

## BEVEZETÉS\*

Az Európai Tanárképzők Szövetsége (ATEE, Association for Teacher Education in Europe) éves konferenciáját 2010-ben Budapesten tartotta. A vendéglátó a Magyar Tanárképzők Szövetsége volt. E tanárképző szervezet a konferenciát az Eötvös Loránd Tudományegyetemmel és az egri Eszterházy Károly Főiskolával együttműködve szervezte meg. Első látásra úgy tűnhet, hogy tipikusan európai határokkal rendelkező rendezvényt láthattunk vendégül, ezzel szemben a világ minden tájáról érkeztek előadók, az összes kontinens képviselőjében több mint 50 országból találkozhattunk és hallgathattunk meg professzionális tanárképzőket.

Végigtekintve az elmúlt évek oktatáspolitikai trendjein és intézkedésein, nem volt nehéz megtalálni a megfelelő témát a konferencia számára. „*Az élethosszig tartó szakmai fejlődés lehetőségei a tanári pályán: kihívások, támogatás, felelősségvállalás*” cím alatt a konferencia fő problémáit megfontoló, meghatározó szakemberek azokra a lényeges kérdésekre kívánták ráirányítani a figyelmet, amelyek kiemelt jelentőséggel bírnak az oktatás, ezen belül elsősorban a tanári munka minőségének jobbításában. Széles körű egyetértés mutatkozik abban a kérdésben, hogy a kívánt minőségi javulást a pedagógusok élethosszig tartó tanulása szolgálja a leghatékonyabban: szükséges tehát a tanárképzés, a tanártovábbképzés és a tanári pályaszocializáció egységes folyamatá alakítása, összehangolása, mert csak így lehet megteremteni az ideális környezetet a pedagógusok állandó szakmai fejlődéséhez.

Az élethosszig tartó szakmai fejlődés előtérbe kerülésével párhuzamosan a tanári professzió olyan kihívásokkal szembesül, melyekkel korábban nem kellett számolnia. A társadalomban bekövetkező változások, a tanárok felé irányuló kiterjedt elvárások megnövelik a tanárok felelősségvállalásának mértékét és vonatkozási területeit. A kihívásokkal való szembesülés megfelelő támogatás nélkül nem hozhat eredményt. A siker záloga egy olyan támogató rendszer lehet, amely a pedagógust állítja középpontba többek között úgy, hogy növeli a tanár autonómiáját és szakmaiságát, mivel csakis a folyamatos fejlődés iránt elkötelezett és önálló szakemberek képesek válaszolni azokra a kihívásokra és elvárásokra, amelyeket a társadalom támaszt az iskolákkal szemben.

A tanárok élethosszig tartó szakmai fejlődésében rejlő kihívásokra, a támogatás lehetőségeire és a felelősségvállalásra reflektálva a konferencia meghívott előadói figyelemre méltó kutatásokat, kutatási eredményeket, innovációkat és jó gyakorlatokat mutattak be, különböző nézőpontokból világítva meg a témákat<sup>1</sup>. A Pedagógusképzés e számában a gazdag anyagból a plenáris előadásokat adjuk közre magyar nyelven.

---

\* Készítette *Falus Iván* beosztottja és a tanulmányok alapján: *Meggyesfalvi Boglárka*

<sup>1</sup> Lásd: <http://www.atee1.org>; <http://www.atee2010.ektf.hu>;

*Andrei I. Podolskij* tanulmányában elsőként az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának szükségességével, megvalósítási lehetőségeivel és korlátaival foglalkozik, majd egy, a gyakorlatban alkalmazható eljárást mutat be. Praktikusan abból a kérdésből indul ki, hogy *a gyakorló szakembereknek milyen pszichológiára van szükségük*. A válasz keresése közben kutatási eredmények és gyakorlati példák elemzése alapján mélyül el annak a problémának a megértésében, hogy milyen okok állhatnak a tudományos elméletek felhasználásának sikere vagy kudarca mögött. A kutató úgy véli, hogy létezik olyan intellektuális eljárás, amely nem csak lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy az iskolázás konkrét feladatainak sokrétűségét a modern pszichológia eredményeit felhasználva vizsgálják, de amelynek segítségével gazdagíthatják oktatási és képzési kompetenciáikat is. Ezt az eljárást a *Vigotszkij* elveire épülő és a *Galperin* által kidolgozott *értelmi cselekvések szakaszos fejlesztésének elméletében* látja *Podolskij*. A tanulmányból megismerkedhet az olvasó az elmélet lényeges vonásaival, az intellektuális eljárás alkalmazásának szabályaival és néhány pszicho-pedagógiai kísérlet eredményével. A szerző hangsúlyozza, hogy a tanulmányban bemutatott eljárás gyakorlati használatához több kell a mechanikus alkalmazásnál, szükség van a tanuló és a tananyag sajátosságait elemző és figyelembe vevő eljárások kidolgozására.

*Pléh Csaba* előadásában az életen át tartó tanulás biológiai, pszichológiai meghatározóival és korlátaival foglalkozott különös tekintettel a pedagógushivatásra. A szerző az emberi életútról és hajlékonyságról megfogalmazott két jellegzetes vízió (nyitottság, korlátok) bemutatásával indít, majd az utcai ismeretelmélet és az intézményes tanulás viszonyát tárgyalja. Több, nevelésfilozófiai szempontból lényeges probléma elemzésére, értelmezésére kerül sor a tanulmányban a következők kapcsán: a tudás-kibontakozás különféle felfogásai, az ismeretváltozás lehetséges modelljei, a kulturális és a biológiai hatások szerepének izgalmas, kutatási eredményeken alapuló megközelítései. Pedagógiai szempontból ugyancsak megfontolandó kutatási problémák, kérdések és eredmények jelennek meg a munkában az életkor, az idegrendszer, a kultúra és a tanulási, illetve tanítási módszerek viszonyait elemző részekben. Az elemzések megerősíthetik a pedagógiai szakembereket, például abban, hogy a tanulás-tanítás tervezésénél nem tekinthetnek el az emberi élet kritikus (vagy érzékeny) periódusainak fontos szerepétől. Új kérdésfelvetésre ösztönözhetnek a modern technológiák tanulást befolyásoló szerepét elemző részek is. A téma sokrétű megközelítésének konklúziója a tanári hivatás szempontjából, hogy a fizikai és a szellemi frissesség kizárólag az ember állandó aktivitása révén tartható fenn.

*Marilyn Cochran-Smith* tanulmányában felvázolja és kutatási/gyakorlati tapasztalatok alapján bemutatja a gyakorló pedagógusok kutatómunkájának döntő szerepét a tanárok egész életen át tartó tanulásában. A szerző három fontos szempont, illetve értelmezés mentén foglalkozik a gyakorló pedagógusok kutatómunkájával: 1. A hangsúly a gyakorlatra irányuló *kritikus beállítottságon* van, amely a pedagógus egész szakmai pályafutását jellemzi. 2. A *kutatás* a helyi szakmai közösséget

foglalkoztató gyakorlati problémákra olyan *releváns tudást hoz létre*, amely hasznosnak bizonyulhat a helyi kontextuson túl is. 3. *Az oktatás mélyreható átalakítása* attól függ, hogy milyen a gyakorló pedagógusok intellektuális kapacitása, azaz meg tudják-e fogalmazni a problémákat, képesek-e tudást létrehozni és másokkal együtt munkálkodni az iskola és a társadalom átalakítása érdekében. Számos gyakorlati példán keresztül mutatja be *Cochran-Smith* a gyakorló pedagógusi kutatómunka jellegzetességeit és eredményességét különböző oktatási szinteken. Árnyalt szempontrendszer mentén értelmezi a gyakorló pedagógusok kutatási mozgalmának és a szakmai tanulási közösségeknek azonos és eltérő sajátosságait. A tanulmány új, friss nézőpontokat kínál a tanári szakma, a tanári hivatás értelmezéséhez és gyakorlatához, különösen azoknak, aki elfogadják a kutatást, mint beállítottságot, s e szemléletre építik értelmezési kereteiket, amelyek vezérfonalul szolgálnak rövidebb és hosszabb távú döntéseikhez. A téma iránt érdeklődőket gazdag irodalomjegyzék segíti a további tájékozódásban.

*Marco Snoek* abból a problémából indul ki, hogy az elmúlt időszakban jelentősen növekedtek a tanári szakmával kapcsolatos minőségi elvárások, felélénkült az a diskurzus, hogy vajon a tanárképzés képes-e megfelelően felkészíteni a leendő tanárokat arra, hogy megfeleljenek a megváltozott társadalmi, szakmai követelményeknek. A szerző úgy véli, hogy e kérdésre csak akkor lehet válaszolni, ha tisztázzák, hogy a megváltozott, a kiterjesztett szerepelvárások milyen tanári tulajdonságok kialakítását teszik szükségessé. A szerző szakirodalmi elemzésre támaszkodva kísérletet tesz arra, hogy feltérképezze a tanári professzionalizmusról megjelenő kihívásokat és elvárásokat, majd ezekre építve leírja *a tanári szakmaiság* fő vonásait. Az értelmiségi professziók szociológiai elemzése alapján öt perspektívából mutatja be, hogy a tanári professzionalizmus és az *ideális tanári tulajdonságok* értelmezései kapcsán milyen változatos, sokféle értéket és megközelítést lehet találni. Összegzésként megfogalmazza a tanári professzió fő vonásait, amelyeket – véleménye szerint – le lehet fordítani az egyes szakemberekkel kapcsolatos követelményekre, így megalkotható az a tudás- készség- és attitűdelemekből álló *referenciakeret*, amely felhasználható a *tanárképzési tantervek* készítésénél.

*Hélène Clark* a konferencia egyik záró előadásában felvázolja a tanárképzéshez kapcsolható legújabb európai stratégiák fő komponenseit és célkitűzéseit. Kiemeli, hogy napjainkban a hasonló kihívásokkal és nehézségekkel küzdő európai országokban a közös gondolkodás és a kooperáció fontosabb, mint valaha. A tagországok között egyetértés uralkodik a tekintetben, hogy *a tanárok kulcsszerepet töltenek be* az oktatás színvonalának növelésében, a fejlődés elősegítésében. Hangsúlyozza, hogy mindenkinek ki kell vennie részét a megoldások megtalálásának folyamatában, a méltányos, személyre szabott oktatás megvalósításában, a tanulók teljesítményének növelésében, a kulcskompetenciák elsajátításának hatékonyabbá tételében. Áttekint *néhány szükséges lépést, amelyet az európai országoknak meg kell tenni*: a legjobbak vonzása a pedagógusképzésbe; a tanárképzés követelményeinek

emelése (intenzív, gyakorlatorientált képzés, kompetenciák fejlesztése); hathatós szakmai és személyes támogatási programok biztosítása a pályakezdőknek; a továbbképzési kínálat szélesítése, a szakmai kompetenciák élethosszig tartó fejlődésének segítése a tanári pályán, összhangban a tanárképzők személyes professzionális hozzájárulásával; a tanárképzés újragondolása. A szerző többféle aspektusból is foglalkozik *a pedagógusképzők szerepével, felelősségével* a 21. század kihívásaira kellően felkészítő pedagógusképzés megvalósításában. Felhívja a figyelmet, hogy még sok tenni való lesz az *egységes európai tanári szakma* kialakulásáig, amiben nagy jelentőséget tulajdonít a tanárképzésben érdekelttek közötti intenzív együttműködésnek és kommunikációnak. Zárógondolata: az Európai Bizottság hisz benne, hogy Európai Tanárképzők Szövetsége (ATEE), mint a tanárképzésben érdekelt kulcsfontosságú szervezet, vezető szerepet játszik az európai oktatás magas színvonalának biztosításában és tovább dolgozik az oktatás minőségének jobbításában.

**AMIKOR AZ ELMÉLET HASZNÁLHATÓ A GYAKORLATBAN:  
NÉHÁNY OROSZ POSZT-VIGOTSKIÁNUS  
FEJLESZTÉSI MEGKÖZELÍTÉS ALKALMAZÁSA  
A TANÁRI FELADATOKBAN**

**ANDREI I. PODOLSKIJ**

a Moszkvai Állami Egyetem  
egyetemi tanára  
apodolskij@mail.su

**Az elmélet gyakorlati alkalmazásának szükségességéről és lehetőségéről**

Az egyik legfontosabb és legélesebben vitatott kérdés a tudományos eredményekkel kapcsolatban, hogy mennyire használhatók fel a gyakorlatban és milyen eredménnyel. Azt, hogy a pszichológia tudományának eredményei mennyire alkalmazhatók az iskolák különböző típusaiban, a képzés, az oktatás különböző eseteiben, jól illusztrálja, hogy e probléma megoldása jelenleg hol tart. *A tanulmány fő céljai a következők:*

1. Megvizsgálni, hogy milyen lehetőségek vannak és milyen nehézségek vetődnek fel, amikor a pszichológia eredményeit alkalmazni akarjuk a gyakorlatban.
2. Megvizsgálni, hogy milyen okok állnak a felhasználás sikere vagy kudarca mögött.
3. Felvázolni az utat egy olyan alkalmazott pszichopedagógiai elmélet kidolgozása felé, amely át tudná hidalni a szakadékot a pszichológiai elmélet, főleg tanulás- és a fejlődéslélektan, valamint az oktatás, a képzés, az iskolázás gyakorlata között.

A fenti célokhoz kapcsolódóan elsősorban azt szeretném vizsgálni, hogy *milyen problémák vetődhetnek fel a gyakorlatban, amikor a Galperin által kidolgozott értelmi cselekvések szakaszos fejlesztésének elméletét alkalmazzák.*

Az már valószínűleg teljesen triviális, hogy kapcsolódási pontok vannak a pszichológia és a nevelés-, valamint az oktatáselmélet között. Azonban nem annyira elfogadott és általános, hogy vizsgáljuk a köztük fennálló funkcionális összefüggéseket. Ha a tanárokat, tréneket és más oktatókat a pszichológia tudományos eredményeinek fogyasztóiként fogjuk fel, akkor fel kell tennünk a következő kérdést: a gyakorló szakembereknek milyen pszichológiára van szükségük? Minden bizonnyal

nem spekulációkra, hanem olyan konkrét tudásra a tanulás-, a fejlődés- és az oktatáslelektan területéről, amely a gyakorlati tevékenységük alapját képezheti.

Azt is mondhatjuk, hogy az oktatás gyakorlata nagy kihívást támaszt a pszichológia tudományával szemben. A kihívás abban áll, hogy olyan tudást kell biztosítani, amely egyrészt érzékeny annak a társadalmi kontextusnak az egyre növekvő heterogenitására és komplexitására, amelyben a tanulási folyamatok végbemennek, másrészt pedig, amely konkrét és világos pszichológiai leírást, információt ad a tanulókról, a tanulási/tanítási folyamatokról és tartalmakról a pedagógusok számára. Ha ennek a kihívásnak nem tudunk megfelelni, akkor a tudósok továbbra is töprenghetnek azon, hogy a tanárok és iskolavezetők miért nem akarják használni jelentős, sokszor kiemelkedő eredményeiket, modelljeiket, elméleteiket. A tanárok, az iskolavezetők és a közvélemény pedig továbbra is csodálkozhat azon, hogy miért nem tudnak a tudósok konkrét, hasznos, közérthető, világos, az iskolai mindennapokban jól használható tudással szolgálni.

