akkor nem jelentené azt, hogy a pedagógiai innovációval, illetve a tantárgypedagógiai képzéssel foglalkozó szakemberek a pedagóguspályára vonatkozó pályaismereteket, a pedagóguspálya művelésével kapcsolatos önismereti tréningeket, a pályával kapcsolatos informálódási lehetőségeket ne hirdessenek az alsóbb évfolyamokon tanuló hallgatók számára.

2. Pedagógiai kutatás

A pedagógusképzéshez kapcsolódó tevékenységi körök sorában kitüntetett hely illeti meg a kutatásokat, leginkább a pedagógiai kutatásokat. A magunk részéről azt tartjuk ideálisnak, ha a pedagógusképzés folyamatait a kutatási szemléletmód konzekvensen áthatja. Azaz olyan pedagógusképzésben gondolkodunk, ahol a képzésben – akár graduális, akár posztgraduális szinten – résztvevők az oktatóknak mint kutatóknak, illetve kutatásvezetőknek az irányításával a kutatásokról nemcsak hallanak, nem csak leckeszerűen felsorolják a különböző diszciplínákhoz kapcsolódó kutatási módszereket, hanem a képzési folyamat végére kezdő – kedvező esetben kész – kutatóvá válnak. A kutatás – így a pedagógiai kutatás is – felfogásunk szerint: problémamegoldás. Olyan problémák megoldása, amelyek vagy a gyakorlatban jelentkeznek és kutatási tárgyá tehetők, vagy pedig az ismeretgyarapodás folyamatában jelennek meg nem tudásunk tudatosulásaként, s így válnak kutatási tárgyá. Már említettük, hogy ideálisnak azt tartjuk, hogy minden hallgató egyben kutatójelölt is. Ebben az összefüggésben részletkérdés, hogy ki milyen diszciplína területén válik kutatóvá, illetve kutatójelöltté. A lényeges az, hogy a képzés folyamatában – így a kutatóvá képzés folyamatában is – érvényesüljön a tudománytan, a tudományelmélet, a metatudományos szemléletmód, miközben az érintettek egy-egy diszciplína területéhez kapcsolódva kutatási módszereket próbálnak ki, s az adott diszciplína normái szerint publikálnak különböző műfajokban, különböző nyelveken. A fentiekben túl szándékunkban áll a pedagógiai, közoktatási és felsőoktatás-pedagógiai kutatások kiemelt kezelése arra a lehangoló tényre való tekintettel, hogy a pedagógiai tudásunk meglehetősen elavult, felülbírálatra szorul, s emellett – kutatásstatisztikailag kimutathatóan – hallatlanul témaszegény. A pedagógiai kutatások preferálásának során külön, és egyben kiemelt szerepet szánunk az akciókutatásoknak, amelyek tudatosan szakítanak a pedagógián belül divatszerűen elburjánzó pozitivistá ihletettséggű empirikus jellegű kutatásokkal (amelyek természetesen nem feleslegesek, de ismeretkritikai felülvizsgálat híján a pedagógiai hamis tudás gyarapításának „inspirálói” is lehetnek).

Ahhoz, hogy a pedagógiai kutatások a pedagógusképzés szerves részévé váljanak, az alábbi feltételeknek kell teljesülniük:

- valamennyi, a pedagógusképzésben szerepet vállaló oktatónak nem csupán publikálói, hanem kutatói praxissal, tudományos elismertséggel, előbb-utóbb tudományos fokozattal kell rendelkeznie;
- valamennyi oktatót diszciplínát interdiszciplináris meghatározottságában szükséges interpretálni;
- a kommunikációs episztemológia, illetve a különböző szakmák közötti párbeszéd érdekében valamennyi oktatót diszciplínát tudománytörténeti közelítésben is tanácsos közvetíteni, kitüntetetten ügyelve az oktatót ismeretek igazoltságára, igazolatlanságára, a tudományos viták és érvelésmódok episztemikus és etikai normáira, a tudásterjedés, a tudásgyarapodás, a tudásrendszerezés tudománytani témáira;
- a kutatóvá válás elemi feltétele az ismeretredezésben, a tudományrendszerezésben való elemi tájékozottság biztosítása, nemcsak azokon a területeken, amelyek az adott oktatók, illetve hallgatók vagy doktoranduszok szűkebb érdeklődési körébe tartoznak, hanem lehetőség szerint a tudományok, a diszciplínák egészére kiterjedően. (Ez utóbbihoz magyar nyelvű szakirodalom is rendelkezésre áll.)*

3. Pedagógiai fejlesztés

A pedagógiai fejlesztés az elmúlt évszázadban nem lehetett része a pedagógusképzésnek, mivel mind a tantervírás, mind a tankönyvkészítés, a tanszergyártás egy-egy szűk szakmai csoport érdek-körébe tartozott, s az érdekelteknek nem volt célja a rendelkezésükre álló szakismeretek terjesztése. A tantervelmélet a didaktika keretében került kifejtésre. A tankönyvelméleti kutatások néhány évtizede váltak elismert kutatási témává. Magyarországon a pedagógiai fejlesztéshez szükséges know-how típusú tudás a ma már nem létező Országos Oktatástechnikai Központ tevékenysége következtében kezdett terjedni, vált önálló kutatási területté, illetve „oktatástechnika”, „oktatástechnológia”, „pedagógiai technológia” elnevezéssel diszciplínává, majd a pedagógusképzés egyik tantárgyává. Az elmúlt fél évtized tantervelméleti munkálatai – noha még nem jutottak nyugvópontra – annyit sejtetnek, hogy a pedagógiai fejlesztéssel összefüggő tudásnak és képességeknek a szerepe megnő. A jövő pedagógusai nem pusztán tantervek és tankönyvek végrehajtói, adaptálói lesznek, hanem olyan fejlesztő szakemberek is egyben, akik a tantervfejlesztéshez, a tantervértékeléshez, a tankönyv- és taneszközfejlesztéshez, illetve -értékeléshez éppúgy értenek, mint az értékeléssel, méréssel összefüggő feladatbankok, adatbázisok létrehozásához, működtetéséhez. Ezt a kívánalmat a lassan érvénybe lépő Nemzeti Alaptanterv szorgalmazza, illetve „kényszeríti ki” azáltal, hogy az iskoláknak maguknak kell elkészíteniük helyi tanterveiket, pedagógiai programjaikat. A taneszközöket, tankönyveket vagy nekik kell előállítaniuk, vagy a tankönyvpiac kínálatát figyelembe

