

## SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA  
95. évf. 3–4. szám 343–353. (1995)

### A tanárképzés fejlesztésének időszerű feladatai<sup>1</sup>

*Vastagh Zoltán*

A pedagógusképzés – kiemelten a tanárképzés – fejlesztésére az illetékes szakmai testületek és felkért bizottságok a rendszerváltást követően jónéhány elemzést, állásfoglalást és előterjesztést készítettek. Miután elfogadták a felsőoktatásra, a közoktatásra és a szakoktatásra vonatkozó törvényeket, továbbá megkezdték működésüket a törvényben előírt országos szakmai testületek (Akkreditációs Bizottság, Felsőoktatási és Tudományos Tanács, Közoktatáspolitikai Tanács, Országos Köznevelési Tanács), időszerű végiggondolni, hogy a tanárképzésre vonatkozóan maradtak-e megoldatlan problémák, mutatkoznak-e újabb nehézségek.

Előljáróban megállapíthatjuk, hogy a tanárképzés problémáit a felsőoktatási törvényben csak részben sikerült szabályozni, miközben az intézményi autonómia továbbra is lehetővé teszi, hogy a tanárképzés ügyét másodlagos, nem lényegi kérdésként kezeljék. A minőségi munka állami garanciái hiányosak, nem épült ki a tanárképzés kutatóbázisa és a közoktatás igényeivel egybehangolt pedagógus továbbképzési rendszer sem.

A Közoktatás fejlesztésének stratégiája című vitaanyag és a Nemzeti Alaptervezet (mindkettőt 1994 decemberében adták ki) feltétlenül hatást gyakorol a képző intézmények munkájára, miközben további teendőket is jelez.<sup>2</sup>

Az alábbiakban (hét fő gondolatkörbe foglalva) adjuk közre az ismételten vagy újként felvetődő és további vitára szánt problémákat.

#### A pedagógus professzió értelmezése

A témában közölt tudományos elemzések alapján *időről időre meg kell vitatnunk a szakma fejlődésének mutatóit, változásait* (Buda, 1995). Jelen időszakban – elsősorban a

<sup>1</sup> Készült az MTA Pedagógiai Bizottsága felkérésére, figyelembe véve a Pedagógusképzési Albizottság tagjainak véleményét is.

<sup>2</sup> Az Országgyűlés 1995. október 12-én elfogadta a Nemzeti Alaptervezet. Az iskoláknak a következő három év alatt kell elkészíteniük helyi tantervüket. A pedagógusképző intézményekkel hivatalos tárgyalások kezdődnek a szükséges fejlesztési lépésekről, új szakok indításáról.

pedagógusok szakmai identitásának növelése érdekében – fontosnak tartjuk legalább a következő álláspontok, javaslatok részletesebb elemzését.

A nevelés-oktatás intézményeit illetően, amint azt *Pokol Béla* részletesen kifejtette, nem alakulhatott ki úgynevezett bináris kód szerint felépülő, önálló értékelési rendszer (*Pokol*, 1991), ugyanakkor kiépült egy többé-kevésbé önálló kommunikációs praxis. Felvetődik tehát az oktatás és a tömegkommunikáció mint transzformációs-közvetítő rendszer párhuzamos vizsgálatának lehetősége. Ezt indokolja a tömegkommunikáció (elsősorban a televízió) erőteljes térnyerése, ugyanakkor a hagyományos iskolai hatásrendszer erejének tapasztalható csökkenése is.

Szerepember vagy hivatás? *Zibolen Endre* pedagógusokra vonatkozó kérdésfelvetése nagyobb figyelmet érdemelne (*Zibolen*, 1983). A pedagógusszerep szociológiai jellemzői alapján igazolódott, hogy egyik központi kérdés, a pedagógus „ismeretközvetítő szakemberre” nevelése. Ma is időszerű a kérdés, vajon milyen nagyságrendben működnek az iskolákban „karizmatikus egyéniségek” és „bürokraták” (*Kuczi*, 1984). A mai iskolákban miként értékelik ezeket a nagyon is különböző „közvetítő” forrásokat?

A pedagógus szerepek széleskörű empirikus vizsgálatát a 70-es évek végén *Trencsényi László* szervezte meg. Kívánatos lenne az úgynevezett „nevelőiskola” koncepciójában összegezett kutatási eredmények további elemzése, mai viszonyainkkal történő szembesítése (*Trencsényi*, 1988).

Nem feledhetjük, hogy ebben a szakmában (hivatásban) a szerepmegvalósító tevékenységen mindenkor „átsüt”, átsugárzik a nevelő személyisége. Tehát sajátos helyzetében önmagának a pedagógusnak kell utat találnia célmegvalósító szándéka hatékony kivitelezéséhez. Ehhez az alap- és a továbbképzésnek is segítséget kell adnia.