Több mint 20 évvel ezelőtt *Snelbecker* kiadott egy összefoglaló listát a pedagógusok érveiről, amelyekkel azt magyarázták, hogy mindennapi tevékenységükben miért nem használják az oktatáspszichológusok és az oktatásméleti szakemberek előírásait. Egyesek elismerték, hogy bár a javaslatok innovatívak, de úgy vélték, nem kivitelezhetőek az ő osztálytermükben. Másoknál a következő vélemény jelent meg: „Ha alkalmazom, amit javasolnak, teljesen meg kell változtatnom a gyakorlatomat”. Gyakoriak voltak a következő érvek is: „Nincs nekem szükségem semmiféle képzésre.” „Már csinálom, amit javasolnak.” „Már ismerem ezeket az elméleteket.” (*Snelbecker*, 1987)

### **Galperin megközelítése, mint intellektuális eljárás**

Könnyű belátni, hogy milyen nehéz megteremteni annak az előfeltételeit, hogy a tudomány által felhalmozott tudást a gyakorló szakemberek elfogadják és alkalmazzák. Ehhez ugyanis arra lenne szükség, hogy a pedagógusok, a képzők, az oktatók stb. több lehetőséget kapjanak a tudással történő megismerkedésre és annak alkalmazására, saját gyakorlatuk és a józanész alapján történő tevékenykedésre. Arra lenne szükség, hogy létezzen egy olyan általános *intellektuális eljárás*, amely nem csak lehetővé teszi a felhasználók számára, hogy az iskolázás konkrét feladatainak sokrétűségét a modern pszichológia (oktatáspszichológia, fejlődéslelektan) eredményeinek segítségével vizsgálják, hanem ez az irány még vonzó is legyen számukra. Más szavakkal, olyan intellektuális eszközt kellene a felhasználók kezébe adni, amelynek segítségével a gyakorló szakemberek gazdagíthatják az oktatási és képzési technológiákkal kapcsolatos kompetenciáikat.

Ennek az eljárásnak többfunkciósnak és univerzálisnak kell lennie. Rá kell irányítani a pedagógus figyelmét a tanuló tudáskonstruálási folyamatainak változásaira, fejlődésére és a tanulási folyamat mentális, belső komponenseire. Procedurális,

technológiai szinten e megközelítésnek kellően operacionalizálnak kell lennie, annak érdekében, hogy ne merüljön ki egy tucat spekulatív kijelentés vagy a jószándék általános megfogalmazásában. Tehát az alkalmazott oktatáspszichológiának a pszichológiai tudás szigorú, explicit formáját kell öltenie. Vagyis, nem metaforikus módon kell leírnia azokat a legfontosabb (strukturális, funkcionális és fejlődési) változókat, amelyek meghatározzák a tanulási/tanítási tevékenység hatékonyságát és a változók közötti összefüggéseket. Ezen túl részletesen, egyértelműen le kell írnia azokat a pszichológiai szempontból meghatározó feltételeket, amelyeknek jelen kell lenniük az iskolázásban (az oktatásban és a képzésben). Egy ilyen leírásnak az egész oktatási helyzetet át kell fognia, meg kell ragadnia az oktatási folyamatok és jelenségek komplexitását.

Fontos hangsúlyozni, hogy ennek a leírásnak érzékenynek kell lennie a fejlődésre. Két fő, alapvetően eltérő mechanizmus húzódhat meg azon jelenség mögött, hogy valaki nem tud kivitelezni egy értelmi cselekvést:

1. Makrogenetikai szempontból, a tanuló mentális terve nem megfelelően fejlett (Galperin, 1992; Piaget, 1970), és ezért nem tud cselekedni a valóság bizonyos szféráiban.
2. Mikrogenetikai szempontból, azok az értelmi cselekvések, amelyek bizonyos tanulási tartalmak elsajátításának előfeltételei, egyáltalán ki sem alakultak, vagy nem megfelelő, nem elégséges módon alakultak ki a tanuló múltbeli tapasztalatai során (Galperin, 1969). Például általában nem lehet bizonyos tananyagokat elsajátítani egy bizonyos kor vagy fejlődési szakasz elérése előtt (Piaget, 1970). Azonban az efféle korhoz kötött akadályokat le lehet bontani (Galperin, 1992), ha a pedagógus elősegíti a tanuló értelmi cselekvésének speciális kibontakozását bizonyos funkcionális fejlesztési szabályszerűségek alapján.

*Az oktatás tartalmának fejlődési aspektusai* hasonlóképpen világosak. Amikor az alkalmazott oktatáspszichológiai leírások felhasználásáról beszélünk, két további dimenziót kell még megkülönböztetnünk. Először is, figyelembe kell vennünk a tanulók fejlődési szintjét, amikor oktatási terveket dolgozunk ki. Ehhez tervezzük meg, szervezzük meg a tanulási-tanítási folyamatot a makro és mikro fejlődési szabályszerűségekkel összhangban, és határozzuk meg e folyamatnak a rövid és hosszú távú fejlődési következményeit, valamint azt, hogy tanulási/tanítási folyamat milyen mértékű hatást gyakorol a tanulók kognitív, személyes, morális, szociális és érzelmi fejlődésére. Másodsor a fejlődési változásokat úgy is lehet szemlélni, mint a tanulási/tanítási folyamat közvetlen céljait. Ezt általános, filozófiai síkon Vigotszkij így fogalmazta meg: „a tanítás csak akkor jó, ha a fejlődés előtt jár.” (Vigotszkij, 1978)

A fentiekből az következik, hogy az alapvető pszichológiai ismeretek megfelelő alkalmazásának két fő lépése van: 1. Egy általános, intellektuális eljárást, vagy pszichológiailag megalapozott magyarázatot és orientációs eszközt kell találnunk,

tehát az első lépés pszichológiai aspektusai a tanulási és a fejlődési folyamatokat, illetve a folyamatok összefüggéseit érintik. 2. Meg kell találni az eljárásnak azokat a szabályait, amelyek a gyakorlat valós helyzeteiben történő alkalmazására érvényesek. E második lépés pszichológiai szempontjai elsősorban azokra a körülményekre vonatkoznak, amelyek megkönnyítik vagy behatárolják az alapvető tudás alkalmazásának lehetőségeit a mai tanulási, oktatási, képzési gyakorlatban.

Ami az első lépést illeti, szilárd meggyőződésem, hogy a *Galperin* (1967, 1969, 1989, 1992) által kifejlesztett, az *értelmi cselekvések szakaszos fejlesztésének elmélete* olyan megközelítés, amely a fent leírt intellektuális eszközzel kapcsolatos követelményeknek teljes mértékben, minden részletében és operacionalizált módon megfelel.<sup>1</sup>

*Galperin* a *Vigotszkij* (1978) nevéhez kötődő fejlődéslélektani és tanuláspszichológiai irányzat követőjének tekinthetjük. A *Galperin-féle* megközelítés azonban új elemeket is tartalmaz: (a) figyelembe veszi az emberi értelem természetét, kialakulását, későbbi fejlődését, filogenetikai, antropológiai és ontológiai szempontból, továbbá (b) számol azzal a pszichológiai feltételrendszerrel, amely lehetővé teszi a tudás és a készségek kialakulását a kívánatos és előírt eredményekkel. *Galperin* megközelítése szerint az értelmi tevékenység olyan funkcionális struktúra, amely az egyén élete során folytonosan fejlődik, alakul. Az ember az értelmi műveletek által tervezi, szabályozza és ellenőrzi a cselekedeteit, úgy, hogy azok megfeleljenek a társadalom által elvárt viselkedésmintáknak, sztemderdeknek és értékeléseknek. Az értelmi műveletet úgy lehet és kell felfogni, mint egy komplex, sokoldalú átalakulási folyamat végtermékét, amelyet bizonyos eszközökkel végrehajtott külső folyamatok indítanak el, vagyis a konkrét értelmi műveletek és képzetek különböző külső folyamatok interiorizálásának eredményei (*Galperin*, 1967).

*Galperin* megközelítésének bemutatására az elmélet egymással összefüggő, de mégis viszonylag független részei kapcsán rámutatunk az értelmi tevékenységek elsődleges és másodlagos tulajdonságaira, majd leírjuk azt a pszichológiai feltételrendszert, amely lehetővé teszi az értelmi tevékenységek kívánatos és az előírt eredményeknek megfelelő formálódását.

#### *Az értelmi cselekvések elsődleges és másodlagos tulajdonságai*

A következő tulajdonságokat tartjuk elsődlegesnek: (a) a cselekvés objektív tartalmának összetételét; (b) a problémahelyzet releváns és nem releváns vonásainak megkülönböztetését, illetve ennek mértékét; (c) a művelet interiorizáltságának fokát; (d) az „energetikai” (sebesség és erő) paramétereket. A másodlagos tulajdonságok a következők: (a) ésszerűség; (b) általánosítás; (c) tudatosság; (d) kritika. A másodlagos tulajdonságok az elsődleges tulajdonságok specifikus kombinációinak

<sup>1</sup> E megközelítés leírása először 1952-ben jelent meg oroszul, majd egy többé kevésbé átfogó leírása 1967-ben angolul. Magyar nyelvű összefoglaló: *Galperin-elmélet*. In: *Báthory és Falus*, 1997, 554. o.



eredményeként jönnek létre. Az elsődleges és a másodlagos tulajdonságok az emberi tevékenységek társadalmilag elismert, értékelt tulajdonságai, minden tevékenységre vonatkoznak, legyenek azok egyéniek vagy kollektívák, materiálisak vagy mentálisak. E tulajdonságok végső értékei határozzák meg azt, hogy milyen értelmi képzet vagy művelet alakul ki. *Galperin* a tulajdonságok értékeire úgy tekintett, mint amelyek közvetlen eredményei az értelmi tevékenységeket kialakító körülményeknek. Ezért olyan feltételrendszert határozott meg, amely biztosítja és garantálja, hogy az értelmi művelet vagy képzet az előírt és megfelelő tulajdonságokkal rendelkezzen. Ezt a rendszert nevezte *Galperin* az értelmi tevékenységek szakaszos fejlesztésének.<sup>2</sup>

### Az értelmi cselekvések szakaszos fejlesztésének rendszere

A rendszer négy alrendszert foglal magába. Azokat a feltételeket, amelyek

1. biztosítják, hogy az alany megfelelően motivált legyen az értelmi cselekvés elsajátítására;
2. biztosítják, hogy a tevékenységnek megfelelő orientációs bázisa kialakuljon;
3. támogatják a művelet közbülső, átmeneti formáinak (materiális és verbális) egymásba történő átalakulását, majd a végső átalakulást mentális tervvé;
4. elősegítik a cselekvésnek gyakorláson keresztül történő finomítását, hogy végül a cselekvés a kívánatos tulajdonságokkal rendelkezzen (*Galperin*, 1989).

*Az első alrendszer* (a motiváció feltételei) feltárja a tanulási motiváció és az internalizálási folyamatok dinamikája közötti kapcsolatokat és összefüggéseket.

*A második alrendszer* (az orientációs feltételek) magában foglalja azoknak a hierarchikusan szervezett komponenseknek a leírását, amelyek együttesen adják az értelmi cselekvés formálásának kereteit, és így lehetővé teszik, hogy a tanuló a problémahelyzetben megfelelően (ahogy *Galperin* mondja „teljesen”) orientálódni tudjon. Ezek a komponensek: a cselekvés végső eredményének reprezentációja; a közbülső termékek reprezentációja; a végső termék előállításához vezető általános terv reprezentációja; a közbülső termékek előállításához vezető út reprezentációja; mindazoknak az eszközöknek, orientációs és végrehajtási eszközöknek a reprezentációja, amelyek a termékek előállításához szükségesek; annak a tervnek és azoknak az eszközöknek a reprezentációja, amelyek a cselekvés irányításához és esetleges korrekciójához szükségesek; az előbb felsorolt reprezentációk teljes struktúrája, amely együttesen adja egy-egy problémahelyzet szubjektív és objektív jellemzőinek reprezentációját, vagyis „az értelmi cselekvés teljes orientációs bázisát” (*Galperin*, 1992).

<sup>2</sup> Angolul: Planned Stage by Stage Formation of Mental Actions', rövidítve: PSFMA rendszer.

*A harmadik alrendszer az interiorizáció szakaszait foglalja magába, vagy más-  
képpen szólva a cselekvés mentális tervvé történő transzformációjának folyamatát.  
Galperin hat olyan alapvető interiorizálási szakaszt különböztetett meg, amelyek  
minden tanulási folyamat alapját képezik: 1. A cselekvés motivációs bázisának ki-  
alakulását. 2. A cselekvés orientációs bázisának kialakulását. 3. A cselekvés mate-  
riális változatának kialakulását. 4. A cselekvés külső, szociális, verbalizált formájának,  
vagyis a hangos beszédnek (overt speech) a kialakulását. 5. A cselekvés belső, verbális  
formájának, vagyis a belső beszédnek a kialakulását (covert speech). 6. A mentális  
cselekvés kialakulását: a végső változtatások, a finomítás, a cselekvés automatizálása  
és más cselekvésekkel egyidőben történő végrehajtása (Galperin, 1989).*

*A negyedik alrendszer a problémahelyzetek három alapvető típusának leírását  
és a kialakulási folyamatok során történő kombinációik, valamint megjelenésük for-  
máit tartalmazza. A három alapvető problémátípus a következő (a) a pszichológiai  
típusú, amelyben a problémahelyzet fogalmi és látható, érzékelhető vonásait állítjuk  
szembe egymással; (b) a logikai típusú, amelyben a problémahelyzet alapvető és  
nélkülözhetetlen paramétereit, elemeit állítjuk szembe a helyzet nem alapvető, csak  
„zajt” okozó paramétereivel; (c) és a tárgy típusú, amelyben egy specifikus cselek-  
vés tárgyi tartalmának minden lehetséges formáját variáljuk. A különböző problé-  
mátípusokat a tanulók számára is értelmezhető sorrendben mutatjuk be.*

Ha a négy alrendszer harmonikusan együttműködik, akkor olyan cselekvést  
eredményeznek, amely rendelkezik az elvárt és kívánatos elsődleges és másodlagos  
tulajdonságokkal. Vagyis a szakaszos formálás eredményeképpen egy külsőleg tá-  
mogatott (externally mediated) és egymásra épülő szakaszokból álló cselekvés tisztán  
értelmi cselekvésként jelenik meg, azaz a tanuló egy meghatározott helyzet  
felmérése után a helyszínen hoz döntést.

### **Az általános intellektuális eljárás alkalmazásának szabályai**

Ha az értelmi cselekvések szakaszos fejlesztését, mint általános intellektuális eljá-  
rást fogjuk fel, vagyis általános, pszichológiailag megalapozott magyarázó és ori-  
entáló eszközként, akkor mit tudunk mondani a lehetséges második lépésről, vagyis  
a valóságos tanulási és tanítási helyzetekben történő megfelelő alkalmazásának  
szabályairól?

Visszatekintve Galperin megközelítésének több mint ötvenéves történetére,  
azt látjuk, hogy a hatvanas, hetvenes, sőt még a korai nyolcvanas években is voltak  
olyan periódusok, amikor nagy optimizmussal tekintettek a módszer gyakorlati al-  
kalmazására, hittek az alkalmazás hatékonyságában, hatásosságában. Számtalan kí-  
sérleti és alkalmazott kutatás bizonyította, hogy a módszer segítségével lehetséges  
bármely típusú iskolázás fő céljainak összességét megvalósítani:

- a) Biztosítani lehet, hogy minden egyes tanuló, aki rendelkezik a szükséges  
előzetes tudással és készségekkel, garantáltan elsajátítsa az oktatási kurzus

tartalmát. Mindezt anélkül lehet elérni, hogy meg kellene hosszabbítani (néha még inkább le is lehet rövidíteni) a tanulásra szánt időt, és mindez semmiféle járulékos költséggel nem jár.

- b) A tudás elsajátítása és alkalmazása közötti válaszvonal minimalizálódik, sőt, akár el is tűnik.
- c) A tanulók képesek lesznek a tudás transzferére, nem csak a megszerzett tudást és készségeket, hanem az elsajátítás módját is transzferálni tudják új tanulási helyzetekre.
- d) A tanulók egyre inkább érdeklődést mutatnak a tanulás folyamatai és a tudás iránt is.

Ha a hatvanas évektől a nyolcvanas évekig tartó szakasz publikációit összevetjük a későbbiekkel, akkor látható, hogy az elmélet alkalmazásával kapcsolatos optimizmus erősen csökkent. Sőt, ha valaki ismeri a jelenlegi vagy közelmúltbeli iskolai viszonyokat, akkor tudja, hogy az eljárás gyakorlati alkalmazása nem terjedt el. Voltak és vannak érdekes tapasztalatok a megközelítéssel kapcsolatban a világ különböző részein, amelyek az értelmi cselekvés szakaszos fejlődése gyakorlati felhasználásának sikereit, kudarcait, problémáit jól szemléltetik. Összegezve megállapítható, hogy *az elmélet gyakorlati alkalmazása erősen korlátozott*.