*A Tudomány Térképe. (Szerk.: Schranz András.) ÉKP Központ – Keraban Kiadó – PSzM Projekt. Budapest, 1995.

véve választaniuk. E választással együtt természetesen olyan döntést hoznak, amely megkerülhetetlenül összefüggésben áll majd egy olyan eredményfelelősséggel, amelyet egyfelől az iskolafenntartók, másfelől a fogyasztók, az iskolahasználók: a szülők és a tanulók támasztanak a pedagógus-szakmával szemben. A pedagógusképzésnek a közoktatás fentebb jellemzett kihívására akként lehet válaszolnia, hogy a pedagógiai fejlesztést mint know-how típusú tudást és a tudás alkalmazásához, kivitelezéséhez szükséges hallgatói képességek fejlesztését minden oktató saját programjába iktatja, függetlenül attól, hogy a pedagógiai tevékenységek mely típusában (szaktárgyi oktató, pedagógiai oktató, tantárgypedagógus stb.) vállalt szerepet. Mindezeken túl indokolt, hogy posztgraduális formában tömeges méretekben vállaljon szerepet a pedagógusképzés a pedagógiai szakértők képzésében, a pedagógiai értékelés (tesztek készítése, felmérések végzése, vizsgák szervezése, adatgyűjtés és adatelemzés), a tantervkészítés, a taneszközkészítés, a tankönyvírás, a pedagógiai menedzsment, a pedagógiai marketing, a nevelési tanácsadás, a családpedagógia, a hátránykompenzálás, az együttnevelés, a pedagógiai diagnosztika, a tehetségfejlesztés stb. területén.

4. Pedagógiai innováció

A pedagógiai innováció a pedagógiai kutatással mint problémamegoldással, mint tudásgyarapító tevékenységgel szemben a pedagógiai ismeretek (elsősorban a know-how típusú ismeretek) terjesztésére, terjedésére szakosodó tevékenység. Szerepe azáltal vált fontossá, hogy megnőtt Magyarországon is a pedagógiai információk iránti igény, hogy megjelentek az alternatív pedagógiák és programok. A pedagógiai innovációk terjesztésére külön szolgáltató intézmények szakosodtak Magyarországon, közülük legfontosabbak a megyei pedagógiai intézetek. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a pedagógusképző intézmények e tevékenységből ne vegyék ki részüket. Pedagógiai tanfolyamok, alternatív pedagógiák programjainak bemutatása, konferenciák, pedagógiai kiállítások szervezése – és e tevékenységekbe a hallgatók bevonása – a pedagógiai innováció terjedésének egyik módja lehet. Posztgraduális formában olyan pedagógiai innovátorok képzése folyhat a tanárképzés keretei között, akik a pedagógiai szakértőkkel azonos másoddiplomát kaphatnak. Mi több: innovátorként a PhD megszerzésére is aspirálhatnak.

A pedagógiai innovációk terjedése, terjesztése a pedagógusképző intézmények együttműködését teheti indokolttá abból a megfontolásból kiindulva, hogy a különböző képző intézményekben más-más know-how-k halmozódtak föl. S így akár az innovátorképzés, akár a tanfolyami képzések keretei között az együttműködés gyümölcsöző lehet.

A pedagógiai innovációhoz szorosan kapcsolódik a pedagógiai marketing, a pedagógiai könyvkiadás, folyóiratkiadás és -terjesztés témaköre. Eddig Magyarországon a legnagyobb hatású pedagógiai innovációt a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt fejtette ki. A PSZM keretében felhalmozódott fejlesztői, innovatori tudás szerves részévé válhat a pedagógusképzésnek. Terveink szerint ennek az országos innovációs mozgalomnak a folytatója lehet a JPTE keretei közt létrejött Tanárképző Intézet.

5. A pedagóguspályára történő előkészítés, illetve pedagógiai kisegítő munkakörökre történő felkészítés

A kötelező középiskolázás előrehaladása, a pályaválasztás (a tervezett 16 éves életkor utánra való) kitolódása, az ifjúsági munkanélküliség mindennaposává válása a pedagógusképzésben felveti azt a lehetőséget, hogy az érettségivel rendelkezők számára – akik még nem hozták meg pályaválasztási döntésüket, avagy meghozták, de nem kerülhettek be egy-egy pedagógusképző intézménybe – célszerűnek látszik olyan, pedagóguspályára előkészítő kurzusok, stúdiumok szervezése, amelyek pedagógiai kisegítői munkakörökre készítenek fel. Ilyen munkakörök például az iskolai adminisztrátor, iskolatitkár, gyermekfelügyelő, szabadidőszervező, pedagógiai asszisztens stb. Ezeknek a képzési formáknak az lehetne a hallatlan előnye, hogy az érettségivel rendelkező fiatalok a pedagógiai kisegítő munkakörök megszerzése után óvodákba, iskolákba kerülve gyakorlatot szerezhethetnének, s amennyiben ambíciójuk megmaradna, s az egyetemi képzés feltételeinek felvételi vagy bármilyen formában eleget tesznek, pedagógusjelöltként folytathatnák tanulmányaikat.

Javaslat a Janus Pannonius Tudományegyetem tanárképzésének célkitűzéseire, szervezeti rendjére és akcióira

A pedagógusképzési rendszer gyenge pontjainak, funkcióinak, valamint tevékenységi köreinek bemutatása után megkísérélhetjük a tanárképzés teendőinek, stratégiai tervének felvázolását, konkretizálását, figyelembe véve egy adott egyetem (esetünkben a JPTE) hagyományait, szervezeti jellemzőit, környezetét, erős és gyenge pontjait.