*Zsolnai József* – szisztematikus elméleti és iskolafejlesztő munkásságára alapozva – a pedagógus személyiségére vonatkozóan négy „önfejlesztési dimenziót” határoz meg: a pedagógiai tudást, a képességeket, az attitűdöket és a nevelési stílust. Saját tanítási programjaiban a következő tudásfeleléseket különíti el: a mi tudást, a stratégiai tudást, a diagnosztizáló tudást és a norma tudást. A pedagógus szakma megújítása érdekében kiemelten kezeli a szakszerű adaptálást és a pedagógiai kreatológiát. Az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Iskolák (ÉKP) kiterjedt hálózata jó támpontot kínál további részletes (összehasonlító) vizsgálatokra (*Zsolnai*, 1986, 1995a).

*Magyari Beck István* a korszerű tanári munka pályaprofiljának megalkotása érdekében végez kutatómunkát. Történeti elemzésre épülő tanulmányában olvashatjuk, hogy empirikus vizsgálattal kívánja kimutatni, milyen arányban léteznek és hogyan érvényesül a ma iskoláiban a régebbi időkben is nyomon követhető „felvilágosító típusú tanár”, majd a – piaciorientáltság korában feltűnő – „ismeretek forgalmazója típusú tanár”. További fontos kérdések a tanulmányban: Miként jelenik meg a tanár munkájában a korosztályok igénye? Mennyiben perdöntő a pedagógus szakmában a személyiség minősége, az erkölcsi szint és a kreativitás? Hogyan alakítható ki a pedagógus tevékenységét ki-elégítően értékelő eljárásrendszer? (*Magyari Beck*, 1993, 1994)

A röviden felidézett kérdéskörök természetesen csak gondolatébresztők és a téma meglehetősen széleskörű szakirodalmának újabb áttekintésére, valamint további elméleti (összehasonlító) és empirikus vizsgálatok megszervezésére késztetnek. A jelenleginél

egységesebben értelmezett pedagógus professzió, valamint a pontosabban kirajzolódó pedagóguskép lehetővé tenné a felvételi, illetve *alkalmassági kritériumok erőteljesebb érvényesítését is* (Papp, 1995).

### Szemléletváltás a pedagógusképzésben

A kor követelményei és a nevelés-oktatás hatékonyságára vonatkozó tapasztalatok egyaránt indokolják, hogy végre egyértelművé tegyünk és következetesen érvényesítsük az irányító-szabályozó dokumentumokban és az intézmények fejlesztési stratégiáiban is a már régebben megfogalmazott szemléletváltást. Tömören fogalmazva: a „*tárgyközpontú tanárképzést „funkcionálissá”, más oldalról közelítve: személy- és képességközpontúvá kívánjuk átalakítani* (Zibolen, 1975; Vastagh, 1995).

A szemléletváltás többek között azt jelenti, hogy az iskolai oktatás embernevelő funkcióját kiemeljük, kiteljesítjük. Így a fejlesztési koncepcióban az ember (a gyermek) és személyi, tárgyi környezete kerül középpontba (Nagy, 1994., *Rókusfalvy*, 1995). Ha ezt sikerül érvényesítenünk a pedagógusképzésben, akkor jelentősen módosul, kiegészül a pedagógus szakma tartalma és ezzel létrejön a közoktatás átalakításának legfőbb feltétele is. Ezzel az igénnyel készült el a JPTE Tanárképzési Intézetének koncepciótervezete (Zsolnai, 1995/b).

Az új képzési követelményeket szem előtt tartva kívánatos *különböző képzési alternatívák kikísérletezése*. Ezekben – miután a pedagógus személyiség- és munkaképességeinek fejlesztési kritériumaira épülnek – végre előtérbe kerülhet az értékközvetítés és az alkotó adaptáció problematikája is (Mihály, 1994; Trencsényi, 1994; Vekerdí, 1994; Zsolnai, 1986; Pataki, 1993; Nádasí, 1993; Kocsis, 1995).

### Képzési szintek és intézmények

A pedagógusképzés egyrészt a főiskolaként működő (négy éves) tanító- és óvóképzőkben, másrészt a jelenleg még főiskolákon és tudományegyetemi karokon szervezett, de az ezredfordulóra egyetemi szinten (öt éves képzési idővel) egységesített intézményrendszerben valósul meg.

A tanárképzés egységesítésével kapcsolatban még vannak tisztázatlan problémák. Felfogásunk szerint *az egységesség* egyrészt azt jelenti, hogy a 12–18 éveseket tanító tanárok egyetemi diplomával rendelkeznek, másrészt, hogy *a pedagógiai mesterség egységesen meghatározott követelmények szerint épül be a tanárképzés rendszerébe*.

Az intézményhálózat átalakítása folyamatban van. Kedvező tendencia a nagy egyetemek kiteljesítése regionális intézményekké. A főiskolai és egyetemi karok egymást kiegészítve oldhatják meg egyre szélesedő feladatrendszerüket. Nem volna azonban szerencsés dolog sem a főiskolák egyszerű beolvasztása, sem pedig azok mechanikus átszervezése egyetemi karrá. A legfontosabb a képzés színvonalának megtartása, illetve fokozatos felemelése (Ladányi, 1995). Jellemző például, hogy a főiskolák tanári pályára felkészítő tárgyrendszere és pályára előkészítő tevékenysége teljesebb, mint az egyetemké. Ugyancsak látnunk kell, hogy *a tanárképzés teljes tárgyrendszerét (beleértve ter-*