A nyilvánvaló társadalmi-gazdasági és szociálpszichológiai okok mellett, amelyek minden oktatáspszichológiai innováció elterjedését, alkalmazását befolyásolják, még egy elméleti-módszertani jellegű ok is korlátozta a *Galperin-féle* megközelítés alkalmazásának lehetőségeit. Megalapozottan állítható, hogy az e megközelítéssel kapcsolatban elvégzett legtöbb pszichológiai kutatás során legelőször az nyert bizonyítást, hogy a szakaszos formálás elméletének jelentős pedagógiai hozadéka van. Azonban a módszer támogatóinak lelkesedése a valóban szokatlan és nagy reményekre jogosító eredményekkel kapcsolatban egy ellenhatással is járt, ti. odavezetett, hogy sokan félreértették a *Galperin* módszer mibenlétét. Néha egyenesen úgy interpretálták, mintha nem is egy általános törvényszerűségeket leíró elmélet lenne, amely az értelmi cselekvések kialakulásának konkrét dinamikáját és eredményeit próbálja megmagyarázni, hanem egy sor technológiai előírás a tanárok számára. Azonban egy ilyen értelmezés eltorzítja a valóságot, úgy tünteti fel a módszert, mintha valamiféle abszolút tudás lenne, egy afféle bölcsek köve.

A fenti gyakorlatnak egyik jellegzetes példája az ún. DELI hatás.<sup>3</sup> Ez arra utal, hogy mi történik akkor, ha a szakaszos fejlesztési eljárást anélkül ültetetik át a gyakorlatba, hogy a felhasználók a megfelelő előkészítő lépéseken átmennének. Erre példa az a vizsgálat, amelyben egyetemi pszichológusok, munkapszichológusok és mérnökök együtt kidolgozták kiváló munkások mentális cselekvéseinek komplex kialakítási eljárását, majd több változatban kipróbálták. Munkapszichológusok alkalmazták az eljárást a munkások kiképzésére egyetemi pszichológusok felügyelete

<sup>3</sup> Decrease of Efficacy of Learning/Instruction: a tanulás-tanítás hatékonyságának csökkenése

alatt, és kiderült, hogy a munkásoknak az eredeti terveknel háromszor kevesebb idő alatt sikerült a megfelelő tulajdonságokkal bíró értelmi cselekvéseket produkálni. Amikor ugyanezt a folyamatot a munkapszichológusok maguk hajtották végre, a hatékonyság jelentősen csökkent, a szükséges idő az eredetileg tervezettnél mindössze 40 százalékkal lett kevesebb. Amikor pedig a munkapszichológusok a szakmai képzőket képezték ki és ők ugyanezzel az eljárással képezték a munkásokat, már csak 21 százalék volt az időmegtakarítás. Ez sem tekinthető rossz eredménynek, de ha az előző kettővel összevetjük, akkor már nem igazán meggyőző az eredmény (*Podolskij, 2007*).

Mi állhat a DELI hatás mögött? Nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy minden tudományos kutatás – elméleti vagy alkalmazott kutatásról legyen is szó – mindig általánosan elfogadott absztrakciók rendszerére épül. Az ilyen elvont rendszeren alapuló módszerek direkt alkalmazása erősen korlátozott. A kísérleti körülmények között elért jó eredményeket a gyakorlatban, iskolai körülmények között soha nem lehet produkálni, mert azok a körülmények, amelyektől a kísérletek során elvonatkoztatunk, a gyakorlatban előtérbe kerülnek. Ez azt jelenti, hogy az elismert és feltételezett absztrakció zónájának (zone of admitted and assumed abstraction) pontos meghatározására és állandó szem előtt tartására kell törekedni, vagyis számba kell venni a kutató által ismert, de általában figyelmen kívül hagyott fontos, vagy kevésbé fontos fejlődési és/vagy tanulási változókat, meghatározó tényezőket (*Podolskij, 2000*). Az alkalmazott pszichopedagógiai elméletalkotásnak az is fontos előfeltétele, hogy objektíven elemezzük a szakaszos fejlesztés alkalmazásának különböző iskolatípusokban történt sikeres és sikertelen eseteit. Fontos továbbá, hogy integratív tudással rendelkezünk, vagyis szintetizáljuk mindazt a tudást, amit a modern tanulás- és fejlődéslélektan adhat az iskolai gyakorlat által a pszichológiai elmélettel szemben támasztott gyakorlati követelmények rendszerezett leírásával.

A tanulók igen változatos módon orientálódnak a problémahelyzetekben, az oktatási helyzet egészében, azaz a tanuló-tanár és tanuló-tanuló viszonyrendszerben, valamint a tevékenységek orientációjának kialakulása nem lineáris, ezért nem lehet a szakaszos fejlesztési eljárásnak konstans, abszolút, direkt alkalmazásáról beszélni (*Podolskij, 1997, 2008*). Az értelmi cselekvések szakaszos fejlesztésének rendszere kapcsán a törvényszerű, az orientáló jelleget kell hangsúlyoznunk, ti. sikeres alkalmazása nem jelentheti a rendkívül általános, elvont procedúra szó szerinti alkalmazását, reprodukálását.<sup>4</sup> Sokkal inkább azt jelenti, hogy *kreatívan kell megtervezni az oktatáshoz szükséges és elégséges pszichológiai feltételek rendszerét*. Ez a kreatív tervezési folyamat a pszichológiai alapkutatások és az iskolázás, az oktatás, a képzés reálfolyamatai közé ékelődő, közbülső folyamat (*Podolskij, 1993, 1997, 2009*). Ez a közbülső pozíció az oktatási helyzetek három modelljének

---

<sup>4</sup> Ez áll bármely alapvető tudományos modell alkalmazására.

egymást követő kidolgozása során operacionalizálódik. A három modell pedig a pszichológiai, a pszichológiai-pedagógiai és a technológiai modell (*Podolskij, 1993, 1997*).

*A pszichológiai modell a következőket tartalmazza:* (1) mindannak a tudásnak és készségeknek a leírása, amelyet a tanulónak el kell sajátítania értelmi cselekvések, képzetek és fogalmak vonatkozásában; (2) a tanuló sokszintű orientációs bázisa makro- és mikrostruktúrájának leírása, mert ez lesz az alapja a kialakítandó új tevékenységnek, képzetnek vagy fogalomnak; (3) azoknak a korcsoportfüggő és egyéni tanulói sajátosságoknak a leírása, amelyek relevánsak az oktatás és iskolázás szempontjából; (4) azoknak a speciális pszichológiai feltételeknek a leírása, amelyek a tervezett cselekvés formálásához szükségesek.

Világos, hogy az értelmi cselekvés szakaszos fejlesztésének különféle alkalmazásai során a pszichológiai modell különböző elemeire nagy hangsúlyt kell fektetni. Például, amikor tinédzserekkel dolgozik az ember, akkor nem bölcs dolog direkt utasításokban közölni, hogy mit és miként kell a tanulónak végrehajtaniuk: ez paradox reakciókat válthat ki a belőlük. Hasonló eredménnyel járhatunk, amikor olyan felnőttekkel dolgozunk, akik éppen lelki válságon mennek át: a tanárnak (képzőnek) meg kell találnia az oktatásnak azt a módszerét, amely a tanár és a tanuló személyes pozícióit nem veszélyezteti (*Podolskij, 2009*).

*A pszichológiai-pedagógiai modell* fő funkciója a pszichológiai modell követelményeinek kivetítése az iskola, az oktatás speciális objektív és szubjektív körülményeire. Ezek a körülmények a következőket ölelik fel: a tanulási tevékenységek szervezése, a különböző tanulásszervezési módok elosztása az órán, vagy az órák egy sorozatán, az órai és a házi feladatok aránya, az egyéni, a kiscsoportos és egész csoportos (frontális) tanulási tevékenységek aránya és eloszlása, valamint a rendelkezésre álló taneszközök (így számítógépek) felhasználása. Egy híres mondást némileg parafrázálva azt is mondhatnánk, hogy a pszichológiai-pedagógiai modell a „lehetőségek művészete”, vagyis az optimális kompromisszum: annak a leírása, hogy a pszichológiai modell szigorú előírásai közül mennyit és hogyan lehet megvalósítani a valóság objektív és szubjektív körülményei között. Időnként szükséges a szigorú követelményekből valamennyit feladni annak érdekében, hogy legalább egy részüket érvényesíteni lehessen, máskor, épp ellenkezőleg, le lehet győzni a hagyományos oktatási környezet ellenállását, és be lehet vezetni innovációkat.

*A procedurális vagy technológiai modell* a tanítási folyamat részletes leírását adja, meghatározza, hogyan kell a tananyagot egységekre bontani és időben elosztani, megadja az összes egység pontos célját és a célok elérésének eszközeit. Tartalmazza továbbá a teljes tanítási dokumentációt: a téma- és óraterveket, a különböző tanulási és értékelési feladatokat, a technikai eszközök alkalmazásának sorrendjét és azoknak az oktatási anyagoknak a leírását, amelyeket az iskolázás és képzés különböző formáiban alkalmaznak. A metodikai modell a hagyományos, jól megírt tanári óravázlathoz hasonló, de mindig észben kell tartanunk, hogy ez a mo-

dell a pszichológiai, a pszichológiai és a pedagógiai modellben felvázolt megfontolásokra épül (*Podolskij*, 1993, 1997).

Amikor a három modelles keretről beszélünk, fontos hangsúlyozni, hogy ez is csak egy intellektuális eszköz. Ez sem egy olyan algoritmus, amely előírja a tanárnak, hogyan kell tanítania. Ez a keret, ha megfelelően és kifinomultan használják, lehetővé teszi a tanár számára, hogy helyesen orientálódjon, tervezzen és irányítsa magát, amikor órát tervez, amikor megszervezi és végrehajtja a különböző tanítási tevékenységeket. Más szóval, ez a keret szolgáltatná számunkra egy olyan alkalmazott pszichopedagógiai elméletet, amely áthidalhatná a szakadékot a pszichológiai alap kutatások és az oktatási/képzési gyakorlat között.

### **Az értelmi cselekvések szakaszos fejlesztése a gyakorlatban**

Most pedig bemutatok egy példát, hogy érthető legyen, mikor működik ez az eljárás, eszköz sikerrel, és mikor vall kudarcot. A bemutatásra kerülő kísérletekben kisiskolások két csoportjának figyelmét fejlesztettük. A vizsgált probléma az volt, hogy a kisgyermek gyakran nem tudtak megfelelően koncentrálni a tanulási tevékenységek végrehajtása során. Kihagytak vagy összekeverték betűket vagy szótagokat, amikor írtak vagy összeadtak számokat, amikor világosan ott volt a mínusz jel a számtanfolyamokban, vagy nem találták a különbségeket két kép között stb. Ugyanakkor, ugyanezek a tanulók általában sikeresek voltak az iskolában, jól teljesítettek, amikor például meg kellett tanulniuk és alkalmazniuk kellett különféle, a tanulási tevékenységek végrehajtásához szükséges nyelvi vagy matematikai szabályokat.

Mielőtt a konkrét kísérletekre rátérnénk, röviden felidézzük a kísérletek koncepcionális hátterét. Az oktatás szakaszos fejlesztésre orientált megközelítése mindenekelőtt azt jelenti, ahogy már az előzőekben jeleztem, hogy értelmi cselekvésként leírjuk mindazt a tudást és készségeket, amelyeket a tanulóknak el kell sajátítaniuk a megfelelő tanulási környezetben. *Galperin* azt feltételezte, hogy az ellenőrzés értelmi cselekvése, amely az emberi kontroll tevékenység alapvető része, képezi a tanuló figyelmének fő tartalmát (odafigyelés). Az odafigyelés és az ellenőrzés nem független folyamatok, nincsen saját, diszkrét produktumuk, eredményük a hozzájuk kapcsolt tevékenység jobb végrehajtása (*Galperin*, 1989). A figyelem képességének javítása azt jelenti, hogy (a) a tanulónak megfelelő motivációja alakuljon ki az ellenőrzési kompetencia megszerzésére; (b) a tanuló alakítsa ki az ellenőrzési tevékenység orientációs bázisának megfelelő sémáját; (c) interiorizálja a kezdetben külső ellenőrzési tevékenységet. (d) sajátítsa el a formálódó tevékenység kívánatos, elvárt vonásait is.

Sok olyan kísérletet végeztek (például *Galperin*, 1989; *Podolskij*, 1987, 1989), ahol az alanyok harmadik, negyedik, ötödik évfolyamos tanulók voltak, mind olyanok, akik figyelmenlenség miatt sok hibát követtek el. A kísérletek során megfelelő motivációt biztosítottunk számukra: bemutattuk nekik, hogy a figyelmenlenség ho-

gyan rontja a végső produktum minőségét, az írásművét, a matematikai feladat megoldását. A továbbiakban – a problémáról folytatott csoportos megbeszélés során – a gyerekek megismerkedtek egy olyan ellenőrzési orientációs bázis sémával, amely demonstrálta számukra, hogy mit kell tenniük, ha le akarják győzni a figyelmetlenségüket. Ezt a sémát a tanulók a tanárral közösen dolgozták ki, ami nem volt más, mint egy összefüggő szabályrendszer, amely előírta, mit kell ellenőrizni és hogyan. Minden diák kapott egy sémát ábrázoló táblázatot, amelyet a különböző feladatok megoldása során használt. Például amikor lemásolt egy korrekt szöveget, vagy amikor lemásolt, majd kijavított egy hibás szöveget, vagy amikor diktálás után írt, vagy amikor diktálás után írta és egyidejűleg javította is a szöveget stb. Miközben a tanulók végrehajtottak különböző ellenőrzési feladatokat (lásd: az értelmi cselekvés szakaszos fejlesztésének negyedik alrendszerét) a tanár állandó irányítása mellett, megváltoztatták viselkedésüket. Az ellenőrzésre eleinte külső, materializált formában került sor, vagyis úgy oldották meg a feladatokat, hogy a táblázat a szemük előtt volt, majd ezt felváltották az internalizált ellenőrzési formák (lásd a szakaszos fejlesztés harmadik alrendszerét). A végső szakaszban a tanulók úgy hajtották végre a fő feladatot (írás, számtani feladat), hogy közben állandóan ellenőrizték és javították a munkájukat. Végül az ellenőrzési feladat egy ideális formája rögzült bennük.

A tízéves gyerekek ellenőrzési tevékenységének formálásánál alkalmazott szakaszos fejlesztés eredményeit mutatja az *1. táblázat*. Az eljárás alkalmazása előtt figyelmetlen gyerekek – legalábbis a vizsgált időszakban – figyelmesebbek lettek. Azok a hibák, amelyeket figyelmetlenségből követtek el, gyakorlatilag eltűntek iskolai füzetekből.

*1. táblázat:* A figyelmetlenségnek tulajdonítható hibák (átlagban egy feladatra számolva; n:230) (Podolskij, 1987)

FELADATOK	Az eljárás alkalmazása	
	ELŐTT	UTÁN
Hibátlan szöveg másolása során	4,1	0,1
Hibajavítás	3,8	0,1
Szöveg javítása minta alapján	2,7	0,0
Szöveg leírása diktálás alapján	5,5	0,4
Hibás szöveg egyidejű másolása és javítása	4,4	0,2

Ugyanezt a kísérletet végrehajtottuk 11–12 éves gyermekek körében is, akik kisgyermekkorukban beszédhibásak voltak, de a beszédhibát sikeresen leküzdötték (lásd *2. táblázat*).