1995. május 25-én a JPTE szenátusi ülése létrehozta a JPTE Tanárképző Intézetét, és a rektor közvetlen felügyelete alá rendelte. A szenátusi ülés a következő feladatokat szánta a Tanárképző Intézetnek: pedagógiai kutatások végzése, általános iskolai, középiskolai és műszaki tanárképzés, posztgraduális képzés, szakmai szolgáltatások (pl. továbbképzés) nyújtása közoktatási intézményeknek. E szűkszavú feladatmegjelölés a Tanárképző Intézetnek, illetve a Pécsen folytatandó új pedagógusképzési rendnek csupán a kereteit jelöli ki. A pedagógusképzés radikális reformjával összefüggő teendők számbavétele csak a helyi szervezési korlátokkal való ütköztetés, a kutatással tisztázott környezeti fenyegetések és lehetőségek mérlegelése után lehetséges. Addig is, amíg a rövid távú (4-5 hónapos) felsőoktatás-pedagógiai kutatás realizálódhat, célszerűnek látjuk a pedagógusképzés megújításához szükséges célkitűzéseket és a célkitűzések realizálásához tervezett akciókat, illetve szervezeti intézkedéseket a nyilvánossággal szembesíteni, vélvén: a pedagógusképzés ügye nem csupán egy egyetem ügye, hanem országos érdek.

A célkitűzések és akciók részletező bemutatása előtt nem győzzük hangsúlyozni, hogy álláspontunk szerint a pedagógusképzés egyetemeken belüli újragondolása nem lehet kicsinyes, presztízs által vezérelt, a szervezeti hierarchiában tekintélyt növelő, a rangos karokkal és tanszékekkel szembeni finánciális előnyök megszerzésére irányuló és egyben munkahelystabilizáló akció, a pedagógia rangját érdemtelen eszközökkel növelő országos fontoskodás. Ezért a stratégiai tervezés kezdetén elhatároljuk magunkat azoktól a karakteres felfogásoktól, amelyek szerint Magyarországon korábban rangos pedagógusképzés működött, ám az egyetemfejlesztések azt – mint hiteles hagyományt – elsorvasztották. De elhatároljuk magunkat azoktól is, akik a nem professzionálisan működő hazai pedagógusképzést mindenképp külföldi minták másolásával, imitálásával kísérik meg tökéletesíteni. Álláspontunk lényege természetesen nem játszható ki az összehasonlító pedagógiai kutatásokkal szemben, s nem fordítható szembe a hazai pedagógiai tradíciókkal sem. Ezek figyelemmel kísérése mellett azonban perdöntő az ezredforduló és az azt követő évtizedek oktatásügyi és pedagógiai kihívásaira való releváns, hiteles és ellenőrizhető megoldások keresése, attól függetlenül, hogy az alkalmazható, aktualizálandó szakmai tudás honnan ered, milyen régióból származik, s a hazai tudományos és egyetemi közvélemény a nemzetközi tudományos és innovációs piacon mit tekint éppen „menőnek”.

A JPTE keretei között olyan tanárképzésnek látjuk csak létjogosultságát, amely megfelel a következő kritériumoknak.

- A pedagógusszakmát más, magas presztízsű, egyetemi végzettséghez kötött értelmiségi szakmák (orvos, jogász, közgazdász, mérnök stb.) sorába emeli.
- Olyan pedagógusokat képez, akik képesek pedagógiai és oktatásügyi problémaosztályokat minőségi kritériumok szerint megoldani. Kudarccs esetén kész a pedagógiai műhiba elismerésére, az eredményfelelősség vállalására – függetlenül attól, hogy mely korosztály tanítására szerzik diplomájukat.
- A leendő beosztásuktól (munkakörüktől) függetlenül értenek a pedagógiai fejlesztő, elemző és alkotó munkához. (E törekvések természetesen nem mondanak ellent a pedagógusképzési rendszer funkcióit a) – n) pontban bemutató kritériumsornak.)

A képzési folyamat kimenetét megfogalmazó missziók realizálásához a következő – a képzési folyamat egészét érintő – stratégiai célkitűzések megkerülhetetlenek.

- Szükséges kimunkálni a képzésben szerepet játszó diszciplínák és gyakorlatok koherens új rendjét.
- Felül kell bírálni a képzésben szerepet játszó pedagógiai diszciplínákat a relevancia, a gyakorlatot orientáló szerep és a tudományos ellenőrizhetőség szempontjából.
- Új pedagógiai diszciplínák (pl. pedagógiai ontológia, pedagógiai antropológia, pedagógiai kommunikáció, pedagógiai lingvisztika stb.) képzésben való meghonosítása azonnali teendőnek számít.
- Ugyancsak azonnali teendő tisztázni a pedagógiának a filozófiához, pszichológiához, ökonómiához, szemiotikához, szervezéstanhoz, tudománytanhoz (tudományelmélethez, tudományrendszertanhoz, tudománytörténethez) való viszonyát, s a tudományok képzésben ját-

szott szerepét a pedagógiai gondolkodásmód megalapozása, valamint a pedagógusszakma műveléséhez szükséges képességek kialakítása szempontjából.

- Radikálisan és azonnal felülbírálandó az elméleti és a gyakorlati képzés aránya, továbbá újragondolandó azon kurzusok köre, amelyeknek mind a pedagógiai napi gyakorlat, mind a pedagógiai kutatási, fejlesztési praxis orientálásában szerepük van.