*mészletesen az egyes szakok anyagát is) mindkét intézménytípusban meg kell újítani, az eddiginél hatékonyabbá kell tenni. Ebben elsősorban a témakört érintő tudományok újabb eredményeit, a fentebb már jelzett szemléletváltást, illetve a korunkat jellemző társadalmi-gazdasági, közoktatáspolitikai változásokat (kihívásokat) kell figyelembe venni.*

### **A pedagógus szakma és a szaktudományok koordinált elsajátítása**

A tapasztalatok azt igazolják, hogy a leendő tanároknak a különböző korosztályok fejlődési és fejlesztési körülményeit, jellegzetes konfliktusait, valamint az egyes tanulók sajátosságait (felkészültségét, képességeit, motiváltságát, közvetlen környezetét stb.) az eddigieknél alaposabban meg kell ismerniük, hogy a nevelési és oktatási célokat hatékonyan szolgálhassák, hogy adekvát (differenciált, csoportra és egyénre szabott) pedagógiai stratégiákat tudjanak alkotni, korszerű eszközöket és eljárásokat tudjanak alkalmazni.

A felkészítés tehát nem egyszerűen azt jelenti, hogy alsó (4 vagy 6 osztályra), illetve felső tagozatra (ezen belül alsó és felső középiskolai osztályokra) képezünk tanítókat és tanárokat. *Fontosabbak ennél a gyermeki fejlődés ciklusai és lényegesebb a szocializációs folyamat, amelybe szakértőként, a maga teljes hatóerejével (és nem csak szaktanárként) lép be a pedagógus.* A pedagógusképzés *alapvető feladata* tehát felkészíteni a jelölteket a kultúrákövetítő, a szocializációs és a személyiségfejlesztő folyamatok irányítására, befolyásolására.

Amikor a tanárképzés megújításáról gondolkodunk, mindenkor a pedagógus mesterség (fentebb már említett) tartalmi követelményeiből kell kiindulnunk, melyet természetesen a felsőoktatás, a közoktatás és a szakoktatás fejlődési tendenciái is befolyásolnak.<sup>3</sup> Ez vonatkozik a *szaktudományos képzés* curriculumának kialakítására is. A tanárképző egyetemeken olyan egyeztető mechanizmust és koordinációt kell létrehozni, amelyben szervesen egybeépíthetők a különböző elméleti és gyakorlati studiumok. Kihagyhatatlan annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy mit és mennyit kell tudnia egy tanárjelöltnek ahhoz, hogy eredményesen oldja meg feladatát a korszerű iskolában (Falus, 1979; Falus és Kotschy, 1983).

Mindenek előtt látnunk kell, hogy a tananyag átadása többé nem kész tantervek alapján történik, hanem a Nemzeti Alaptantervben adott struktúrák és minimum-követelmények érvényesítésével. A helyi tantervek bázisán magának a tanárnak kell meghatároznia, illetve megalkotnia az átadandó (és az adott viszonyok között átadható) tananyagot, de saját magának kell döntenie az elsajátítást segítő tankönyvek és taneszközök kiválasztásában is. A *tananyagtranszformáció* ma már megköveteli a tanár alkotó erőinek mozgósítását és (remélhetően) mind nagyobb teret biztosít a kreativitásnak is.

Az egyes szakok és a tanári szakma követelményeinek *egyenrangú érvényesítéséhez* elengedhetetlen a párhuzamos, de koordinált tervezés, a tanári szakok és a hozzájuk szer-

<sup>3</sup> Nem feledkezhetünk meg arról, hogy a tanárképzés és a neveléstudományok – bár szervesen egymáshoz kapcsolódnak – külön is elemzendő problémakörök. A neveléstudomány helyzetéről és a pedagógusképzésben megújuló (megújítandó) szerepéről ugyancsak időszerű egy alapos elemzésre épülő szakmai vita megszervezése (Hunyady, 1993a).

vesen kapcsolódó pedagógiai mesterség egyeztetett struktúrájának kidolgozása. Erre a hagyományos egyetemi szervezet keretei között nincs lehetőség (Kozma, 1993). Ki kell tehát alakítani egy olyan *integratív funkciót ellátó szervezeti egységet* (karközi intézetet vagy új kart), amely kellő önállósággal képes a tanári felkészítés valamennyi feladatát megvalósítani, illetve koordinálni. Erre vonatkozóan már ismertek különböző tervezetek (Breznyánszky, 1995; Zsolnai, 1995b).

Az egyetemek egyben regionális központok is. Kisugárzó hatásukat növelné, ugyanakkor a pedagógusképzés és továbbképzés egészét kedvezően befolyásolná, ha az új intézetek (vagy tanárképző karok) is regionális bázisként szerveződnének (Gácsér, 1993). Ebben a keretben valósíthatnák meg például a nem pedagógusdiplomát adó felsőoktatásban tanító fiatal szakemberek pedagógiai felkészítését is (Meleg, 1995).