2. táblázat: A figyelmetlenségnek tulajdonítható hibák (átlagban egy feladatra számolva; n:89) (Podolskij, 1987, 1997)

FELADATOK	Az eljárás alkalmazása	
	ELŐTT	UTÁN
Hibátlan szöveg másolása során	7,2	1,0
Hibajavítás	7,3	0,7
Szöveg javítása minta alapján	3,3	0,7
Szöveg leírása diktálás alapján	5,0	6,0
Hibás szöveg egyidejű másolása és javítása	2,4	3,8

A második táblázatból látható, hogy az első három feladat megoldásai nagymértékben javultak az eljárás alkalmazásának hatására. Az utolsó két feladat megoldásakor azonban, amelynek során nem csak egy, már megformált cselekvést kellett alkalmazni, hanem azt egy másik, fő (ez esetben az írás) tevékenység struktúrájába is integrálni kellett, az eljárás a teljesítmények romlását hozta magával. Ezért egy speciális elemzést is elvégeztünk. Ebből kiderült, hogy ezek a tanulók nem tudták az új kompetenciát önállóan alkalmazni egy új, valóságos tanulási folyamat során, úgy, ahogy az előző kísérlet alanyai. Nem tudták a kialakított cselekvés tartalmát összekötni valóságos tanulási tevékenységükkel, nem értették az ellenőrzési tevékenység lényegét, azt, hogy miért és minek kellene kialakítaniuk az ellenőrzés kompetenciáját. Ahhoz voltak szokva, hogy követik azt, amit a tanár mond nekik. Amikor a cselekvés formálása folyt, egyszerűen követték, amit a tanár által kiadott táblázat előírt számukra. Ezzel a tanulócsoporttal lehetetlen volt úgy, együttműködve kialakítani a táblázat tartalmát, vagyis az ellenőrzési tevékenység orientációs bázisának sémáját, mint az előző csoporttal. Ez vezetett a második táblázatban látható adatsorokhoz.

A fentiekben bemutatott nehézségek kiküszöbölésére egy speciális játékos formát találtunk ki, amelyet a második csoporthoz hasonló kórtörténettel rendelkező tanulócsoportnál alkalmaztunk, annak érdekében, hogy harmonizáljuk orientációs bázisukat (Podolskij, 1997, 2008). A tanulók számára a játék feltárta a kapcsolódási pontokat az ellenőrzési tevékenység értelme (személyes értelem), egy tárgy által a tanulási folyamat során generált célok és a konkrét ellenőrzési feladat végrehajtása között. A szakaszos fejlesztés összes vonását alkalmaztuk arra az új, kiegészítő tevékenységre is, ahol nem csak a cselekvés végrehajtása volt a tevékenység formálás tárgya, mint az első csoport esetében, hanem a sokszintű orientáció hierarchikus struktúrájának kialakítása is. A 3. táblázat mutatja, hogy milyen eredményeket értünk el az így módosított folyamat végén.



3. táblázat: A figyelmetlenségnek tulajdonítható hibák (átlagban egy feladatra számolva; n:89) (Podolskij, 1987, 1997)

FELADAT	A módosított eljárás	
	ELŐTT	UTÁN
Hibátlan szöveg másolása során	7,0	0,5
Hibajavítás	7,0	1,0
Szöveg javítása minta alapján	3,7	0,0
Szöveg leírása diktálás alapján	7,8	0,3
Hibás szöveg egyidejű másolása és javítása	5,8	0,7

Ez az eset is mutatja, hogy az értelmi cselekvések szakaszos fejlesztési eljárásának betű szerinti, mechanikus alkalmazása nem feltétlenül vezet eredményre, még akkor sem, ha egy előző, hasonló esetben az alkalmazás sikeres volt. Minden alkalmazást meg kell előznie egy olyan alapos munkának, amely feltárja a tanulók és a tananyag sajátosságait. Csak ezt az elemzést követheti a tananyag és a tanítási eljárások kidolgozása.

## Irodalom

- Galperin, P. J. (1969): Stages in the development of mental acts. In: Cole, M., Maltzman, I. (eds.): *A Handbook of contemporary Soviet Psychology*. Basic Books, New York/London. 249–273.
- Galperin, P. J. (1989): The problem of attention. *Soviet Psychology*, 27 (3). 83–92.
- Galperin, P. J. (1992): Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30 (4). 60–80.
- Piaget, J. (1970): Piaget's theory. In: Mussen, P. H. (ed.): *Carmichael's manual of child psychology*, 1. Wiley, New York.
- Podolskij, A. I. (1987): *O formirovanii vnimanija: teoreticheskie i prakticheskie aspekty (On formation of attention: theoretical and practical issues)*. University Press, Moscow.
- Podolskij, A. I. (1993): Psychological theory as base of instructional design and as part of curriculum in post-graduate education. In: Terlouw, C. (ed.): *Instructional development in higher education: theory and practice*. Thesis Publishers, Amsterdam. 64–80.
- Podolskij, A. I. (2008): Bridging a Gap between Psychology and Instructional Practice. In: Ifenthaler, D., Pirnay-Dummer, P., Spector, J. M. (eds.): *Understanding models for learning and instruction. Essays in honor of Norbert M. Seel*. Springer, New York. 211–225.

- Podolskij, A. I. (2009): On scientific status and practical significance of one psychological theory. In: Zinchenko, Yu., Petrenko, V. (eds): *Psychology in Russia: State of the Art*. Department of Psychology MSU & IG-SOCIN, Moscow. 187–209.
- Snelbecker, G. E. (1987): Instructional design skills for classroom teachers. *Journal of Instructional Development*, 10 (4). 33–40.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Fordította: *Kimmel Magdolna*

**AZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS  
BIOLÓGIAI, PSZICHOLÓGIAI MEGHATÁROZÓI ÉS KORLÁTAI  
A PEDAGÓGUS HIVATÁS TÜKRÉBEN**

**PLÉH CSABA**

a Budapesti Műszaki Egyetem Kognitív Tudományi Tanszékének  
egyetemi tanára  
pleh@cogsci.bme.hu

Előadásomban két vízióból indulok ki az emberi életút hajlékonyságát és meghatározóit illetően. Ezt a két víziót az *1. táblázat* mutatja.

*1. táblázat:* Két felfogás az ember hajlékonyságáról és életútjáról

<i>Nyitottság</i>	<i>Korlátok</i>
Az életen át való tanulás az emberi elme újdonságra való nyitottságától függ.	Az emberi elme nem teljesen hajlékony, számos korlátja van.
Elménk és agyunk egész életünkben nyitva van.	Az agy és az elme csak bizonyos életkorban nyitottak.
Az életkor előrehaladtával különösen jók vagyunk a tanulás stratégiai megközelítésében és a kontrollban.	Egyfolytában lassulunk és emlékeink halványulnak.
Az új IKT forradalmi értékű mind a tanulást, mind a tanítást megváltoztatja.	Az új IKT felszínes feldolgozást képvisel és a tartalmat felületes pásztázással váltja fel.

**Az utcai tanulás és a tanítás**

Általában úgy képzeljük el – a tudásalapú társadalom retorikája közepette is –, hogy a tanulás és a tudás elsajátítása intézményes keretek között történik, legfeljebb azon vitatkozunk, hogy ezek az intézmények és keretek úgymond poroszosak vagy kompetenciaalapúak legyenek-e. Érdeemes azonban szem előtt tartanunk azt, s ez érvényes filozófiai és tapasztalati pszichológiai szempontból is, hogy az ismeretsajátítás és az ismeretszervezés két igen eltérő közegben él a modern világban. Ezt az eltérő közeget mutatja a *2. táblázat*.

## 2. táblázat: Az utcai ismeretelmélet és az intézményes tanulás viszonya

<i>Utcai tanulás</i>	<i>Iskolai tanulás</i>
Haszonelvű funkciók: tudni hogyan és mire is jó.	Kiválósági funkciók: tudni mit és leképezni.
Mintakövetés	Elvont tudás
Horizontális és vertikális	Vertikális
Készség alapú	Kijelentés elvű
Csináló ember	Tudó ember

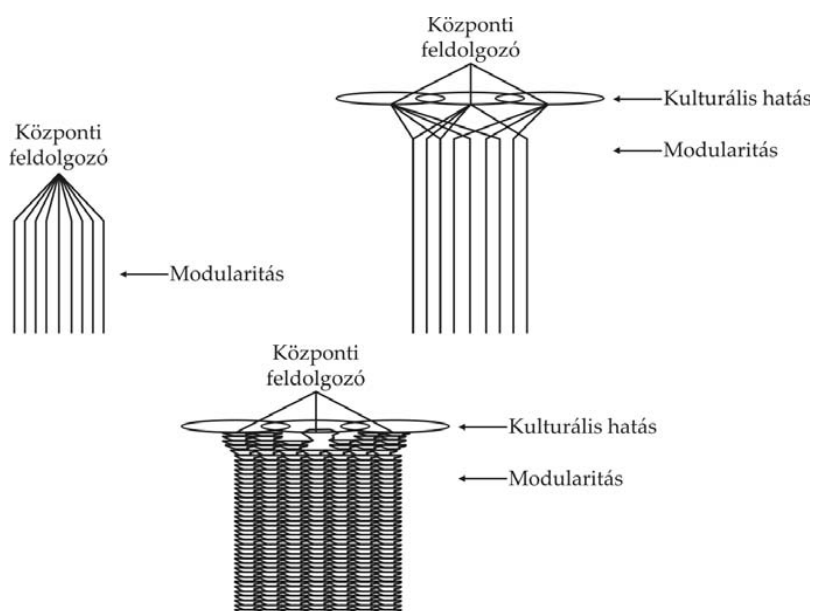
Tudásaikat és kompetenciáikat, ahogy *Russel Hardin* (2002) is elképzeli, az emberek nem mindig intézményes keretek között sajátítják el. Az intézményes keretek mellett fontos szerepet tölt be az utcai szintű tanulás, ahol – szemben az iskolai tanulás *par excellence* vertikális, azaz a tudás birtoklójától a nem birtoklójához történő vertikális átadás képével –, a tudásátadás egyszerre – egyenrangúak közötti – horizontális, valamint vertikális. Sőt, ismerjük a tudásnak az inverz vertikális formáit is, amikor a gyerekek tanítanak meg bennünket valamire, például egy honlap használatára. Az iskolai és az utcai tudáselsajátítás viszonya a napjainkra vonatkozó nevelésszociológia izgalmas kérdéseit veti fel. Hogyan is változik meg a vertikális és horizontális ismeretszerzés korunkban, milyen lépésekben alakítja az IKT a horizontális átalakulást. A tudományos újdonságokban való tájékozódás életkori eltéréseire a University College London 2008-as vizsgálata kiválóan rámutat.<sup>1</sup> A fiatalok nem mennek könyvtárba, hanem személyes és intézményes horizontális forrásokra támaszkodnak. Mint pszichológus nem fogok belekontárkodni ennek a részleteibe, inkább csak az elveket szeretném bemutatni. Az elvek sajátos módon kapcsolódnak ahhoz a kérdéshez is, hogy vajon az ember elsősorban *kívülről befelé irányuló átadási hatásokra* alakul-e olyanná amilyen, vagy egy belső program kibontakozása során. A 3. táblázat mutatja ezeket a megközelítéseket, mint a centripetális és centripetális emberkép kettősségét.

<sup>1</sup> <http://www.ucl.ac.uk/infostudies/research/ciber/downloads/GG%20Intute%20Report.pdf>

## 3. táblázat: A tudás-kibontakozás két felfogása

<i>Centrifugális (kívülről indul)</i>	<i>Centripetális (belülről indul)</i>
Szocializáció	A vele született szerkezet kibontakozása
Belsővé tétel	Gondolat-kifejezés
Relativizmus	Egyetemesség
A tanulási eszközök vezetnek.	Az eszközök a szolgák.
Az intézmények alapvetően újító erejűek.	A tanítás-tanulás biológiai univerzáléi irányítanak.

E felfogások mentén vannak olyanok, akik – a legkülönbözőbb életkorokra vonatkoztatva – úgy képzelték el, hogy a tudásátadás lényegében megváltoztatja az ember biológiai vonásait, mások pedig úgy, hogy azokat legfeljebb modulálja. *Michael Cole* (2005), a kulturális pszichológia egyik vezetője fogalmazott meg élesen három *lehetséges kapcsolatot a kulturális hatások és a biológiai vonások között*, amit az 1. ábra mutat.



1. ábra: Az emberi gondolkodás építményének módosíthatóságának 3 felfogása (Cole, 2005)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> A bal felső ábra a radikális rögzítettség, az alsó pedig a radikális módosíthatóság. A középutas felfogás szerint – jobbra fent – a kultúra az egységes gondolkodási integrációba beléptetve modulálja a biológiai megoldások eredményeit, de nem alakítja át azokat radikálisan.

Az első felfogás, a *radikális rögzítettség* szerint, az embernek önmagában működő, modulárisan szerveződő, biológiai eredetű, egyetemes megismerő és érzelmi rendszerei vannak, amelyek csak konvergenciaként alakítanak valamilyen közös tudatosítási felületet. Erre semmilyen értelemben nincs befolyása a kultúrának. A másik szélsőség, a *radikális módosíthatóság* azt mondja, hogy a kulturális hatások felülről lefelé ható módon az ember biológiai feldolgozó rendszerét is megváltoztatják. Ha másképp tanuljuk a geometriát az iskolában, akkor másképp is fogjuk látni a tárgyakat. Ha több szó van a színekre, akkor másképp is fogjuk látni azokat stb. A *kompromisszumos, középutas felfogás* szerint az embernek vannak automatikus és módosíthatatlan működésű megismerési és érzésvilágbeli rendszerei. Ezeket a moduláris rendszereket kulturális behatás nem befolyásolja. Nagy mértékben befolyásolja azonban, hogy ezen rendszerek munkájának kimenetei hogyan kerülnek be a tudatba, a központi integráló és végrehajtó rendszerbe. A kultúra például, s maradjunk a színlátásnál, befolyásolja a rendelkezésre álló színcímkek révén, hogy miként fogunk emlékezni az észlelt színekre, de nem befolyásolja alapvető színrendszerünket. A könnyebben megjegyezhető színekre ugyanakkor jobban emlékszünk.

Mindez összekapcsolható a nevelésfilozófia olyan hagyományos kérdéseivel, hogy vajon az önmagában kibontakozó, vagy instrukciós alapú tanulási rendszerekben higgyünk-e. *Gary Cziko* (1995) fogalmazta meg igazából, hogy minden tudásváltozást el lehet képzelni szelekciós alapon. A tudásváltozásnak három különböző felfogása létezik a legkülönbözőbb területeken, az evolúcióban, a tanulás biológiájában, a pszichológiában és a nevelésben is (lásd 4. táblázat). A *gondviselési felfogás* mindentudó külső forrásokból indul ki. Az *instrukciós felfogás* az interakciók során érvényesülő külső okozásból indul, míg a *szelekciós felfogás* a próbálkozó szervezetet képzelel el, amely a próbálkozásainak eredményeiből tanul.

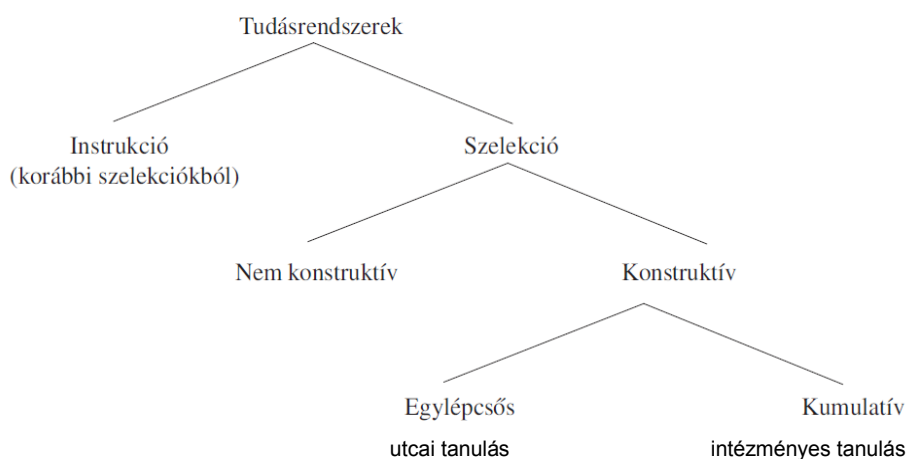
4. táblázat: Az ismeretváltozás különböző, lehetséges modelljei (*Cziko*, 1995 nyomán)

<i>Elmélettípus</i>	<i>Tudásforrás</i>	<i>Biológiai példa</i>	<i>Viselkedési példa</i>	<i>Nevelésfilozófia</i>
Gondviselési felfogás	Mindentudó külső forrás (Isten)	Teremtés	Velünk-születettség	Konzervatív arisztokratizmus
Instrukciós tudásforrás	Környezet	Lamarckizmus	Kondicionálásos tanulás	Herbarti empirizmus
Szelekciós tudásforrás	Visszajelzés a próbákból	Darwinizmus	Hibajavító önfejlődés	Pátyolgatott kibontakozás

Természetesen a régi szociológiai felfogásban a megismerésre és a világra vonatkozó rend a káoszról teremtődik. Kiinduló állapotban csak káosz van, a tudást és a rendet mi vesszük bele a világba. A szelekciós felfogásban viszont mindig hipotézi-

sek vannak, ahogy *Karl R. Popper* (1972, 1998) megfogalmazta, és ezek a hipotézisek, amelyek már eleve rendet alkotnak, például biológiai rendet, egy új rendnek fognak helyt adni. Az instrukciós felfogás teljesen konstrukcionista, a szelekciós felfogás nem a semmiből konstruál mentális rendet, hanem a meglévő rendszerből.