A fenti stratégiai célkitűzések realizálása érdekében olyan rugalmas szervezetté célszerű alakítani a Tanárképző Intézetet, amely a pedagógusképzés jobbítása érdekében munkatársainak lehetőséget nyújt a kutató, fejlesztő, tudást terjesztő (innováló) praxisra éppúgy, mint a pedagógusszakmába történő bevezetésre: oktatásra és kutatói utánpótlás nevelésére. A Tanárképző Intézet a fentebb ismertetett professzionális akcióit úgy képes kivitelezni, ha számol az új szemléletű tanárképzésnek mint stratégiai teendőnek a megvalósítási feltételeivel. Ezek a feltételek:

1. a Tanárképző Intézet szervezetének hatékonysága és rugalmassága;
2. a szervezetet alkotó szakemberek tudása és képességei ("humán erőforrás");
3. a vezetés módja;
4. a Tanárképző Intézet munkakultúrája. Ennek keretében:
 - a makro- és mikrokörnyezet elemzése,
 - az Intézet tevékenységének diagnosztikája,
 - stratégiai akciók indítása,
 - kooperáció a tanárképzésben érintett szervezetekkel,
 - a minőség biztosítása,
 - pedagógiai tudás folyamatos „termelése”,
 - a pedagógiai tudás transzformációja és marketingje.

A tanárképzéssel összefüggő feltételi teendőket a fentiekben a stratégiai menedzsment keretében kimunkált nyelv és szemléletmód jegyében interpretáltuk.* Megelőzendő az említett szakmai tudásnem (stratégiai menedzsment), illetve szemléletmód jelentésének a szövegbéli kiüresedését, az alábbiakban megkíséröljük a fentebb használt kategóriák egyenkénti jellemzését a „pedagógusképzés pedagógiájának” mint ténylegesen létező tapasztalatnak – s egyelőre laza koherenciát mutató – szakmai tudásnak a szembesítésével.

1. A Tanárképző Intézet szervezetének hatékonysága és rugalmassága

A tervek szerint a JPTE keretei között szerveződő Tanárképző Intézet tanszékekből, kutatócsoportból, fejlesztő és marketing egységből, valamint szerkesztőségből épül föl. A létesülő szervezeti egységek közötti munkamegosztást és szakmai átjárhatóságot aszerint célszerű kialakítani, hogy a Tanárképző Intézet egyes munkatársai milyen szakmai kompetenciával bírnak elsődlegesen (kik a kutatók, a fejlesztők, az oktatók, a szerkesztők), s milyen szakmai területen kell tökéletesíteniük tudásukat, képességeiket. Ebből az elvből következően a szervezeti egységek megoldandó feladatokra és problémákra szerveződő csoportosulások, és nem merev, egymástól kínai fallal elzárt szervezeti egységek. Az ilyen rugalmas szerveződések a szervezeti hatékonyságot azáltal biztosíthatják, hogy az Intézet munkatársai valamennyien alkalmasak kell, hogy legyenek oktatásra, kutatásra, fejlesztésre, innovációra (szerkesztésre, pedagógiai marketingre).

Egy-egy félévben egy-egy munkatárs minimum egy, maximum négy féle tevékenységet folytató csoportosulásban kaphat feladatot (félévenként módosulhat munkaköri leírása). A szervezeti hatékonyságot a pedagógiai jellegű tudás „termelésének” eredetiségében, tanulást segítő fejlesztési produktumok „beválásában”, szerkesztések volumenében, a tanárjelöltek tudásának, attitűdjeinek, képességeinek mérhető teljesítményeiben, valamint a pedagógiai tudás népszerűsítésében, terjesztésében (előadások, korreferátumok, szakmai propaganda stb.) kísérelnénk meg tetten érni. A pedagógusképzés kivitelezésében szerepet játszó gyakorlóiskolákról, az intézeti könyvtárról és az Intézet gazdálkodási, ügyviteli, tanulásszervezői (felvételi, kurzusszervezés, vizsgáztatás, iskolai gyakorlat) teendőiről e helyen azért nem szólunk, mert a pedagógusképzés radikális megújítása befolyásolja majd e hagyományosnak és elfogadottnak tetsző szervezeti egységek és tevékenységi körök működését is.

2. A szervezetet alkotó szakemberek tudása és képességei (humán erőforrás)

A pedagógusképzés radikális reformja és fentebb ismertetett stratégiai célkitűzései nyilvánvalóvá teszik, hogy e missziót, illetve feladatokat csak olyan szakemberek képesek teljesíteni, akik egyetértenek a pedagógus pálya professzionalizálásának szükségességével; a tömegoktatás kiterjedését tényként kezelik; ugyancsak kihívó tényként fogadják el az oktatásügy pluralizálódását és liberalizálódását. A fenti orientációk mellett kooperációra és kommunikációra készek a pedagógusképzésben érintett szakmák mindegyikével; felkészültek a mindennapi iskolai gyakorlatra; hiteles fejlesztők a legkülönbözőbb műfajokban; jártasak a szerkesztésben; olvasott szakírók; kutatásban ere-

* Konceptiónkát a továbbiakban az alábbi két munka szemléletmódjának jegyében alakítottuk: Baranyi Károly – Peter Lorange: Stratégiai menedzsment KJK, Budapest, 1991. Csáth Magda: Stratégiai tervezés és vezetés. „Leadership” Vezetés- és Szervezésfejlesztési és Tanulást segítő KFT. Budapest é. n.

detiségre törekvő alkotók, akik a különböző kutatások minősítésében tudományelméleti, igazságelméleti, kutatáslogikai felkészültséget tanúsítanak; hiteles oktatók, a fiatal felnőttek szakemberré, fejlesztővé, kutatóvá nevelésében segítőkészek és felkészültek. Többen úgy vélekednek, hogy a pedagógusképzés minőségét azok az oktatók és kutatók garantálják, akik a habilitáció és akkreditáció próbáit kiállják, akik minősítettek. Nem vitatva e felfogás érvényességét és helytállóságát, a pedagógusképzés megújítása esetében le kell szögeznünk, hogy csak azok az oktatók és kutatók lehetnek eredményesek és hitelesek – minősítettként is –, akik a fentebb bemutatott szakmai követelményeknek megfelelnek, de minimum azonosulnak e követelmények érvényességével, fontosságával.