A tanárképzésben olyan képességeket kell kialakítani, hogy a fiatal tanárok a későbbiekben eredményesen működhessenek együtt az iskolai nevelési koncepció és a helyi curriculum kidolgozásában. A *szakmai együttműködés mintáit* azok az oktatókból és vezető tanárokból álló team-ek teremthetik meg, amelyek – a tanárképző bázis (intézet) szervezésével – egyesülnek bizonyos műveltségi területek elméleti és gyakorlati megalapozására és közvetítésére.

A NAT folyamatban lévő előmunkálatai nyomán egyre sürgetőbben vetődik fel a tanárképzésben (továbbképzésben) a szaktárgyi kereteket meghaladó, különböző műveltségi területek szerint szervezett felkészítés lehetőségeinek kidolgozása.

Egymásra épülő képzési ciklusok

Kiépülőben van a hazai felsőoktatásban is a *felsőfokú képzés*. Az egyetemek kiszélesedő szervezetében megvalósítható olyan érettségizett fiatalok (kettő, esetleg három vagy négy féléves) oktatása, akik nem feltétlenül akarnak diplomát szerezni, vagy még nem készültek fel az egyetemi tanulmányok megkezdésére (Rádli és Szövényi, 1993). A rövidebb tanulmányi idő alatt ezek a fiatalok kiképezhetők pedagógus asszisztensi munkakörökre, majd az arra érettek továbbtanulhatnak különböző pedagógus (esetleg más) szakokon. A már teljesített kurzusok közül – továbbtanulás esetén – néhányat be lehetne számítani. Ez a megoldás azt is lehetővé tehetné, hogy az amúgy is sokat vitatott felvételi vizsgák helyett *hosszabb időszakban legyen lemérhető a pályaalakultság*.

Az egyetemre felvett bölcsész hallgatók a tanárképzésre önként jelentkezhetnek. Így azok a hallgatók, akik nem akarnak tanárok lenni, nem kényszerülnek a pedagógiai és egyéb (a tanári munkához kötődő) studiumok felvételére. Természetesen a későbbi években, amennyiben erre szükségük lesz, (kiegészítő képzéssel) ők is megszerezhetik a tanári diplomát.

A bölcsészettudományi karokon újabban elterjedt az egyszakos képzés. Igaz, hogy ily módon egy-egy szakterületen alaposabban elmélyedhetnek a hallgatók, ugyanakkor azonban kevesebb lehetőségük nyílik a széles alapozásra, a kapcsolódó műveltségi területek áttekintésére, kísért a korai specializálódás, fenyeget a beszűkülés veszélye. A pedagógusjelölteknek a választott szak mellett feltétlenül biztosítanunk kell *az iskolai munkához nélkülözhetetlen széleskörű műveltséget és a tantervek alkotó megvalósítását elősegítő integrált tudásanyagot*. A szabadon választható, kétszakos képzés jobb felkészülési lehetőséget biztosít. Ha a jelentős hallgatói terhelést is figyelembe vesszük, leg-

inkább a jól koordinált másfél (vagy major és minor) szakos tanárképzés mellett foglalnunk állást (Szépe és Vastagh, 1993).

Hangsúlyoznunk kell, hogy valóban tanárképzést és nem egymástól elkülönült, független szaktárgyi és pedagógiai felkészítést kívánunk kialakítani. Ezért tartjuk jobbnak a *párhuzamos (konkurens)* képzést és csak más lehetőség hiányában, esetleg néhány szakágazat természetéből következően megengedhetőnek az úgynevezett ráképzést (a konsekutív megoldást). Az előbbi formációban mód nyílik a *szakmai szocializáció kiteljesítésére és az iskolai (szakmai) gyakorlatok rendszerének alkotó beépítésére*. Mindezek jó lehetőséget kínálnak a tanári attitűd pozitív befolyásolására, a *pedagógiai képességek fejlesztésére*, a gyakorlatorientált, iskola- és gyermekközpontú szemlélet megalapozására. Ezek nélkülözhetetlen feltételei a korszerű oktató-nevelő munkának. A párhuzamos, jól koordinált munkafolyamat előnye továbbá az is, hogy építhet a hallgatók fiatalabb életkorból adódó nyitottságára (Ladányi, 1992).

Az egyetemeken fokozatosan kiépülő tudományos (PhD) programok lehetővé teszik a *pedagógiai kutatók és oktatók szervezett felkészítését*. Elsősorban ezek révén teremthető meg a szakmai kapcsolódás a fejlett európai felsőoktatási intézményekhez (Csapó, 1993; Ladányi, 1993a). A pedagógia szempontjából bizonyos hátrányt jelent, hogy csak néhány egyetemen (és kis létszámban) folyik nappali tagozatos *pedagógia szakos képzés*. Természetesen a már pályán lévő és a pedagógia szakot másoddiplomás képzés formájában végzett jelöltek is vállalkozhatnak doktori képzésre. Helyzetükből adódóan azonban ők kevésbé pályázhatnak egyetemi ösztöndíjra, ritkábban jutnak el külföldi részképzésre is, mint a még hallgatói státusban lévők. Jobb felkészítésük azonban – kihasználva szakmai tapasztalataik előnyeit – levelező, esetleg távoktatási (vagy kombinált) formában is lehetséges.