A pedagógia lehetőségeit tekintve *Cziko* felfogása szerint fontos tudnunk azt, hogy a különböző tudásváltozási típusok között kiemelkedő jelentősége van az összegződő konstruktív szelekciós felfogásnak. Mint a 2. ábra mutatja, ez felel meg valójában az intézményes tanulásnak, míg a nem konstruktív szelekciók, illetve a nem kumulatív szelekciók felelnének meg az utcai tanulásnak.



2. ábra: A szelekciós folyamatok hierarchiája és a nevelés *Cziko* (1995) felfogásában

### A tanítási-tanulási formák és az életkor

Az életkorral természetesen megváltoznak a preferált elsajátítási és tudásváltozási formák, amelynek jellegzetes sorozata a mi, iskoláztatást használó kultúránkra a következőképpen vázolható.

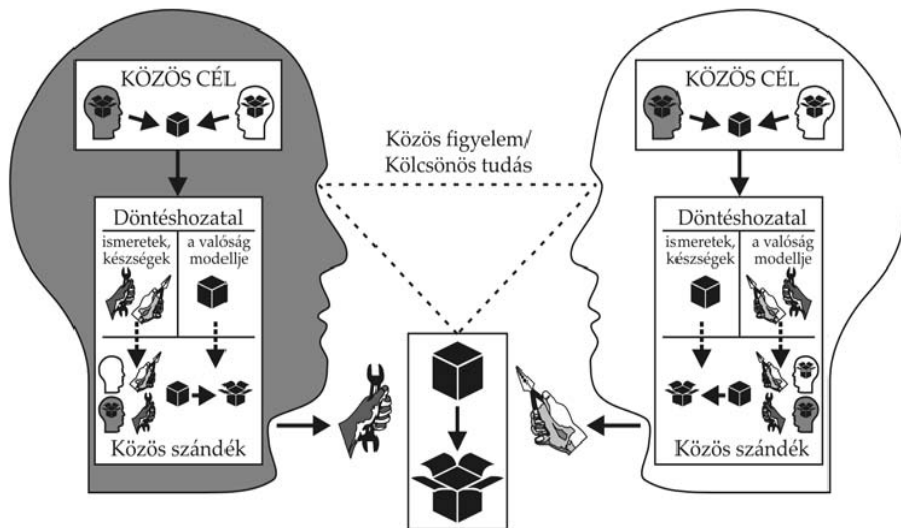
*Kisgyerek:* Helyzetére jellemző a készségalapú „utcai ismeretszerzés”. Ez történik családi, játszótéri stb. közegben az intézményes nevelés kezdetei előtt, ugyanakkor e keretekben is jellegzetes vertikális formák érvényesülnek. Az idősebb személy a tudás és a normák hordozója, s ezzel az átadást tekintélyhelyzet jellemzi.

*Iskolai helyzetek:* Öt-hat éves kortól a vertikális tudásátadás jellemző. Ez nemcsak a mai iskolákra jellemző, hanem a *Rousseau*-i ideálnak tekintett ősi társadalmakra is, amikor bizonyos készségeket a felnőtt nemzedék ad át a gyerekeknek. *Madden, Bryson és Palimimi* (2006) szerint az információátadás jelentős része ver-

titkális az írástudatlan társadalmakban is, de míg a mi világunkban specialisták adják át a tudást, a törzsi társadalom felnőttjei „generalisták”, kivéve a papi tudást.

*Életen át tanulás:* Az iskolából kikerülve, de ma egyre inkább az iskolai években is megjelenik a horizontális átvitelén alapuló készségformálás, a társaktól tanulás. Amikor egy orvos megtanulja a metszetek nézését a mestertől, amikor egy villanyszerelő megtanulja a forrasztást, amikor megtanuljuk egy adott honlap használatát, akkor nem idősebb tekintélytől s felkent specialistától tanulunk, hanem kortársaktól.

A mai pszichológia egyik nagy új felismerése ezen a területen az a feltételezés, hogy a kulturális átadás már a legkorábbi életkorokban is az emberben eleve meglévő biológiai rendszer. Ezt a felfogást először igen határozottan Michael Tomasello (2002, 2010) fogalmazta meg. Felfogásában a kulturális átadás lényege a hagyományos szociologizmussal és kulturalizmussal szemben az, hogy nem a kultúra hozza létre a sajátosan az emberre jellemző kulturális és tanulási formákat, hanem fordítva: az emberré válás során jön létre egy kulturális tanulási minta, s ez teszi lehetővé a kultúra létrejöttét. Az embernek van néhány olyan adaptációja, például a tekintet követése, vagy a társaktól való tanulás képessége, vagy az együttműködés és összehangolás a feladatmegoldásban, melyek elvezetnek oda, hogy már gyermekkorunkban is olyan tanuló lények legyünk, mint amit a 3. ábra foglal össze. Közös célokkal, közös szándékrendszerben hajtunk végre a feladatokat és ebből tanulunk.



3. ábra: A kulturális tanulás és a közös intencionalitás  
Tomasello felfogásában



Az utóbbi tíz évben két magyar kutató, *Csibra Gergely és Gergely György* (2007) ezt a felfogást kiterjesztették egy sajátos új keretbe, a *természetes pedagógia* keretébe. Az ő felfogásukban az emberré válás során három különböző elsajátítási mód különböztethető meg:

1. szint: veleszületett genetikai viselkedésformák;
2. szint: környezet alapú tanulási mechanizmusok;
3. szint: a természetes pedagógia emberspecifikus biológiai alapú kulturális tanulási mechanizmusai.

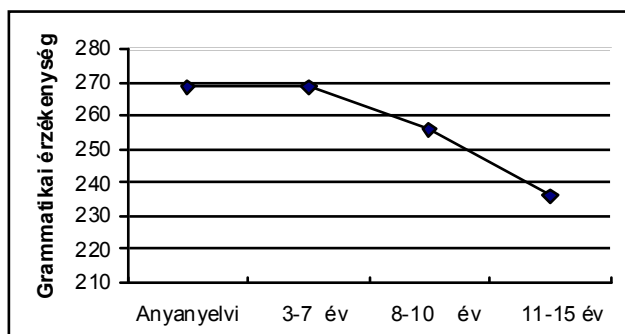
*Csibra és Gergely* felfogásában már az egy év alatti csecsemők is képesek arra, hogy észrevegység, hogy a környezet rámutató támpontokkal éppen valamire tanítja őket. Elvárt tanulási helyzetekben bontakoznak ki a világra vonatkozó általánosítások. A tanítási támpontok mellett már az egy év körüli baba is képes megtanulni, hogy például anyja arckifejezése nem a saját érzelmi állapotát tükrözi, hanem azt, hogy az a tárgy, amire néz, az rossz, „bűdös” és így tovább. Ezeket a *tanítási helyzeteket* a rámutató mozzanatok, például a szemkontaktus, már négy hónapos korban beállítják, s ezek lesznek képesek arra, hogy elindítsák a gyerekeket a kultúra önkényeinek rögzített elsajátítási útján. A gyermeknek nem kell külön megtanulni azt, hogy a felnőtt által produkált furcsa, irracionális, „nem következő” viselkedésekre figyelni kell. Erre mintegy a természetes pedagógia révén fel van készítve. Azt kell megtanulnia, hogy az ő kultúrájában éppen milyen rituálék, éppen milyen szavak, pontosan milyen önkényes jelzésrendszerek lesznek érvényesek.

### Az időzítés kérdése

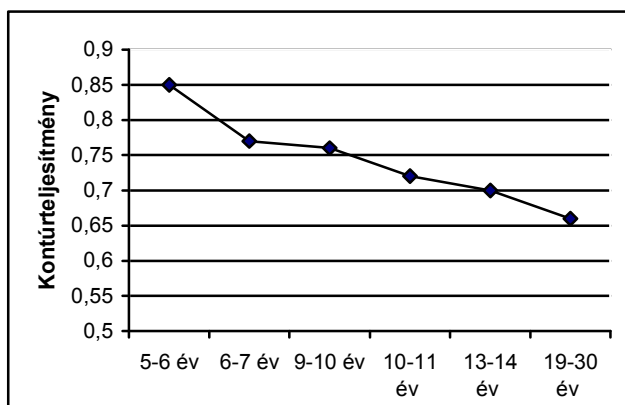
A 20. század közepétől a modern pszichológia öröklés- és környezet-típusú vitáinak egyik sajátos megoldásává válik az etológiából *átvett kritikus vagy érzékeny periódusok fogalma* (lásd *Pléh*, 2008b összefoglalását). Ennek kitüntetett eseteit a korai etológiában már 1930-ban *Konrad Lorenz* megfigyeléses módszerekkel leírta a fészekahagyó madaraknál. Azóta részletesen tisztáztuk, hogy a fajtársat követő viselkedésnek rendkívül különleges körülményei vannak. A kiscsirke vagy a kismadár a tojásból kikerülés után 12–36 óra belül képes követni minden olyan tárgyat, amely jellegzetes, ritmikus hangokat ad, vagyis már születéskor sajátos előkészítettséggel rendelkezik. Számos más fajnál, emlősöknél is feltárták a kritikus periódusok létezését. Ilyen például a korai környezetgazdagítás szerepe, a kézbevitel vagy a stressz-reakció. Azok a patkányok, amelyeket az elválasztást követő hetekben sokszor kézbe vesznek az emberek, sokkal gyorsabban fognak tanulni, sokkal kövérebbek lesznek, valószínűleg azért, mert sokkal korábban megérik és sokkal kevésbé lesz túlreagáló a vészhelyzet rendszerük.

Az emberszabásúaknál és az embereknél természetesen jellegzetes példája ennek a *kötődés*. Már az 1930-as évek elején *Hermann Imre* (új kiadás 1984), az 1940-es években *René Spitz* (*Spitz és Wolf*, 1946), az 1950-es évek elején *Harry*

Harlow (1958), majd az 1960-as években John Bowlby (1969) pszichológiai és etológiai kölcsönös interpretációval igyekszik megmutatni, hogy a kötődésnek milyen óriási szerepe van. Bowlby elméletéhez kapcsolódóan azután különféle tipológiák jöttek létre. Fontos azonban emlékeznünk rá, hogy amikor az emberi kritikus periódusokról beszélünk, egész más időzítésekről van szó. Madaraknál 12–36 órától, embereknél a kötődésben egy évről, a nyelvelsajátításban öt–tíz évről beszélhetünk. S míg például a madaraknál vagy a rágcsálók ún. handling reakciójánál (a rendszeres emberi kézbevitelre adott fejlődési gyorsulási reakció) világos, hogy mi az, ami lezárja a kritikus periódust, addig az ember szempontjából már sokkal nehezebb ez a kérdés. A 4. ábra mutat két jellegzetes példát erre vonatkozóan.



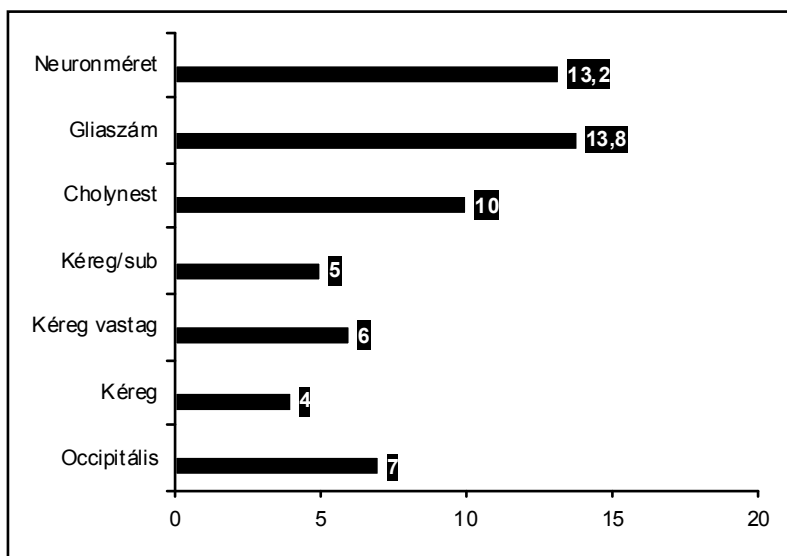
Newport (Newport, 1990) adatai a nyelvi fejlődés kritikus periódusáról. A prepubertástól már nem javul a teljesítmény.



Kovács Ilona (2003) adatai a kontúrérzékenység fejlődésének kritikus periódusáról. 10–11 éves kor után lassul a változás.

4. ábra: Két jellegzetes kritikus periódus az embernél: a nyelv és a látási felbontó képesség fejlődése

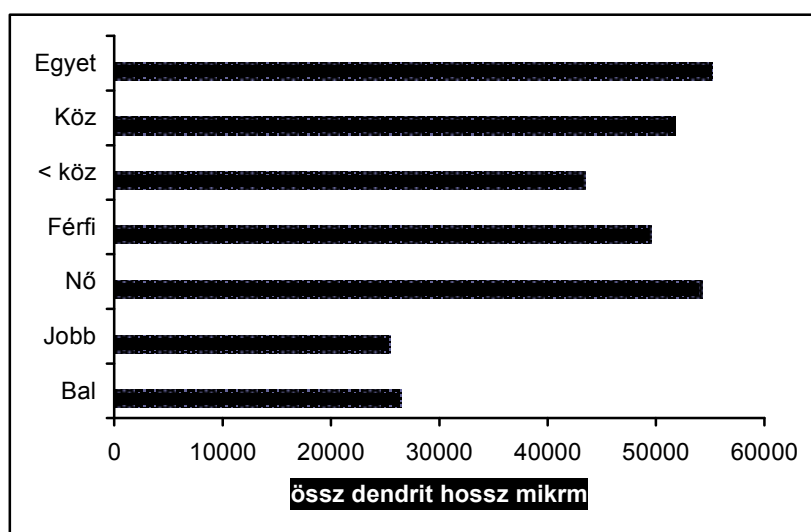
Látjuk jól, hogy mindkét esetben, valahol a serdülőkor megkezdésekor zárul le a kritikus periódus. A kritikus periódus általános tanulási jelentőségének megértésében fontos segítséget nyújt, ha megnézzük, hogy mit tudunk a kiterjedt emléskísérletekből. *David Krech és Mark Rosenzweig (Rosenzweig et al., 1962; Rosenzweig, 1984)* közel fél évszázadon keresztül vizsgálták patkányoknál a környezetgazdagítás hatását. A kutatóprogram csúcsa az 1960-as években volt, amikor az embergyerekeknél a Head Start oktatási program és hasonló korai fejlesztő programok keretei között megfogalmazódott, hogy miként lehetne állatkísérleti modelleket létrehozni a korai tapasztalás hatásainak vizsgálatára. Az 5. ábra mutatja, hogy milyen nagy hatással van a környezetgazdagítás a patkányok agyára.