3. A vezetés módja

A pedagógusképzés megújítására szerveződő Tanárképző Intézet új követelményeket támaszt a vezetéssel szemben, új vezetési filozófiát követel. A Tanárképző Intézetben – mint fentebb említettük – többféle különböző funkciót (oktatás, kutatás, fejlesztés stb.) ellátó csoport, szervezeti egység tevékenykedik. Ezeket az egységeket olyan vezetők irányíthatják sikerrel, akik rendelkeznek a pedagógusszakma jövőjére vonatkozó kihívások elfogadtatásának képességével; akik elismerik, hogy a pedagógiai és oktatásügyi problémák megoldásában a kompetens, a jól felkészült pedagógus a legfontosabb erőforrás; akik kreatívak; akik rendelkeznek a változtatásokhoz szükséges döntési képességekkel; akik támogatják a kockázatviselő munkatársakat; akiket értéktéremtési képesség, nyitottság, rugalmasság, etikus magatartás, fejlett viselkedéskultúra jellemmez; akik a rájuk bízott csoportot tanuló-alkotó szervezetként menedzselik. A vezetés e módja és új szemlélete azért nélkülözhetetlen a pedagógusképzés megújításában, mert a pedagógusszakma – lényegét illetően – nem csupán kultúrákövetítés, hanem olyan vezetés is egyben, amelyet csupán tapasztalatra, intuícóra építve gyakorolni nem lehet. A tudatos vezetéshez – legyen szó akár kisiskolások, akár egyetemista fiatalok vezetéséről – szükség van vezetői tudásra: a vezetéselmélet, a menedzsmentszemlélet területén felhalmozódott tudás birtoklására. Az előzőekben mondottakból értelemszerűen következik, hogy a Tanárképző Intézetben vezető szerepet betöltők is – a vezetői képességek mellett – kell, hogy birtokolják a stratégiai menedzsment, a változtatásmenedzsment, az emberi erőforrás-menedzsment terén felhalmozódott tudást.

4. A Tanárképző Intézet munkakultúrája

A pedagógusképzés megújítása érdekében vállalt missziók, stratégiai célkitűzések megvalósításához négy feltétel együttes teljesülését tartjuk elengedhetetlenül fontosnak. Ezek sorában kitüntetett hely illeti meg – a szervezeti rugalmasság, a vezetés kreatív és humanisztikus szemlélete, valamint a közreműködő szakemberek tudása, kompetenciája (képességei) mellett – azt a feltételcsoportot, amelyet a stratégiai menedzsmentben „vállalati kultúrának” neveznek, s amelyet mi ebben a javaslatban pedagógiai munkakultúráként interpretálunk. A vállalati kultúra – esetünkben a pedagógiai munkakultúra – terminus azt fejezi ki, hogy egy szervezetben közreműködő szakemberek, illetve embercsoportok miként viselkednek a külső, illetve a belső környezetben bekövetkező változások hatására, kitüntetetten akkor, ha váratlan döntési helyzetbe kerülnek. A pedagógusképzéssel főhivatásszerűen foglalkozók – így a Tanárképző Intézetben dolgozók éppúgy, mint az egyetem tan székein tevékenykedő oktatók, kutatók, fejlesztők – a jelöltekkel való érintkezés során a változások, a váratlan döntési helyzetek sorozatát élhetik meg, amelyeknek a kezelési módjától és hitelességétől függ – sok egyéb tényező mellett – a pedagógusképzés sikere, a kutatói-fejlesztői utánpótlás nevelésének jövője. E pusztán tény teszi indokolttá, hogy a pedagógiai munkakultúrával összefüggő teendőket, eljárásokat tipizálva áttekintsük, szem előtt tartva a stratégiai menedzsment és a pedagógusképzés pedagógiájának szemléletmódját.

4.1. A makro- és mikrokörnyezet elemzése

A pedagógusképzés tevékenységi köreinek, illetve az azokat koordináló Tanárképző Intézetnek mint szervezetnek éppúgy számbavehető a makro- és mikrokörnyezete, mint bármely más funkciójú szervezetnek. A makro- és a mikrokörnyezetet együtt a pedagógusképzés környezetének tekintjük. A makrokörnyezetet általános környezetnek, a mikrokörnyezetet versenykörnyezetnek nevezi a stratégiai menedzsment irodalma. A pedagógusképzés pedagógiájával, valamint közoktatás- és felsőoktatáspolitikai vonatkozásaival foglalkozó szakemberek várhatóan túlzásnak és irrelevánsnak tekintik a pedagógusképzés problémáinak jellemzésére a makro- és mikrokörnyezet szerinti elemzési módokat. A további elemzés követhetősége érdekében a pedagógusképzés makro- és mikrokörnyezetét nem definícióval, hanem elemeik megadásával mutatjuk be. A makrokörnyezet elemei:

- társadalmi struktúra, demográfia;
- kormányzati politika;
- a közoktatásnak és a felsőoktatásnak a nemzeti és a nemzetközi helyzete;
- technológia, tudás;
- kulturális viszonyok és értékek.

A makrokörnyezetet alkotó elemek száma még bővíthető. E helyen a legfontosabbakat említettük. A pedagógusképzés megújítása szempontjából a makrokörnyezet elemzése nem mellőzhető. Je-

lényos változások és változtatásra készítő kihívások napjainkban éppen a makrokörnyezetből érkeznek, gondoljunk a kormányzati politika gazdaságstabilizációs törekvéseire, az ország adósságállományára, a Nemzeti Alaptanterv kihirdetésére, az iskolás népesség létszámának alakulására, az információs technológia térhódítására, az egészségkultúra, a munkakultúra nemzetközi tendenciáinak befolyásoló szerepére stb.