Különbséget kell tennünk a nappali tagozaton lehetséges felkészítési szint és a tanári diploma megszerzése után kiteljesített pedagógia szakos képzés között. A két curriculum csak részben fedheti egymást. Felvetődik az a megoldási lehetőség is, hogy a nappali tagozaton szerzett pedagógia szakos diploma (valamely tanári szakkal együtt) Bachelor's Degree – szintű, a posztgraduális úton megszerzett viszont Master's degree – szintű legyen. Egyesek szerint mérlegelendő Magyarországon is egy, a pedagógiában megszerzhető sajátos tartalmú doktorátus létesítése (v.ö.D.Ed).

A neveléstudomány művelői és oktatói között óvónők, tanítók és szaktanárok egyaránt megtalálhatók. Az óvónők (és a rövidebb ideig képzett tanítók) azonban egyetemi szintű tanulmányokat – a legutóbbi időkhöz – csak újrakezdéssel esetleg pályamódosítással folytathattak. Így zsákutca keletkezett, ami megnehezítette a kisgyermek- és kisiskolás-korúakkal foglalkozók magasabb szintű tanulmányait. Szerencsére a rendszerváltás utáni években meghonosodott a *szociálpedagógus szak*, amely (négy éves tanulmányi idővel) felvehető óvóképzőkben és tanítóképzőkben is. A képesítési követelmények lehetővé teszik a szociálpedagógus végzettséggel rendelkezők felvételét egyetemi pedagógia szakra. Ezzel remélhetőleg még színvonalasabbá tehető a mindenki által döntőnek ítélt kisgyermekkorú nevelés, és megszűnik a képzési folyamatban az említett zsákutca (Faragó, 1993).

### A közoktatás fejlesztésének tanárképzési és továbbképzési feltételei

Kétségtelen, hogy a pedagógusképzés a színvonalas iskolai munka legfontosabb feltételét adja: a pedagógust. Bár a felsőoktatás éveiben nem képezhetők „kész tanárok”, a jelölteknek a munka megkezdéséhez már rendelkezniük kell az *alapvető ismeretek, készségek és beállítódások megfelelő szintjével*. A tanári és iskolán kívüli pedagógus szerepekre egyaránt elő kell készíteni a jelölteket. A jelenlegi helyzetben csak néhány ilyen típusú speciális programból (például gyermek- és ifjúsági szervezetek vezetése, szakköri munka, osztályfőnöki feladatok ellátása) választhatnak a hallgatók. A fentiek hiányában csak sodródhatnak, alkalmazkodhatnak az éppen adott gyakorlathoz, kevés a remény arra, hogy valaha is alkotóképes, kezdeményező tanár-egyéniségekké válhassanak (Hunyady, 1993b).

A pályakezdés időszaka – amint az erre vonatkozó kutatások megmutatták – sok váratlan nehézség elé állítja a kezdő pedagógusokat (Óvári, 1987; Vastagh, 1987). Helyzetüket nehezíti, hogy már nem támaszkodhatnak az oktatók és vezető tanárok segítségére, ugyanakkor még nem illeszkedtek be a továbbképzés rendszerébe. Javasolható, hogy a *tanárképzés és továbbképzés egymásraépülését ismételten mérlegeljük*. Lehetséges, hogy a tanári képesítést az egyetemi éveket követő úgynevezett gyakorlóévben kellene megszervezni. Ezzel bizonyos időt felszabadíthatnánk az amúgy is zsúfolt felsőoktatásban és követhetnénk, támogathatnánk – együttműködve a közoktatási szakemberekkel – a fiatal jelöltek kezdő lépéseit.

Az úgynevezett *intenzív továbbképzés* a továbbiakban is elsősorban az új dokumentumok (most elsősorban az alaptanterv, és az egységes követelményrendszer) színvonalas megvalósítását szolgálhatná. Az egyetemi bázisokra épülő, *diplomamegújító továbbképzés* rendszerének kialakítása máig megoldatlan.

A pedagógusok *szakmai előmenetelét* a jövőben elsősorban a szervezett továbbképzésben bizonyított eredményekhez kellene kötni. A tanárképzés eredményesebbé tétele megköveteli, hogy ismételten átgondoljuk – felhasználva a hajdani „Gyakorlóiskolai tanár” cím tapasztalatait – a szakvezető tanárok minősítésének korszerű megoldási módját. Különböző *szakértői és speciális* közoktatási igényeket kielégítő tanfolyamokat a pedagógiai szolgáltató intézetek és a felsőoktatás továbbképző központjai egyaránt (együtt is) szervezhetnek.

Megfontolandó az *iskolaigazgatók felkészítésének* tartalma és módja, hiszen vezetői képességeik kiteljesítésével, a korszerű vezetés eszköztárával egész nevelőtestületeket, sőt iskolakörzeteket emelhetnek magasabb szintre. Erről tanuskodnak a Holland Oktatásügyi Vezetőképző Intézet (NSO) szakmai bázisán kiképzett magyar iskolavezetők tapasztalatai, valamint a hazai gyakorlatban bevált iskolakísérletek alapján készült írások is (Hoffmann, 1994).

A pedagógusképzés és -továbbképzés problémái *egységes rendszerbe illeszkednek*. Ennek megfelelően a felsőoktatás és a közoktatás erre vonatkozó fejlesztési koncepciójának is egymásra kellene épülnie.