5. ábra: Korai tapasztalatok hatása a rágesálók agyára, százalékos tapasztalati hatás (*Rosenzweig és munkatársai* nyomán, *Pléh, 2008a* alapján)

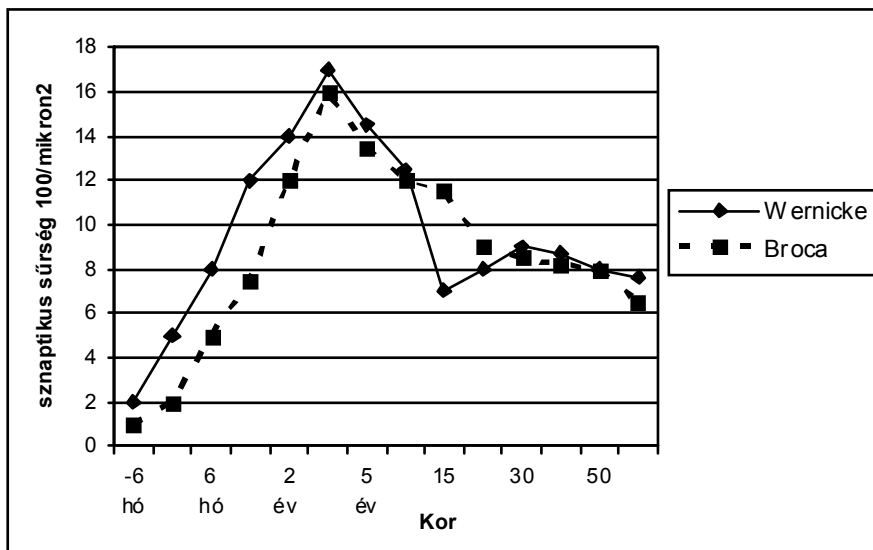
A klasszikus eredmények szerint, 25–105 napos kor között, a környezetgazdagítás morfológiai változásokat eredményez az agyban. *Krech* egyenesen azt mondja, hogy ez *William Stern* konvergencia-törvényének megfelelő hatásokat mutat, hiszen szelektív tenyésztéssel olyan állatokat is létre tud hozni, amelyeknél a hasonló gliaproliferáció, vagyis támasztószövet burjánzás, a kérgi vastagság-növekedés és a kolinerg, acethylcolin közvetítő anyagot használó aktivitás megnövekszik. Tehát az öröklött okosság és a tapasztalatok révén létrejövő okosság támadáspontja, ugyanaz a rendszer lenne (*Rosenzweig, Krech és Bennett, 1961*).

Hasonló hatásokat embernél is kimutatnak. *Jacobs, Schall és Scheibel* (1993) a halántéklebeny Wernicke-területén, azon a területen, amelyet általában a szókinccsel kapcsolnak össze, *post mortem* elemzések alapján igen jelentős hatásokat mutatott ki a korai tapasztalással összefüggésben (lásd 6. ábra). Az iskolázás növeli a dendrit hosszúságát, vagyis a sejtek közötti kapcsolatok intenzívebbek lesznek. Ugyanez a bal oldalon érthetően nagyobb, mint a jobb oldalon, érdekes módon nőknél is, valószínűleg azért, mert a nők a kisebb agyméretüket mintegy „kompenzálják” ezzel a nagyobb kapcsolatsűrűséggel. Van azonban egy rossz hír is: a felnőtt populációban  $-0,69$ -es korrelációt mutat ez a dendrit hosszúság az életkorral. Az életkor növekedésével gyengül lehetőségünk új idegrendszeri kapcsolatok létrehozására.



6. ábra: Tapasztalatok hatások az agyszövet hatékony használatára  
(*Jacobs, Schall és Scheibel*, 1993 nyomán)

Korai életkorban az idegrendszeri szinaptikus sűrűség és a megfigyelhető teljesítménybeli változások között igen intenzív kapcsolat van. Mint a 7. ábra *Peter R. Huttenlocher* (2002) adatai alapján mutatja, a nyelv szempontjából legfontosabbnak tartott Broca- és Wernicke-területeken egyaránt három-négy éves kor között legnagyobb a szinaptikus sűrűség. Ez az a kor, amikor megjelenik a szókinccsrobbanás, és stabilizálódik a mondat szerkesztés elvrendszere, az anyanyelv alapvető grammatikája.



7. ábra: Életkor és szinaptikus sűrűség két kulcsfontosságú agykérgi nyelvi területen *Huttenlocher* (2002) adatai alapján

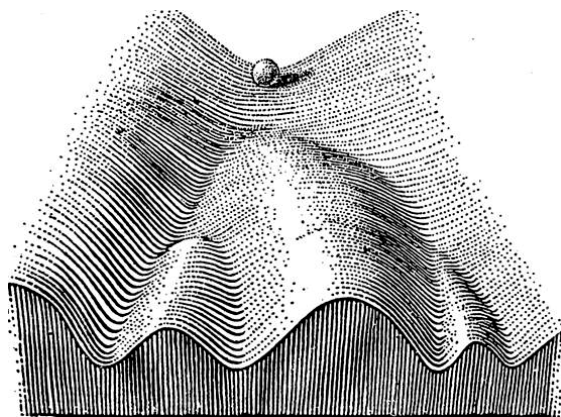
Az utóbbi évtizedben igen érdekes új elképzelések fogalmazódtak meg az életkor, az idegrendszer és a kultúra viszonyának lehetséges felfogásáról. *Stanilas Dehaene*, a neurális alapú olvasáskutatás egyik legkiválóbb képviselője mutatott rá az utóbbi évtizedben arra, hogy úgy tűnik – a szokványos felfogásoktól eltérően – a legkülönbözőbb írásrendszereket használó nyelvekben van egy terület a fali, a tarkó és a halántéklebeny találkozási pontjánál, mely az agyi képző eljárások eredményei szerint mindig aktív, amikor olvasunk. Ezt a területet *vizuális szóforma területnek* nevezte el. Szerinte ez nyilván nem azért jött létre az evolúció során, hogy olvasunk, hanem a kislátószögű, vizuális felbontás céljaira. Az olvasás mintegy újracirkulálja, másodlagosan újrahasznosítja ezt a területet. A neurális újracirkulálás hipotézise szerint (*Dehaene és Cohen, 2007*) a következőkről van szó:

1. Az agyi szerveződésnek számos, erős anatómiai és kapcsolati korlátja van, amelyet az evolúcióban örököltünk. Csecsemőkorban, igen korán megjelennek a jól szervezett neurális térképek, amelyek bizonyos irányba befolyásolják a későbbi tanulást.
2. A kulturális szerzeményeknek – például az olvasásnak – meg kell találniuk saját „neurális fülkájukat”, azaz olyan hálózati alhalmazt, amely elég közel áll a megkívánt működéshez, és ugyanakkor elég hajlékony ahhoz, hogy idegrendszeri erőforrásainak jelentős részét az új használatba fektesse be.

3. Amikor az evolúciósan régebbi funkciókra szánt agykérgi területeket megszállják az új kulturális tárgyak, e területek korábbi szerveződése nem teljesen iktatódik ki. Vagyis a korábbi neurális korlátok óriási hatást gyakorolnak a kulturális elsajátításra és a felnőttkori idegrendszeri szerveződésre.

*Dehaene* az elképzelését egy kései kulturális rendszerre, az írás rendszerére fogalmazta meg, s analógiával terjesztette ki a nyelvre. *Anderson* (2007) egy kiterjedtebb elemzésben egyenesen azt hirdeti, hogy minél újabb egy kognitív funkció, annál több s szétszórtabb területen képeződik le az agykéregben. A nyelv ebben az értelemben új funkció például az észleléshez képest. Ezt a mozzanatot sokan spekulatívan kiterjesztik a természetes nyelv keletkezésére is. Amint *Merlin Donald* (2001b) megfogalmazza, maga a nyelv kialakulása is felfogható úgy, mint egy jellegzetes újratoborzása bizonyos funkcióknak. *Donald* egyenesen azt mondja, hogy bizonyos értelemben a nyelv, mint az ember által kialakított külső kultúra, az idegrendszeri determinációtól való elmenekülés egy sajátos formája: „Csak félig tréfálkozom, mikor azt mondom, hogy az emberi evolúció újragondolható, mint a Nagy Hominid Menekülés az Idegrendszertől. Az emberszabású majmok s köztünk levő legfontosabb különbség a kultúra, pontosabban a szimbolikus kultúra, mely javarészt nem az agyi dobozon belül, hanem kívül van. A kultúra a kognitív tevékenységet számos agyban elosztja, s uralja tagjai gondolkodását.” (*Donald*, 2001b, 149. o.)

Mindez azt is jelenti, hogy a kultúra nem újonnan, nem a semmiből próbál létrehozni egy feltételezett teljes plaszticitásnak megfelelő új területeket, hanem mintegy megtalálja a neki legmegfelelőbb területeket. Felhasználhatnánk erre az elképzelésre is, *Conrad Waddington* (1957) sokat idézett kanalizációs felfogását, melyet a 8. ábra mutat.



8. ábra: *Conrad Waddington* (1957) felfogása az evolúció és az egyéni fejlődési út viszonyáról

*Waddington* ábrájában a golyó útja mutatja az egyéni életutat, míg a jellegzetes hullámvölgyek és dombok az evolúciósan kialakult, preferált tájképet. Ha ezt kiterjesztjük *Dehaene* kulturális újracirkulálási felfogására, úgy lehet elképzelnünk az iskolai tanulással alakítani és formálni kívánt nagy architekturális kulturális rendszereket, az írást, az olvasást, a számolást, mint amelyek az evolúciósan kialakult pályák optimalizációját szeretnék megtalálni az intézményes tanulás és tanítás körülményei között.

### A tanulási módszerek és az új információs technológia

A mai kulturális és evolúciós pszichológia érintkezési területén több felfogás is megfogalmazódott arról, hogy milyen kapcsolat is lehetséges az átadási rendszerek és a tudásmegjelenítő rendszerek között. Ennek legjellegzetesebb példája *Merlin Donald* felfogása, melyet az 5. táblázat mutat.

5. táblázat: *Merlin Donald* (2001a) felfogása a nagy architekturális változásokról, kiegészítve néhány mozzanattal (*Pléh*, 2008a,b)

<i>A kultúra típusa</i>	<i>Korszakok</i>	<i>Tudásközlés</i>	<i>Átadási mód</i>
Epizodikus	Főemlősök, 5 m év	Eseményeken át	Nincsen
Mimetikus	Erectus, 1,5 m év	Testtel	Lejátszás
Mitikus	Sapiens, 50 e év	Nyelvvel	Történet
Teoretikus	Modern, 10 e év	Külső memória által	Írás-olvasás
Gutenberg	Nyomatás	Tömeges mém	Autoritás
Hálózati	10 év	Megosztott	Elektronika

A felfogás egyik legfontosabb felismerése, hogy nem kell feltétlenül ellentétet, hanem inkább folytonosságot lehet feltételezni a biológia és a kultúra között. A folytonosság lényege, hogy a közlési módszerek mindig a megjelenítési módszerek változását hozzák magukkal. Amikor például megjelenik sok ezer évvel ezelőtt az írás, ez az emlékezet új munkamegosztását hozza magával. Az írás megjelenésétől kezdve, saját emlékezeti rendszerünk nincs annyira megterhelve. Amikor előadást kell tartanunk például *Vörösmarty* szerelmi lírájáról, bemegyünk a könyvtárba, hogy megkeressük az erre vonatkozó irodalmakat, már ha egyáltalán tudtuk eredetileg, hogy ki volt *Vörösmarty*. A munkánkhoz azonban elég annyit tudnunk, hogy ki is volt ő, s akkor megtaláljuk a szükséges tudást.

Az így létrejövő új architektúrák egy másik jellemzője, hogy mintegy emulálják (másolják, utánozzák) a biológiát. Ennek jellegzetes példája, a *Dehaene* által is oly központinak tartott olvasás. A szavak olvasása, méghozzá a szemantikailag releváns olvasása, nagyságrendben ugyanannyi ideig tart, mint a tárgyak felismerése.

Az olvasás ugyanolyan gyors, mint a tárgyfelismerési folyamat. A kérdés, hogy vajon a mai új közegben, az új IKT rendszerek megjelenésével végbemegy-e valamilyen hasonló forradalmi folyamat, mint amilyen az olvasás forradalma volt tízezer évvel ezelőtt és a *Gutenberg* forradalom néhány száz évvel ezelőtt. A hozzáférhetőségben nyilván óriási változások vannak. A 6. táblázat mutat ilyen óriási változásokat.

6. táblázat: A hagyományos és a mai tudásátadás néhány eltérése

<i>Hagyományos</i>	<i>Mai hálózat-alapú</i>
Évtizedes tanulás	Kisebb az iskola szerepe
Lassú hozzáférés	Gyors hozzáférés
A tudás tulajdon	A tudás megosztott
A bizonyosság kiküzdött vonás	A bizonyosságért még most küzdünk

Ebben az új világban a hozzáférés útjai nagyon jellegzetesen megváltoznak. A klasszikus világban az ember kénytelen volt elmenni az információ-tároló helyekre. Számptalan könyvtárba mentünk, a könyvtárakban fizikailag meg kellett fognunk a könyveket, s csak később, az utóbbi néhány évtizedben tudtuk egyáltalán lemásolni őket. A könyvből feljegyzéseket készítettünk, e feljegyzések alapján egy emlékezőti sémát alkottunk, majd ezekből vizsgáztunk, ezekből írtuk cikkeinket, egyszóval ezen a módon dolgoztuk fel az anyagot. A forrás, szinte *Umberto Eco: A rózsza neve* című művének megfelelően, különleges értéket képviselt. A mai világban az ember állandóan mozog, és egyre inkább arra törekszik, hogy az IKT révén minden tudáshoz állandóan hozzáférhessen. A fiatal nemzedék számára, ami nem digitalizált, az szinte nem is létezik, mint tudás. Hasonló ez, mint amikor az írásbeliség átvette a szóbeli kultúra helyét. *Időben és térben is a teljes hozzáférhetőség és a teljes hozzáférés felé haladunk.*

Mindez a mai pedagógia és társadalomfilozófia világában három felfogást alakított ki az új IKT és a kultúra viszonyáról.

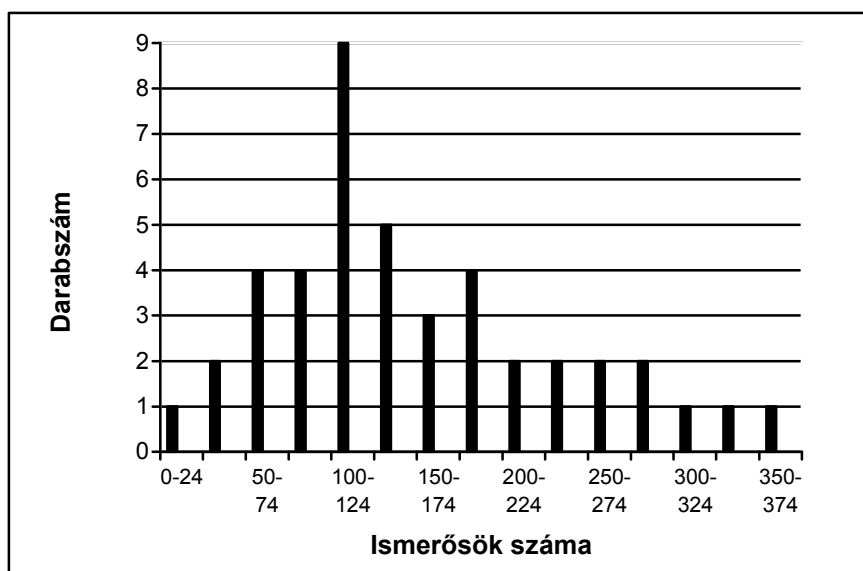
1. *Társas optimisták.* Ezek szerint az új technológiák megváltoztatják gondolkodásunkat. Az állandóan bizonytalanul átalakuló szövegek világában posztmodernnek leszünk, ahogy *Nyíri Kristóf* (1994, 2002; *Nyíri és Szécsi*, 1998) már évtizedekkel ezelőtt mondta, és ingadozóbbak, gyorsan változóak leszünk a könnyen letölthető, kis erőfeszítést igénylő szövegek közegében.
2. *Társadalmi pesszimisták.* Az új technológiák ellentmondanak az emberi természetnek. A konzervatív nevelésfilozófiának és társadalomfilozófiának megfelelően korlátoznunk kell az új technológiák használatát és a hozzájuk való hozzáférést. Új ludditák (új géprombolók) jelennek meg,



akik a televíziót, de akár az internetet is kizárják, kizárnák az emberek világából. Nemcsak politikai okokból, mint az internet cenzúrázása a radikális, illetve konzervatív országokban, például Iránban vagy Kínában, hanem a mi modern európai világunkban is azért, hogy kényszerítsék az ifjú nemzedéket a hagyományos hozzáférési utak és feldolgozási módok használatára.