A makrokörnyezet elemzése mellett a mikrokörnyezet ismerete legalább annyira fontos. A pedagógusképzés mikrokörnyezetének elemei:

- a képzés folyamatába beáramló hallgatók;
- a képzésben résztvevő oktatók, fejlesztők, kutatók;
- a képzésben közreműködő stratégiai szövetségesek;
- a képzésben érintett versenytársak;
- a képzés eredményei iránt érdeklődő pedagógiai jellegű munkahelyek (iskolák, fejlesztőhelyek stb.).

Sokakban visszatetszést kelthet, hogy a pedagógusképzés, illetve a tanárképzés mikrokörnyezetét – a stratégiai menedzsment szellemében versenykörnyezetnek tekintjük, s a mikrokörnyezetet alkotó elemek sorában versenytársakat és stratégiai szövetségeseket különböztetünk meg. A pedagógusképzés eddigi történetében ezen elemek hallgatólágon mindig jelen voltak, hisz az iskolának nem volt mindegy, hogy milyen „kibocsátási körből” választják ki pedagógusaikat. S azt is többen tudják Magyarországon, hogy mást-mást jelent pedagógiát tanulni Szegeden, Pécsen vagy Debrecenben. A közoktatás liberalizálása, az alternatív pedagógiák megjelenése kifejezetten indokoltá teszi a Tanárképző Intézet mikrokörnyezetének elemzését, így fontos számbavenni azokat a kulcsfontosságú sikertényezőket, amelyek a különböző képzési helyeket jellemzik és azokat piacképessé teszik. Ugyanilyen fontosságú a versenytársak célkitűzéseinek, stratégiai akcióinak, versenyelőnyeinek számbavétele. A Tanárképző Intézet makro- és mikrokörnyezetének elemzése az Intézetben közreműködő kutatók feladata elsődlegesen. Az elemzés elvégzése nem öncél, hanem nélkülözhetetlen feltétele a kivitelezendő stratégiai akcióknak, de annak a diagnosztikának is, amelyet az Intézetnek folyamatosan föl kell vállalnia erős és gyenge pontjainak számbavétele érdekében.

4.2. Az Intézet diagnosztikája

Az erős pontok számbavétele segítheti hozzá az Intézetet versenyelőnyei meghatározásához, illetve stratégiai akciói kidolgozásához. A gyenge pontok feltárása a versenyhátrányok számbavételét és a leküzdésükhöz szükséges akciók kivitelezését teszi lehetővé. A diagnosztika az Intézet működését az erőforrások feltárásával és elemzésével vizsgálhatja. Ennek révén tárható föl a pedagógusképzés megújításához szükséges fizikai (épületek, berendezések), pénzügyi, emberi (kompetencia, vezetési mód) erőforrások éppígyelése, az Intézetről alkotott kép és az intézeti munkakultúra milyensége.

A stratégiai menedzsment szerint bármely szervezetben megnyilvánuló munkakultúrának három szintje van. A legalsó szint az alapvető feltételezések szintje. E szinten a világról – esetünkben a pedagógia világáról – alkotott tudatalatti nézetek, attitűdök jellegzetességeiről van szó. Ezek befolyásolják a munkakultúra második szintjét, az értékek, hitek szintjét. A helyesnek, jónak, relevánsnak, valamint a hibásnak, helytelennek minősítés szintje ez, amely végül a munkakultúra harmadik szintjében, a megnyilvánulások szintjében ragadható meg, s a mindennapi döntésekben, cselekedetekben fejeződik ki. Az intézeti működés diagnosztikus elemzésekor a munkakultúra elemzésének elhanyagolása akadályává válhat azon stratégiai akciók kivitelezésének, amelyeket a következőkben mutatunk be.

4.3. Stratégiai akciók indítása

A stratégiai akciókon az Intézetnek azon konkrét tevékenységeit értjük, amelyeknek segítségével a pedagógusképzés radikális megújítása érdekében vállalt missziókat és stratégiai célkitűzéseket realizáljuk. A stratégiai akciók kivitelezése időt vesz igénybe, időtartamuk az akció jellegétől függ. Az akció sikerének feltétele a végrehajtásért felelős csoportok és egyének munkakultúrájának nívójától, valamint az erőforrások (fizikai, pénzügyi, technológiai) rendelkezésre állásától függ. Az akciók kidolgozása és kivitelezése kreatív feladat. A kidolgozásba és a kivitelezésbe az Intézet minden munkatársát ajánlatos bevonni.

A stratégiai akciókat a Tanárképző Intézet funkciói, valamint vállalható tevékenységi körei szerint tipizálhatjuk. Eszerint megkülönböztethetünk képzési, kutatási, fejlesztési, innovációs, marketing és szervezetfejlesztési akciókat. A következőkben elsősorban a képzéssel összefüggő, azt elmélyítő, radikálisan módosító kutatási és szervezetfejlesztési akciók témajegyzékét adjuk meg rövid kommentár kíséretében, amelyek feltételei a pedagógusképzés hosszútávú radikális megújításának.

- A kreditrendszer és a pedagógusképzés viszonyának felülvizsgálata a jelöltek szaktudományos és pedagógiai tudásának megalapozottsága, a pedagógusszakma műveléséhez szükséges képességek kiműveltsége, valamint az alkotásra felkészítés eredményessége szempontjából.

(A témát a Tanárképző Intézet kutatói teszik vizsgálat tárgyává nemzetközi összehasonlítást, továbbá empirikus vizsgálati metodikákat alkalmazva.)

- A nappali képzés szerkezetének felülvizsgálata, a lehetséges képzési modellek – a konszekutív, a konkurens, a pedagógiai alapképzés vagy a szaktárgyi képzés szempontjából készített modellek – előnyeinek, hátrányainak tisztázása akciókutatással.

(A témakörrel kapcsolatosan eddig felhalmozódott tudást nem látjuk elégségesnek ahhoz, hogy bárki érdemi döntést hozhasson a képzési modellek előnyeiről és hátrányairól a pedagógusképzésnek a professzionalitás irányába való átalakításáról. Felfogásunk és praxisunk szerint a kérdést csak több évig tartó akciókutatással lehetséges megoldani.)