### Állami garanciák, országos hatáskörű intézmények

A törvényi szabályozáshoz illeszkedően, tekintettel a pedagógusképzés komplex (a felső-, a köz-, és a szakoktatáshoz is kapcsolódó) problematikájára, *külön jogszabály megalkotása szükséges*. Ezt támasztják alá a probléma megoldására alakult szakmai munkacsoportok anyagai is (lásd a mellékelt döntéselőkészítő vitaanyagok között *Ballér*, 1991; *Vastagh*, 1992; *Szépe, Sipos és Zsolnai*, 1993; *Rókusfalvy*, 1993).

A tanári képzéshez jól körülhatárolható, ugyanakkor a hagyományos gyakorlatban csak hiányosan fellelhető szakmai műveltség kötődik. Felkért szakértőcsoportok elkészítették a különböző szakágazatok *képzési követelményeit*. Külön dokumentum tartalmazza az úgynevezett tanári mesterség kritériumait (*Ballér*, 1992).

A tanári mesterség követelményeiről kiadott dokumentum lehetővé teszi, hogy valamennyi tanárképző intézményben azonos alapkövetelmények érvényesüljenek, meghatározza a curriculum érvényesítésének legfontosabb tartalmi elemeit, (mint például az emberre vonatkozó tudományok tanulságainak számbavétele, az integrált tantervek és alternatív fejlesztési koncepciók programba illesztése, a gyakorlati képzés és a képességfejlesztés előtérbe helyezése, a differenciált bánásmód valamint a modern technikai eszközök használatának tudnivalói), és előírja a *kimeneti szabályozás* kötött lépéseit. A pedagógusképzés színvonalát azzal is biztosíthatjuk, ha (a régebbi időkből ismert Tanárvizsgáló Bizottság tapasztalataira is építve) kialakítjuk a képesítő vizsga korszerű formáját (*Tarján*, 1992).

A tanárképzésben közreműködő szakterületek képviselőivel együttműködve tisztázni kell, hogy *miként illeszthető egységes tanárképzési koncepcióba a bölcsész vagy természettudományi szakok (szakterületek) követelményrendszere, hogyan szervezhető meg az ennek megfelelő munkafolyamat*. Ezt a szándékunkat csak akkor valósíthatjuk meg, ha létrejönnek az intézmények új szervezeti keretei (tehát a tanárképző bázisok vagy intézetek), és elindul a képesítési követelményeket alapként kezelő *szakmai akkreditációs folyamat*. Az Akkreditációs Bizottság illetékes munkacsoportja e feladatnak megfelelően kibővíthető.

A fejlesztési koncepció érvényesítéséhez *országos testületekre is szükség van*. Még nem tisztázódott, hogy a Felsőoktatási és Tudományos Tanács miként vállalhatja magára, illetve milyen kooperációkkal láthatja el a pedagógusképzésben reá háruló feladatokat. *Megoldandó többek között*: a tanárképzésre vonatkozó és a teljes pedagógusképzéssel összhangban lévő (fentebb már említett) jogszabály kidolgozása, országos kutató és továbbképző hálózat kialakítása, a tartalmi fejlesztés egységes (például a tanárképzést és továbbképzést, a közoktatást és a felsőoktatást egységes szemlélettel kezelő) végigvitele, az érdekelt szakmai szervezetekkel való folyamatos együttműködés biztosítása.

A témában vázlatosan érintett problémakörök még kiegészítésre szorulnak és tovább bővíthetők. Meggyőződésünk, hogy a jelenlegi sok bizonytalansággal megterhelt helyzetben szükség van a tanárképzés legfontosabb feladatainak ismételt összefoglalására és *széles körű megvitatására*.

A vita eredményeként azt reméljük, hogy a jövőben a felsőoktatás továbbfejlesztésében, színvonalának emelésében érdekelt intézmények, szervezetek, valamint a közremű-



kódó oktatók, hallgatók nagyobb egyetértésben képviselhetik *a közös érdeket*: a hazai tanárképzés történeti tradícióinkra és a legjobb külföldi tapasztalatokra egyaránt támaszkodó, ugyanakkor a kor igényeinek megfelelő szintű felemelését.