3. *Biológiai optimisták.* E felfogás képviselői szerint, az új technológiák sok mindent megváltoztatnak. A változások közepette azonban eredendő biológiai kereteink ismét uralkodni fognak. Az új technológiák nem szüntetnek meg a régiakat, hanem azokra építenek. Gondoljunk csak *Donald* modelljére! A hangzó nyelv megjelenése nem szüntette meg a gesztus-nyelvet vagy a mimikát, s az írás megjelenése sem szüntette meg a beszédet, hanem arra épített. Ugyanígy kell elképzelnünk a mai technológiák hatását.

A biológiai optimizmus jellegzetes képviselője *Robin Dunbar*. Amint a 9. ábrán látjuk, *Dunbar* és munkatársa például kimutatja, hogy miközben úgy tűnik, amolyan össze-vissza, zürzavaros hálózatok világában élünk, a hálózati kommunikáció világa ugyanúgy rekonstruálja eredendő, különböző intimitású kapcsolati világunkat, mint ahogy az a szemtől-szembeni kommunikáció világában történik.



9. ábra: Maximális személyi háló. Hill és Dunbar (2003) adatai a modern IKT világában

Hét-tíz olyan ember van, akikkel napi interakcióban vagyunk, 20–40, akikkel heti néhányszor kerülünk interakcióba, ám a külső hálózatunk sosem fogja meghaladni, a *Dunbar* szerint eredetileg mondott 140 főnél azért több, kb. 400 embert. Egész egyszerűen nem tudunk több kapcsolatot kezelni.

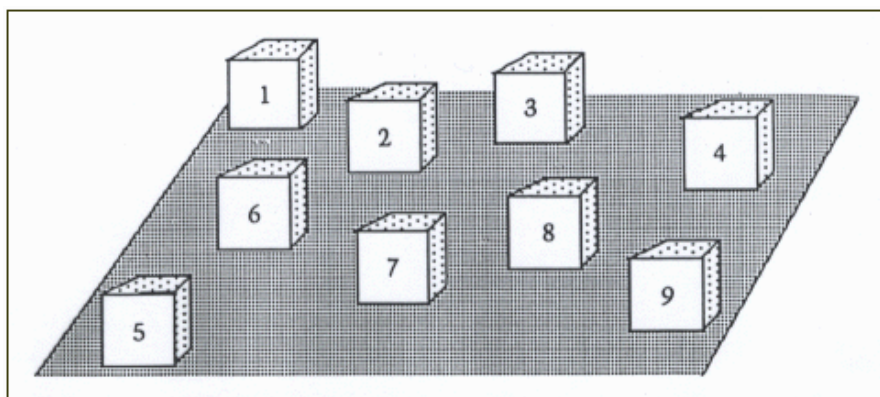
A modern nevelésfilozófiát elgondolkoztatja egy kiváló brit neurobiológus, *Susan Greenfield* kritikus véleménye. *Greenfield* szerint a hálózati típusú információszerezés kizárólagossága a fiatal nemzedékben azzal a veszéllyel fenyeget, hogy hozzászoknak a felszínes feldolgozáshoz, a tartalom helyett a folyamathoz. Nem a tartalomért olvasnak, a *tartalom helyett a folyamatra helyeződik a hangsúly*. Ezzel állandóan elköteleződünk az itt és a most világában, s eközben túl sok hangulatfokozó belső közvetítő anyagot, dopamint kapunk. Alacsony szinten működnek a kontroll jellegű elülső homloklebenyi területeink és nem tudunk törődni a múltbeli és a jövőbeli mozzanatokkal. Az egyén elvész egy passzív állapot érdekében, és egy olyan passzív lény jön létre, aki a beérkező érzékek áradatára reagál csak. A pillanatnyi élmények hangsúlyozódnak, ahol a személyesített agyi kapcsolatrendszer vagy teljesen megszűnik, vagy legalábbis alacsony szinten funkcionál. Eltűnik a testnyelv, a szemkontaktus, mindaz, amit mi oly fontosnak tartunk *Csibra és Gergely* (2007) nyomán is a természetes pedagógia keretében. Tehát megvan a veszély, hogy egy sajátos túlfutása jön létre az IKT alapú technológiáknak. *Greenfield* azonban azt gondolja, hogy *van javítási lehetőség*, mégpedig úgy, hogy olyan oktatástechnológiai eszközöket kell preferálnunk, amelyek elősegítik a lelassulást, valamint elősegítik, hogy újra tartalmas feldolgozás legyen, s ne szövegidezetek, hanem a sematizáció, vagy belső kivonatkészítés jellemezze az ifjúság NET-es munkáját.

### **Életkori változások felnőttkorban: jó és rossz hírek**

Az életem át való tanulás egész eszmeköre szempontjából nemcsak a gyermekkori kritikus periódusok az érdekesek, ti. ezekben a serdülőkornak sokkal nagyobb szerepe van, mint ahogy azt korábban gondoltuk. Serdülőkornban, mint *Show* (2006) és mások vizsgálatai rámutatnak, 12–16 éves kor között az utolsó nagy agyi változások lépnek fel. Ilyenkor mielinizálódnak a végrehajtó működésért felelős elülső homloklebenyi területek, és a serdülőkorn az az idő, tudjuk jól a pedagógiából, amikor az erkölcsi tartás, az értékrend és az életcélok megfogalmazódnak. Olyan korban ez, amikor sokkal nagyobb felelősségünk van, mint azt korábban gondoltuk, amikor azt véltük, hogy minden az első három évben dől el. De nézzük tovább! Van-e későbbi évtizedek is!

*Életkor, tapasztalás és kognitív változások*

A felnőtt világban az életkori változások egyik legtöbbet vitatott területe az emlékezet. Mindannyian tudjuk, hogy milyen nagy szerepet játszik hétköznapi életünkben a munkaemlékezet. Milyen fontos az, hogy hosszú számsorokat, helyek mintázatát és így tovább megjegyezzünk. Az egyik jellegzetes vizsgáló eszköze a számemlékezet, a másik jellegzetes vizsgáló módszere a Corsi-kockák<sup>3</sup>. A 10. ábra mutatja, hogyan is néznek ki ezek.

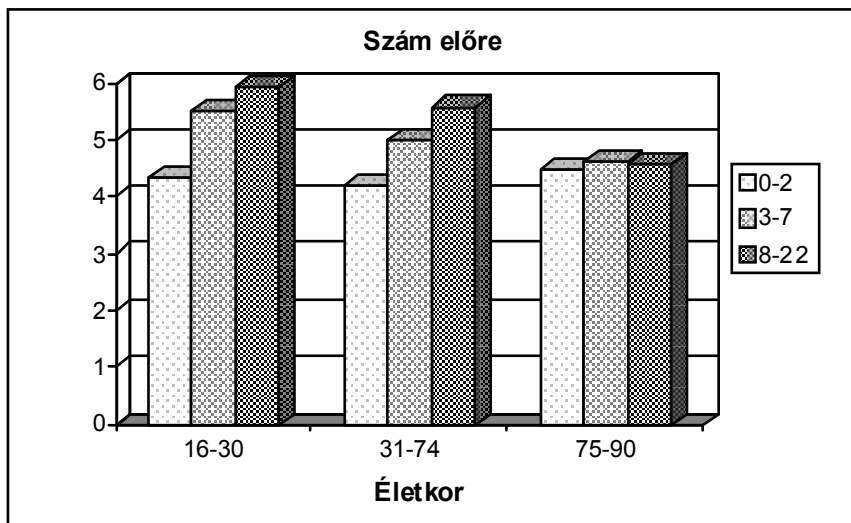


Számsorok: 2, 4, 5, 6; 8, 2, 1, 3, 4, 5, 9

10. ábra: Két jellegzetes feladathelyzet a munkaemlékezet vizuális és verbális összetevőinek vizsgálatára

*Cavallini, Cornoldi és Vecchi (2009)* igen alapos vizsgálataikban azt találták, hogy az életkor és a tevékenység egyaránt szerepet játszik ebben. Építészeknél egyáltalán nem meglepően, 30–70 éves kor között a vizuális emlékezet sokkal kevésbé csökken, mint a kontrollcsoportokban. Általában azonban a teljesítmény az életkorral drámaian gyengül. *Ostrosky-Solis és Lozano (2006)* sok tízezer ember vizsgálatát elemző kutatásaikban azt mutatták ki, hogy a legkülönbözőbb iskolázottságú személyeknél is megfigyelhető 16 és 80 éves életkor között a számemlékezeti terjedelemelem csökkenése. Sőt, 80 éves életkorra, az eredetileg nagy szerepet játszó tanulási különbségek, mint azt a 11. ábra mutatja, eltűnnek.

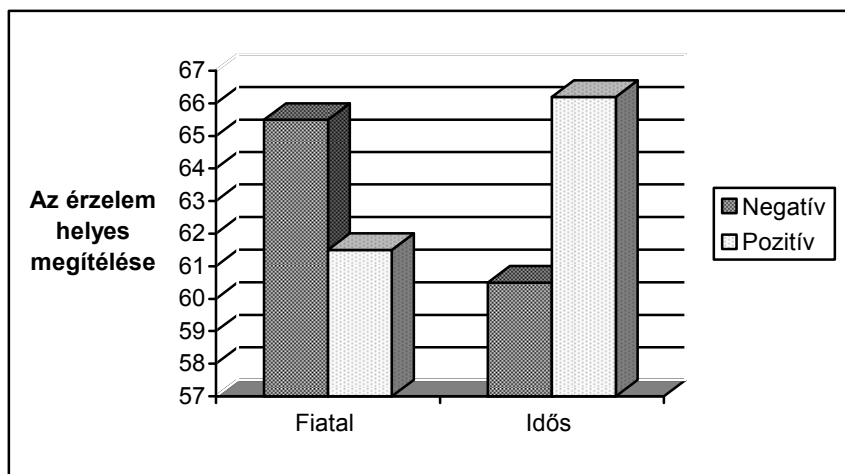
<sup>3</sup> A vizsgálatvezető által megérintett kockákat a vizsgálati személynek ismételtén meg kell érintenie ugyanabban a sorrendben.



*11. ábra: Az életkor és az iskolázottság hatása a számemlékezeti feladatokra, az életkor és az iskolázottság függvénye (Ostrosky-Solis és Lozano, 2006 nyomán)*

Ugyanakkor, nagyon érdekes a visszafelé számolás emlékezeti teljesítménye. Ez a teljesítmény igazából a kontrollfunkciókat mutatja. Kontrollfunkcióban az iskolázatlan emberek már 16 éves korukban is sokkal gyengébb teljesítményt mutatnak, és érdekes módon, az életkorral nem megy végbe az iskolázottsági kiegyenlítődés. A visszafelé teljesítmény, a prefrontális területek tervezési, végrehajtó működési szerepében sokkal élénkebben megmarad az iskolázottság hatása.

*Mikels, Larkin és Reuter-Lorenz (2005)* a sokféle életkori hatás mellett egy olyan izgalmas hatást is kimutattak, hogy az érettséggel az érzelmi érettség is megjelenik. Arra voltak kíváncsiak, hogy különböző ábráknál a személyek mennyire képesek megítélni egy közbeiktatott idő után, vagy egy semleges ábra után, hogy fenyegető vagy pozitív ábrát láttak-e. Mint a *12. ábra* mutatja, az érzelem és az életkor között nagyon érdekes kölcsönhatást mutattak ki. Fiatal, 22 éves átlagéletkorú személyek a negatív érzelmekre sokkal jobban reagálnak, sokkal pontosabban, míg az idős személyek, akikről azt szoktuk gondolni, hogy sokkal negatívabb érzelmi beállítottságúak, sokkal pozitívabbak lesznek idős korukra. Úgy tűnik, hogy az életkornak vannak pozitív és gondokat jelentő aspektusai is egymás mellett (lásd *7. táblázat*).



12. ábra: Két kép közötti érzelmi összhang megítélése különböző életkorokban (Mikels, Larkin és Reuter-Lorenz, 2005)

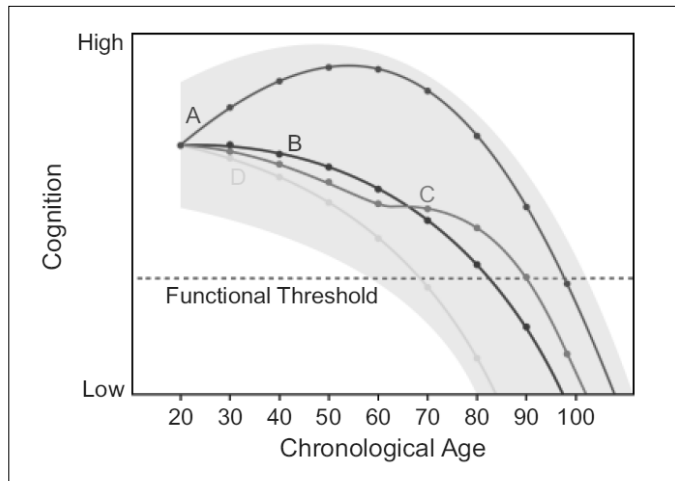
7. táblázat: Az életen át való tanulást befolyásoló pozitív és feszítő mozzanatok

<i>Pozitív</i>	<i>Feszítő</i>
Erőforrások jó kezelése	Lelassulás
Korábbi mintákra építés	Funkcionális rögzülés
Nagyobb válogatás	Érzéketlenség az újdonságra
Bölcsesség	Túlzott óvatosság

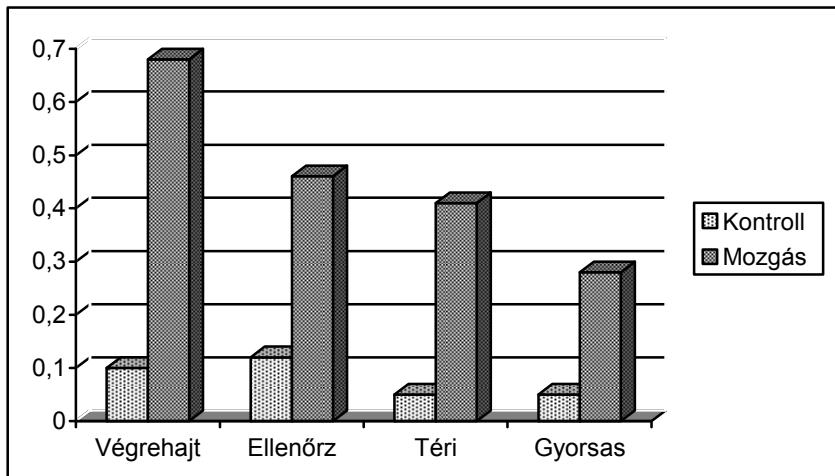
#### *A tevékenység szerepe*

Az életkor szempontjából a mai pszichológiai kutatások, mint a 13. ábra mutatja, különböző lehetséges pályákat mutatnak.

Mi minden befolyásolhatja, hogy melyik életpályát követjük? Az egyik, az intellektuális tevékenység. *Bennett* és munkatársai kiterjedt vizsgálatokban kimutatták, hogy minél több intellektuális tevékenységet folytat valaki, minél többet olvas, jár színházba vagy moziba, fejt keresztretjvényt és így tovább, annál nagyobb az esély arra, hogy a patológiás emlékezetromlást kivédje. A szellemi tevékenység mellett azonban van egy másik befolyásoló tényező is. *Colcombe és Kramer* (2003) azt is kimutatták, hogy olyan feladathelyzetekben, amelyekben a személyek a keringési rendszerre különösen megterhelő, nehéz fizikai munkát végeznek, a fizikai tevékenység is sokat segít. Mint a 14. ábra mutatja, a fizikai tevékenység különösen segíti a nagy megterhelésű végrehajtó működéseket.



13. ábra: Különböző lehetséges pszichológiai működési életpályák (Hertzog, 2008, nyomán)



14. ábra: A mozgás és az erős fizikai tevékenység segíti az életkorral járó romlás kompenzálását (Colcombe és Kramer, 2003)

*Mit mond mindez a tanári hivatás szempontjából? Az első mozzanat, ami az értékrendek kialakulásával kapcsolatos, hogy az elsődleges hivatásbeli szocializációnak korán érdemes megtörténnie. A középkorunktól kezdve pedig minden új tanulási helyzetben építenünk kell a horizontális átadásra és a meglévő tudásunkra, s nem*

szabad reménykednünk a gyors, radikális újításban. Az érettséggel a bölcsesség és az érzelmi érés, érettség új és új lehetőségei jelennek meg. Végül, mind a fizikai, mind a szellemi aktivitással kapcsolatos eredmények arra mutatnak, hogy frissességünk egyetlen kulcsa az *állandó aktivitás*.