- A pedagógustevékenységgel összefüggő, különböző pedagógiai munkaszerepekre specializáló, felkészítő programok kimunkálása.

(A pedagógusképzés gyenge pontjainak ismertetésekor s egyéb helyeken is szóváltottuk a jelenlegi pedagógusképzés tipikus hibáját: az egyetlen – a „kultúraközvetítő” – szerepre való felkészítést. Felfogásunk szerint bármilyen pedagógus diplomával rendelkező személynek a következő munkaszerepek gyakorlására kell felkészülnie mind elméletileg, mind gyakorlatilag: kultúraközvetítő, szocializáló, terapeuta, szervező, vezető, tanterv- és taneszközfejlesztő, elemző-szaktanácsadó, értékelő-vizsgáztató, politizáló, alkotó-publikáló. A munkaszerepekre specializáló programok olyan tudásháttérrel biztosító diszciplínák elsajátításából, illetve gyakorlati jellegű probléma- és feladatmegoldások sorából állnak, amelyek garantálják, hogy a jelöltek „in vivo” pedagógiai helyzetben képessé válhassanak pedagógiai problémakörök megoldására.)

- A pedagógiai szakmai műveltség, továbbá a szaktárgyi műveltség alapozására szervezett kurzusok és programok felülvizsgálata az önművelés igényének ébrentartása, a kommunikációs episztemológia térnyerése, valamint az elsajátított ismeretek feladathelyzetekben történő aktualizálni tudása érdekében.

(A pedagógusképzés egyik gyenge pontja, hogy a jelöltek nem birtokolják azokat a képességeket, amelyek révén az alapozó stúdiumok keretében szerzett szubsztantív tudást használni tudnák olyan stúdiumok tanulása során, amelyek elsődlegesen stratégiai típusú tudást közvetítenek. Példával is megvilágítva: a szemiotikai és kommunikációs alapozó stúdiumok keretében szerzett tudás nem köszön vissza a hallgatók didaktikai és tantárgypedagógiai tudásában.)

- Szakmai gyakorlatok időtartamának, helyének, a gyakorlatok vezetésében közreműködők kompetenciájának felülvizsgálata a képességfejlesztés és az elméleti ismeretek aktualizálni tudásának szempontjából.

(Ezen akció keretében kerülhet sor a gyakorlóiskolák átvilágítására, diagnózisuk: erős és gyenge pontjaik feltárására, a szakmai énképet alapozni hivatott önismereti pedagógiai tréningek hatékonyságának, hitelességének számbavételére.)

- Pedagógiai alkalmasságvizsgálatok eshetőségének feltárása, vizsgálati metodikák és programok összeállítása, összefüggésben a pályaidentifikációt előkészítő kurzusok működtetésével, a pályaválasztási döntéshozatalt elősegítő tanácsadó hálózat kiépítésével.

(Az akció a pedagógusképzésben honos kreditrendszer fogyatékosságaiból következő képzési műhibák megelőzéséhez és korrekációjához ad támpontokat a pedagógus pályát választóknak és a pályaszocializációt elősegítő szakembereknek.)

- Műveltséget alapozó kurzusok körének bővítése kulturológiai, tudománytani, művelődéstörténeti, informatikai (mesterséges intelligencia, szakértői rendszerek), jogrendszertani (jogágtani, jogelméleti), politológiai, ontológiai és episztemológiai programok szervezésével.
- Vizsgakövetelmények kidolgozása, publikussá tétele a hiteles és ellenőrizhető tudás megszerzése és a képességfejlesztés alapjainak megerősítése végett.
- Diplomamunkák (szakdolgozatok) készítési folyamatának segítése kreatológiai jellegű (alkotástechnikákat népszerűsítő) programok kidolgozásával és meghirdetésével.
- A pedagógiai és oktatásügyi makrokörnyezet kihívásaira válaszolandó, szükségesnek látjuk új tanári szakok indításának kezdeményezését a Tanárképző Intézet és a pedagógusképzésben érintett karok és tanszékek közreműködésével.

(Mivel a Nemzeti Alaptanterv bevezetése új szakok szervezését sürgeti, a tanárképző főiskolák és egyetemek a szakindítás folyamatában egymás számára versenytársakként jelennek meg. E körülményre tekintettel országos és helyi – pécsi – információkkal rendelkezve, a 15. oldalon látható 1. sz. táblázatban feltüntetett új szakok indítására teszünk javaslatot a nappali és posztgraduális képzési formát szem előtt tartva.

SZAKOK	NAPPALI	POSZT-GRADUÁLIS
Embertan	X	X
Filozófia-logika	X	X
Vallástan		X
Jog	X	X
Szociológia-politológia	X	X
Ökológia-ökonómia	X	X
Néprajz-néptánc	X	X
Informatika	X	X
Mozgókép	X	X
Báb-drámajáték		X
Mentálhygiéne-egészségnevelés		X
Médiapedagógia-pedagógiai szakújságírás		X
Életkorpedagógia (óvoda, kisiskoláskor, serdülőkor pedagógiája)		X
Andragógia		X
Szakképzéspedagógia		X
Alternatív pedagógiák(Montessori, Freinet, ÉKP)		X
Pedagógiai menedzser		X
Pedagógiai marketing		X

1. táblázat

E helyen a szakindítás szervezésével kapcsolatos körülményeket, nehézségeket listázni nem kívánjuk. Azt leszögezzük: ha a szakindítás valamely oknál fogva nem lehetséges, a Tanárképző Intézet továbbképzési kurzusok szervezésével siethet a közoktatás segítségére a szakemberproblémák megoldása érdekében.