## Irodalom

- Ballér Endre (1992): Javaslat a tanári kultúra és mesterség egységes képzési követelményeinek a meghatározására. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 7–14.
- Ballér Endre (1992): Neveléstudomány és pedagógusképzés. *Educatio*, 2–4. sz. 620–630.
- Brezsnyánszky László (1995): A tanárképzés intézményi koordinációja a KLTE-n. *Magyar Felsőoktatás*, 5–6. sz. 27–32.
- Buda Béla (1995): A pedagógia dilemmája. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. 86–90.
- Csapó Benő (1993): A tanári alapképzés és a posztgraduális pedagógiai képzés a JATE Pedagógiai Tanszékén. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 187–195.
- Falus Iván (1979): A pedagógus tevékenységének sajátosságai. *Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 1090–1102.
- Falus Iván és Kotschy Beáta (1983): Pedagógusok a pedagógusképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 458–473.
- Faragó Magdolna (1993): Szociális ismeretek és tudás a nevelőmunkában – Gondolatok egy szociálpedagógiai konferencia kapcsán. *Magyar Felsőoktatás*, 1. sz. 15.
- Gácsér József (1993): A tanárképzéssel összefüggő fejlesztési igények realizálása a JGYTF-JATE együttműködési terveiben. In: Faragó Magdolna (szerk.): *Tanárképzésünk megújítása*. FKI, Budapest. 137–143.
- Hoffmann Rózsa (1994): *Az iskolaigazgató*. DFC Kiadó, Budapest.
- Hunyady Györgyné (1993a): A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 161–173.
- Hunyady Györgyné (1993b): A pedagógusképzés ellentmondásai és perspektívái. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 15–23.
- Kocsis Mihály (1995): Kísérlet egy pedagógusképzés-kutatási, fejlesztési és innovációs műhely kialakítására. *Magyar Felsőoktatás*, 5–6. sz. 11.
- Kozma Tamás (1993): Gondolatok a tanárképzésről. In: Faragó Magdolna (szerk.): *Tanárképzésünk megújítása*, FKI, Budapest. 176–180.
- Kuczi Tibor (1984): A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. *Valóság*, 6. sz. 53–64.
- Ladányi Andor (1992): A képzési szintek és a diplomák fokozatai. *Magyar Felsőoktatás*, 2–3. sz. 17.
- Ladányi Andor (1993a): A magyar felsőoktatás helye Európában. *Magyar Felsőoktatás*, 5. sz. 21.
- Ladányi Andor (1993b): Pedagógusképzés a felsőoktatás rendszerében. In: Faragó Magdolna (szerk.): *Tanárképzésünk megújítása*, FKI, Budapest. 38–42.
- Ladányi Andor (1995): Főiskolák nemzetközi összehasonlításakor és hazai tanulságokkal. *Magyar Felsőoktatás*, 4. sz. 17–19.
- Magyari Beck István (1993): A pedagóguspálya jellege, pályakövetelményei. *Fejlesztő Pedagógia*, 3. sz. 3–9.
- Magyari Beck István (1994): *Széljegyzetek a tanárképzés problémájához*. Kézirat.
- Meleg Csilla és Kengyel Miklós (1995): Development-Concept and Reform of Higher Education „Problem-based Learning in Higher Education”- c. konferencia Linköping (Kézirat), 8.
- Mihály Ottó (1994): Iskolafejlesztés és közoktatáspolitikai. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 5–26.
- Nádasi Mária (1993): A pedagógia oktatása a tanárképzés keretében az ELTE BTK-n. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 173–187.
- Nagy József (1994): Fejlesztési követelmények. *Iskolakultúra*, 1–2. sz. 2–107.
- Óvári Ágnes (1987): *Első ütközetek*. Oktatókutató Intézet.
- Papp János (1995): A tanári pályakialakítási vizsgálatokról. *Iskolakultúra*, 15–16–17. sz. 19–26.
- Pataki Ferenc (1993): „Nyitott jövő” – nyitott kérdések a nevelésügyben. *Magyar Tudomány*, 10. sz. 1183–1189.

## Szemle

- Pokol Béla (1991): A professziótól a professzionális intézményrendszerig. *Szociológia*, 1. sz.
- Rádló Katalin és Szövényi Zsolt (1993): A rövidebb idejű post secondary képzés a felsőoktatásban. *Magyar Felsőoktatás*, 5. sz. 10–13.
- Rókusfalvy Pál (1995): A pedagógiai kultúra és a pedagógus. *Magyar Pedagógia*, 1–2. sz. 89–97.
- Szépe György és Vastagh Zoltán (1993): *A pedagógusképzés néhány kérdése a pécsi egyetemen*. MEFO Konferenciája, Kecskemét. nov. 10. 16.
- Szövényi Zsolt (1994): *A pedagógusok képzéséért*. Műhelytanulmányok. CSVN TKF, Kaposvár.
- Tarján Imre (1992): Vitázzunk! (Tanárvizsgáló Bizottság) *Magyar Tudomány*, 1. sz. 103–104.
- Trencsényi László (1988): Pedagógusszerepek az általános iskolában. ÁK, Budapest.
- Trencsényi László (1994): A környezetfüggőség kihívása az iskola fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 44–53.
- Vastagh Zoltán (1987): Kommunikációs képességek fejlesztése pedagógiai helyzetekben. In: *Pedagógiai szituációk a tanárképzésben*, TK, 11–53.
- Vastagh Zoltán (1994): A pedagógiai tárgyak tartalmi megújítása. In: *A pedagógusképzés jelene és jövője*, MEFOK, TKF, Kecskemét, 256–260.
- Vastagh Zoltán (1995): A paradigmaváltás lehetősége a tanárképzésben résztvevő pedagógiai tanszékek helyzetmutatói alapján. *Magyar Felsőoktatás*, 1–2. sz. 8–9.; 3. sz. 10–11.
- Vekerdi Tamás (1994): Tanszabadság? *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 53–61.
- Zibolen Endre (1975): Nevelőképzésünk jövője. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 406.
- Zibolen Endre (1983): Szerepember vagy hivatás? *Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 558–563.
- Zsolnai József (1986): *Egy gyakorlatközelítő pedagógia*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Zsolnai József (1995a): Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia. ÉKP Központ-Holnap Kkt. – Tárogató K., Budapest.
- Zsolnai József (1995b): Konceptió a tanárképzés problémáinak számbavételéhez és szervezeti rendjének újragondolásához. *Iskolakultúra* (Szeparátum), 15–16. sz. 16.

## Melléklet

### A témakörben rendezett fontosabb viták és fejlesztési javaslatok jegyzéke

- 1) Ajánlás a pedagóguspályára való felkészítés tartalmi összetevőire. MKM munkabizottság. Kézirat, 1989.
- 2) A tanári diploma megszerzésének feltételei az egyetemen. A JPTE előterjesztése a tanárképző egyetemek vitájához. MKM, 1990.dec.6.
- 3) Javaslat a tanárképzésben a tanári kultúra és mesterség egységes képesítési feltételeinek és követelményeinek meghatározására. Felkért munkacsoport anyaga. Összeállította: *Ballér Endre*. kézirat, Budapest, 1991.
- 4) A pedagógusképzés átalakításának kérdései. Független Pedagógus Fórum A vitaúlése előterjesztő: *Bárdossy Ildikó*. Pécs, 1991. június 5.
- 5) *Zsolnai József*: A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja. kézirat, 1991. 88.
- 6) A tanárképzés fejlesztési koncepciója. Felkért munkabizottság vitaanyaga. *Magyar Felsőoktatás*, 1991/5.sz.
- 7) A Magyar Egyetemi és Főiskolai Oktatók Kamarája vitaüléséről kiadott füzetek. Kecskemét, 1991, 92, 93.

- 8) *Kocsis Mihály*: Megújul-e a pedagógusképzés? kézirat, Országos Köznevelési Intézet, 1991. nov.
- 9) *Vastagh Zoltán*: Töprengés a pedagógusképzés átalakításáról a pécsi egyetemen. Magyar Felsőoktatás, 1992. 2–3. és 4. sz.
- 10) A pedagógusképzés fejlesztésének időszerű kérdései. Az MTA Pedagógiai Bizottságának állásfoglalása a pedagógusképző albizottság előterjesztése alapján. 1991. dec.16.
- 11) Javaslat a tanári kultúra és mesterség egységes képesítési követelményeinek meghatározására. Szerk.: Ballér Endre. Pedagógusképzés, 1992. 1. sz. 7–13, Továbbá: Magyar Felsőoktatás, 1994. 7.sz. 12–13.
- 12) Hunyady György: Vitaindító tézisek a tanárképzés helyzetéről egyetemünkön. ELTE BTK, kézirat, 1992.
- 13) A tanárképzés átalakítását szolgáló tanszéki törekvések koncepcionális elemei. Szerk.: Bárdossy Ildikó. JPTE BTK, Pedagógia Tanszék. kézirat, 1992. febr. 17.
- 14) Tanárképzésünk megújítása. Vitaülés anyaga. Szerk.: S. Faragó Magdolna, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1993. 224.
- 15) Szépe György, Sipos Lajos és Zsolnai József: A pedagógusok képzéséről és továbbképzéséről. Rectori Konferenciára készült előterjesztés. Budapest, 1993. május 11.
- 16) Education in Europe an intercultural task. (Triannual Network Conference, Budapest, Teacher training reform in Hungary 1993. sept. Ed. Ch.Wulf, Waxmann.) New York, 1995. 193–198.
- 17) A tanárképző főiskolák állásfoglalása az egyetemi szintű tanárképzés ügyében. Eger, 1993. szept. 15.
- 18) Javaslat a pedagógusképzés és továbbképzés fejlesztésére. (Kubovics I. és Sz. Szemkő J. munkájához a Rókusfalvy Pál által – 1993 tavaszán – vezetett szakértői testület adta az alapot.) Budapest, 1993. okt. 19.
- 19) A tanárképző egyetemi karok konferenciájának anyagai. Szeged, 1993. dec. 10. és Budapest, 1994. jan. 17.
- 20) A pedagógusképző műhelyek találkozója készült vitaanyagok. Pécs, 1994. márc. 24, 25.
- 21) Hunyady György: Az ELTE BTK tanárképzéséről szervezett vitaülésének emlékeztetője. Budapest, 1994. július 7.
- 22) A köznevelés fejlesztésének stratégiája. Vitaanyag, 1994. december, 48.
- 23) Nemzeti Alaptanterv tervezete. MKM, Budapest, 1994. december, 314.
- 24) A pedagógiai kultúra és mesterségre felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményekben. (szerk., Ballér E. és Szabó L.T.), Pedagógusképzés, 1994. 208.
- 25) Szabó L. Tamás: Korszerűsítési törekvések a pedagógusképzésben. Helyzetkép. Oktatókutató Intézet, 1995. febr., 40.
- 26) Hajdú Péter: Gondolatok a tanárképzés fejlesztéséről (vitaindító előadás), 1995. május 8. Oktatókutató Intézet. Kézirat, 34. o.