4.4. Kooperáció a tanárképzésben érintett szervezetekkel

A Tanárképző Intézet munkakultúrájának szükségképpen eleme az Intézeten belüli kooperáció, valamint a tanárképzésben érintett tanszékekkel és karokkal a koordináció megoldása. Az Intézet rugalmasságából következik, hogy munkatársai egymásra figyelő, együttműködő, napi kommunikatív kapcsolatot építenek ki egymással – függetlenül attól, hogy ki milyen szakmai tevékenységet (oktatás, kutatás, fejlesztés) végez elsődlegesen. A szakmai kooperációnak két elemi feltételét azonban szükséges leszögeznünk: az egyiket szakmai egymásra figyelésnek, egymás problémavilágába beleilleszkedő „szakmai empátiának”, a másikat pedig „episztemikus kommunikációra való beállítódásnak” nevezhetjük. Az utóbbit egy olyan közvetítő szakmai nyelv birtoklását értjük, amely az együttműködőket alkalmassá teszi a tanárképzés problémáinak különböző közelítésmódokban való újraértelmezésére, megoldásválaszok szakszerű kimunkálására.

A kooperációs teendőkön túl a Tanárképző Intézetnek – pontosabban szólva vezetőjének és a koordinálással megbízott munkatársaknak – tisztáznia kell a tanárképzés megújítása érdekében a mellérendelt szervezeti egységek közös érdekeit, egyeztetnie kell azok érdekeltségeit, koordinálnia kell a szervezetek között létesülő folyamatokat, végül el kell látnia a szervezetek irányításának koordinálását. Ez utóbbit az Intézet mellett működő Tanárképző Tanács végzi. A koordinált irányítás szempontjából nagyon fontos, hogy az egyeztetésekre ne csak az együttműködések elindításakor kerüljön sor, hanem annak minden szakaszában, amikor a folyamatok értékelésére is sor kerül. A koordinálás csak akkor lesz sikeres, ha a döntéshozók és döntéshozók párbeszéde a stratégiai menedzsment, valamint a pedagógusképzés pedagógiájának igényei szerint az episztemikus kommunikáció jegyében zajlik.

4.5. A minőség biztosítása

A Tanárképző Intézet keretei között a minőség biztosítása azt a fajta kontroll-tevékenységet hivatott betölteni, amely kielégíti, sőt túllépi a képzésben résztvevő hallgatók aktuális és távlati szakmai igényeit, s a leendő „fogyasztók”: az iskolák jövőbeni elvárásait is. Ezeken túl megfelel az oktatási ügyi makrokörnyezet kihívásainak is. A stratégiai menedzsment tanítása szerint a minőség csak ab-

ban az esetben garantálható, ha mind az „input elemek”, mind az „átalakító folyamat”, mind az „output” állandó minőségi kontrollnak van alávetve. A pedagógusképzés gyakorlatában tapasztalattal rendelkezők e kíváncságra azzal reflektálhatnak, hogy a pedagógusképzés a felvétellel, a képzés közbeni vizsgáztatásokkal, az államvizsgával a minőségbiztosítás kívánalmainak folyamatosan megfelel. Megítélésünk szerint ez az érvelés a látszatra épít, mert nincs tekintettel arra a kritériumra, hogy a minőségbiztosítás a pedagógusképzésben az érintettek igényeinek túllépését, meghaladását jelenti.

A minőségbiztosítás igénye a Tanárképző Intézet munkakultúrájában nemcsak a képzésre, hanem a kutatásra, a fejlesztésre, az innovációra is érvényes kíváncságra. Ezek jegyében mutatjuk be a pedagógiai tudás termelését, transzformációját és marketingjét.

4.6. A pedagógiai tudás folyamatos „termelése”

A Tanárképző Intézet munkakultúrájában a pedagógiai tudás folyamatos termelése szókapcsolat a következő kívánalmakat hivatott rögzíteni. Az Intézet valamennyi munkatársának rendelkeznie kell olyan kutatásmethodikai felkészültséggel, amely őt alkalmassá teszi az eddigi pedagógiai tudás részbeni korrekciójára, felülvizsgálatára, újkéltű pedagógiai problémák megoldására, az eddig felhalmozódott és releváns pedagógiai tudás rendszerezésére. Ezek a kívánalmak az intézeti munkatársaktól elvárják a „hobby-témák” mellőzését, s arra készítik őket, hogy ki-ki alkalmassá váljék a fentebb bemutatott stratégiai akciók tudásfedezetének előteremtésére, „kitermelésére”.

4.7. A pedagógiai tudás transzformációja és marketingje

A pedagógusképzésben közreműködők hitelességét jelentősen növelheti az a tény, hogy az illető oktatók és kutatók nem csupán a pedagógiai tudás közvetítéséhez és új pedagógiai problémák megoldásához értenek, hanem képesek pedagógiai tudásukat megjeleníteni is tantervekben, tankönyvekben, taneszközökben, tanári kézikönyvekben, vizsgakövetelményekben stb. Egyszóval jártasak a pedagógiai fejlesztések világában, s mindezekben túl kompetensek és jártasak a pedagógiai tudás „árúként” való kezelésében, marketingjében. Mind a pedagógiai transzformáció, mind a pedagógiai marketing napjainkban már nélkülözhetetlen eleme a pedagógusképzésnek, a működő pedagógusoknak feltétlen igénye az alternatívitás korában annak a szakszerűségnek a birtoklása, amely őket szakmai környezetükben pedagógiai fejlesztőként és marketingszakértőként is hitelesíti. Ezt az igényt a Tanárképző Intézetnek feltétlenül ki kell elégítenie mind a nappali, mind a posztgraduális képzés keretei között.

* * *

1995. július 1. óta a JPTE Tanárképző Intézetének munkatársa vagyok. Ezt megelőzően a JPTE Nyelvészeti Tanszékén anyanyelvpedagógiát oktattam vendégtanári minőségben. Így az egyetem szervezeti rendjét, a tanárképzésről vallott elképzelések realizálódását megtapasztalhattam. Megismerhettem azt a szellemi légkört, amelyben a tanárképzés reformjának gondolata formálódott. Az a koncepció, amelyet itt publikussá teszek, jelentős módosuláson megy keresztül attól a pillanattól kezdve, amikortól nem csupán oktatóként, hanem kutatóként szembesülök a pedagógusképzés pécsi lehetőségével.