## Irodalom

- Anderson, M. L. (2007): Evolution of cognitive function via redeployment of brain areas. *The Neuroscientist*, 13, 1–9.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss*. Hoggarth Press, London.
- Cavallini, E., Cornoldi, C., Vecchi, C. (2009): The effects of age and professional expertise on working memory performance. *Applied Cognitive Psychology*, 23, 382–395.
- Colcombe, S., Kramer, A. F. (2003): Fitness Effects on the Cognitive Function of Older Adults: A Meta-Analytical Study. *Psychological Science*, 14, 125–130.
- Cole, M. (2005): *Kulturális pszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Cziko, G. (1995): *Without miracles: Universal selection theory and the second Darwinian revolution*. Mass. MIT Press, Cambridge.
- Csibra Gergely, Gergely György (szerk., 2007): *Ember és kultúra: A kulturális tudás eredete és átadásának mechanizmusai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dehaene, S., Cohen, L. (2007): Cultural recycling of cortical maps. *Neuron*, 56, 384–398.
- Donald, M. (2001a): *Az emberi gondolkodás eredete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Donald, M. (2001b): *A mind so rare*. Norton, New York.
- Hardin, R. (2002): Street-Level Epistemology and Political Participation. *Journal of Political Philosophy*, 10, 212–229.
- Harlow, H. (1958): The nature of love. *American Psychologist*, 13, 573–685.
- Hermann Imre (1984): *Az ember ősi ösztönei*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Hertzog, C. (2008): Enrichment effects on adult cognitive development: Can the functional capacity of older adults be preserved and enhanced? *Psychological Science in the Public Interest*, 9, 1–12.
- Hill, R. A., Dunbar, R. (2003): Social network size in humans. *Human Nature*, 14, 53–72.
- Huttenlocher, P. R. (2002): *Neural plasticity*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Jacobs, B., Schall, M., Scheibel, A. B. (1993): A quantitative dendritic analysis of Wernicke's area. II. Gender, hemispheric, and environmental factors. *Journal Comparative Neurology*, 237, 97–111.
- Kovács Ilona (2003): A látás fejlődése. In: Pléh Csaba, Gulyás Balázs, Kovács Gyula (szerk.): *Kognitív Idegtudomány*. Osiris Kiadó, Budapest, 273–284.
- Madden, A. D., Bryson, J., Palimimi, J. (2006): Information Behavior in Pre-literate Societies. *Information Science and Knowledge Management*, 8, 33–53, DOI: 10.1007/1-4020-3670-1\_3
- Mikels, J. A., Larkin, G. R., Reuter-Lorenz, P. A. (2005): Divergent trajectories in the aging mind: Changes in working memory for affective versus visual information with age. *Psychology and Aging*, 20, 542–553.

- Newport, E. (1990): Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14, 11–28.
- Nyíri J. Kristóf (1994): *A hagyomány filozófiája*. T-Twins Kiadó, Budapest.
- Nyíri J. Kristóf (szerk., 2002): *A XXI. század kommunikációja*. MTA Filozófiai Kutatóintézet, Budapest.
- Nyíri J. Kristóf, Szécsi Gábor (szerk., 1998): *Szóbeliség és írásbeliség*. Áron Kiadó, Budapest.
- Ostrosky-Solis, F., Lozano, A. (2006): Digit span: effect of education and culture. *International Journal of Psychology*, 41, 333–341.
- Pléh Csaba (2003): *A természet és a lélek*. Osiris Kiadó, Budapest. URL: <http://www.tankonyvtar.hu/pszichologia/termeszet-lelek-pleh-080904>
- Pléh Csaba (2008a): *A lélek és a lélektan örömei*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2008b): *A pszichológia örök témái*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Polányi Mihály (1994): *Személyes tudás. I-II*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Popper, K. (1972): *Objective knowledge: An evolutionary approach*. Clarendon Press, Oxford.
- Popper, K. (1998): *Test és elme: Az interakció védelmében*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Rosenzweig, M. R. (1984): Experience, memory, and the brain. *American Psychologist*, 39, 365–76.
- Rosenzweig, M. R., Krech D., Bennett E. L., Diamond M. C. (1962): Effects of environmental complexity and training on brain chemistry and anatomy: a replication and extension. *Journal Comparative Physiological Psychology*, 55, 429–437.
- Rosenzweig, M. R., Krech, D., Bennett, E. L. (1961): Heredity, environment, brain biochemistry, and learning. In: *Current trends in psychological theory*. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh. 87–110.
- Ryle, G. (1974): *A szellem fogalma*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Spitz, R. A., Wolf, K. M. (1946): Anaclitic depression: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. II. *Psychoanalytic Study of the Child*, 2, 313–342.
- Tomasello, M. (2002): *Gondolkodás és kultúra*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tomasello, M. (2010): *Az együttműködés eredete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- University College London (2008): *Information Behaviour of the Researcher of the Future*. URL: <http://www.ucl.ac.uk/infostudies/research/ciber/downloads/GG%20Intute%20Report.pdf>
- Waddington, C. H. (1957): *The Strategy of the Genes*. George Allen & Unwin, London.



**A TANÁROK ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁSA:  
A GYAKORLÓ PEDAGÓGUS KUTATÓMUNKÁJÁNAK  
DÖNTŐ SZEREPE**

**MARILYN COCHRAN-SMITH**

a Bostoni College, Lynch School of Education, a John E. Cawthorne Millennium  
professzora  
cochrans@bc.edu

Nagy örömmre szolgál, hogy itt lehetek ma, és nagy megtiszteltetés számomra, hogy egyike lehetek az Európai Tanárképzők Szövetsége éves konferenciája plenáris előadóinak. Különösen örülök, hogy azon a konferencián vehetek részt, amely a „*Felelősség, kihívás és támogatás a tanárok élethosszig tartó tanulásában*” címet viseli. Szakmai életemnek nagy részét, mint kutató és mint gyakorló szakember egyaránt a tanítás, a tanárképzés és a tanárok kutató közösségekben történő tanulása problémáinak vizsgálatára szenteltem. Speciális fontosságot kaptak munkámban azok a problémák, amelyek a tanítani tanulást kísérik egyre komplexebb és kihívásokkal telibb, globalizálódó és így egyre kisebbre zsugorodó világunkban. Ezért külön öröm számomra, hogy e témáról beszélhetek ma Önökkel.

Előadásomban a konferencia témájának egy aspektusával szeretnék foglalkozni: „A tanárok élethosszig tartó tanulása: a gyakorló pedagógus kutatómunkájának döntő szerepe”.<sup>1</sup> Mielőtt azonban felvázolnám a téma háttérét és előadásom főbb pontjait, szeretném megosztani Önökkel egy kutató gyakorló pedagógus szavait. *Gill Maimon* tanárjelöltem volt 14 évvel ezelőtt. Akkor kezdett el tanári naplót (teaching journal) vezetni, mert a tanárképzési program, amelyet irányítottam, előírta ezt a jelöltek számára. Azóta minden évben első, második vagy harmadik évfolyamos kisdíjakokat tanít Philadelphiában, amely, amint azt bizonyára tudják, egy nagy és igen vegyes lakosságú város az USA északkeleti régiójában. *Gill* tanárjelöltségétől kezdve tagja a Philadelphiai Tanárok Tanulási Egyesületének (Philadelphia Teachers Learning Cooperative), egy olyan gyakorló tanárokból álló kutatócsoportnak, amely minden héten találkozik egy-egy kolléga otthonában – immár 30 éve. *Gill* vezetőtanárként is dolgozik, mentorálja iskolája új tanárait, és tanít a

<sup>1</sup> Azok a gondolatok, amelyekre az előadásom épül és az a nyelvezet is, amelyet az előadásom során használok, a „Kutatás mint beállítottság: gyakorló pedagógusi kutatómunka a következő generáció számára” című könyvemből valók, amelyet régi szerző- és munkatársammal, *Susan Lytle*-vel közösen írtunk (lásd *Cochran-Smith, M. and Lytle, S. L.*, 2009). Akit mélyebben érdekel az előadás témája, ebben a könyvben megtalálja az előadás gondolatainak részletesebb kifejtését és további példákat is.

helyi egyetem tanárképző programjában. Ezen kívül folyamatosan kutat és ír a tanításról. E munkája képezi doktori disszertációjának alapját. *Gill* tanári naplójából idézek tehát egy részt, amelyet első- és másodévfolyamos kisdíákok megfigyelése alapján írt, akkor, amikor iskolájában felmérések zajlottak: „Nem nehéz belátni, hogy az ilyesfajta felmérőkön az, hogy a tanulók sokat tudnak, éppenséggel oda vezethet, hogy a felmérés kideríti, nem tudnak eleget. Íme egy példa arra, hogyan hozza a felmérés a jól író gyerekeket hátrányos helyzetbe: a tanulóktól azt kéri, hogy egy vagy több szóval egészítsék ki a következő mondatot: „A teknősöm .....egyedül lenni.” („My turtle .....to be alone.”). Világos, hogy a teszt készítői valami olyan kiegészítést várnak, hogy „akar”, „szeret”, „utál”, sőt, „nem akar” vagy „nem szeret” stb. (want, like, hate, doesn't want, doesn't like). Az icipici kis helyből, amelyet a kiegészítés számára hagytak, világos, hogy nem számítottak olyan válaszokra, mint amelyet *Frank* produkált: „A teknősömnek ki kell mennie az utcára, hogy egyedül lehessen.” („My turtle must go into the street to be alone.”). Mivel a teljes választ beszorította a rendelkezésére álló kis helyre, *Frank* válasza, bár helyesírása hibátlan, alig olvasható, még számomra is, pedig én jól ismerem az írását. Gyanítom, hogy aki nem ismeri őt és írását olyan jól, mint én, nem tudja majd kisilabizálni a választ, és így nem fogadja majd el. Lehet, hogy *Frank*nek ügyesebbnek kellett volna lennie, és rövid és egyszerű választ kellett volna írnia. Ha így van, akkor én, a tanára vagyok a hibás, mert nem tanítottam meg arra, hogyan töltsön ki lyukas szöveget világosan, röviden és hatékonyan.” (*Maimon*, idézi *Cochran-Smith – Lytle*, 2009, 136. o.)

Most nem akarok *Gill* mellett érvelni, vagy interpretálni a fenti idézetet, vagy előállni a saját magyarázatommal, hogy szerintem miért foglalkozik saját tanításának kutatásával. Most csak annyit szeretnék elérni, hogy véssük emlékezetünkbe *Gill*, a tapasztalt gyakorló pedagógus és élethosszig tanuló tanár szavait. Íme, még egy idézet *Gill*től. Ő maga a következőképpen magyarázza el, miért ír, miért foglalkozik a tanítás kutatásával: „*Elizabeth Elsworth* (1997) szerint a tanítás végső soron lehetetlen küldetés. Biztosak lehetünk abba, hogy sokkal több van a diákjainkban, mint amit mi, tanárok, képesek vagyunk észrevenni, és abban is, hogy diákjaink egészen másképp látnak minket, mint mi magunkat. Az egyik oka annak, hogy írok az osztálytermi munkáról, hogy igyekszem a saját munkám határait feszegetni, igyekszem minél többet megtudni erről a munkáról. ... Szándékosan megfigyelem és leírom a napi osztálytermi életet, hogy tágítsam saját percepcióm határait. ... *Catherina Carini*, író és oktató, akinek a leírásra adott irányelveit használom az általam végzett munka strukturálására, azt írja, hogy „...a leírás megtanít arra, hogy a leírás tárgya, amelyre a figyelmemet fókuszálom, mindig több mint amit látok.” (*Carini*, 2001, 163. o.). Azzal, hogy írok az osztálytermi munkáról, igyekszem minél többet megtudni arról, ami végső soron megismerhetetlen.... Az írás számomra annak megerősítése, hogy a tanítás alapvetően intellektuális munka. Az írás az egyik módja annak, hogy állandóan tanulhassak a tanításról” (*Maimon*, idézi *Cochran-Smith – Lytle*, 2009, 214. o.)

Véssük most elménkbe *Gill* szavait és tartsuk emlékezetünkben, amíg arról beszélünk, hogy miért van a gyakorló pedagógusok kutatómunkájának döntő szerepe az egész szakmai pályafutásukat átfogó, élethosszig tartó tanulásukban. Mai *előadásomban három fő pontról szeretnék* ezzel kapcsolatban *szólni*, amely pontokra majd az előadás végén, mintegy lezárásként még visszatérek:

1. *A kutatás olyan, a gyakorlatra irányuló hathatós, kritikus beállítottság, amely a pedagógus egész szakmai pályafutását végigkíséri, nem egyszerűen egy projekt vagy egy eszköz.*
2. *Amikor tanárok és más gyakorló szakemberek együtt dolgoznak, kutatnak, együtt gondolkoznak a gyakorlat kérdéseiről, problémáiról, együtt fogalmazzák meg a helyi szakmai közösséget foglalkoztató kérdéseket, a helyi kontextus számára releváns tudást hoznak létre, amely azonban sokszor hasznosnak bizonyulhat azon kívül is.*
3. *Az oktatás mélyreható átalakulása – legalábbis részben – attól függ, hogy milyen a gyakorló pedagógusok kollektív intellektuális kapacitása, hogy meg tudják-e fogalmazni a problémákat, képesek-e tudást létrehozni, és másokkal együtt munkálkodni az iskola és a társadalom átalakítása érdekében.*

Az előbb felvázolt három pont bemutatása során három fő fogalomra fókuszálok majd, és mind a hármat egy-egy ábrán is bemutatom. Először arról fogok beszélni, hogy a gyakorló pedagógusok kutatómunkája elnevezés tulajdonképpen egy gyűjtőfogalom, amely különböző típusú, módszertanú kutatásokra vonatkozhat<sup>2</sup>. Majd összehasonlítom a gyakorló pedagógusok kutatómunkáját egy nagyon hasonló, az USA-ban és más országokban is gyakran azonosként kezelt fogalommal, a „szakmai tanulási közösségekkel”. Végül szeretném megvilágítani, mit értek az alatt, hogy a „kutatás – beállítottság”, és hogy szerintem hogyan és miért játszik ez a beállítottság kritikus szerepet a pedagógusok egész életén át tartó tanulásában.

E három fogalom ismertetése során példákat fogok hozni gyakorló pedagógusok kutatásaiból, hogy lássuk, érezzük át, mit jelent a kutatás a pedagógusok munkájában, és milyen eredményeket hozhat a gyakorlat különböző kontextusaiban. A példák ismertetése során, amennyire csak lehet, a pedagógusok saját perspektívájának bemutatására törekszem, saját szavaikat, szófordulataikat idézem majd, hogy ezáltal is érzékeltessem a kutatások interpretatív voltát. Szándékom szerint a fogalmak és a példák együttesen adják az előadás fő érveit, és megfelelően illusztrálják majd, hogy miért játszik a kutatás kritikus, döntő szerepet a pedagógusok egész életén át tartó tanulásában.

Az előadásban a gyakorló és kutató pedagógusok nevét és a műveikből vett idézeteket az ő engedélyükkel használom. Előre kell bocsátanom azt is, hogy sok gondolatnak és kérdésnek csak a felszínét tudom érinteni, és ezért arra kérem Önö-

---

<sup>2</sup> Előadásomban a gyakorló tanárok által végzett kutatások megnevezésére a 'practitioner research' és a 'practitioner inquiry' terminusokat szinonimákként fogom használni.

ket, hogy e gondolatokat és kérdéseket vessék össze saját tudásukkal és tapasztalataikkal, és ha az előadás felkelti figyelmüket, olvassanak ezekről. Az előadás meghallgatása során kérem, vegyék figyelembe, hogy a rendelkezésemre álló idő rövidsége miatt az összes fontos részletre, árnyalatra nem tudok kitérni.

### A gyakorló szakemberek különböző típusú kutatásai

Az első fogalom, amelyet szeretnék megvilágítani, a „gyakorló szakemberek kutatómunkája” (practitioner research) (lásd *1. ábra*). Ez a gyűjtőfogalom a következő irányokat, típusokat foglalja magában: akciókutatás, gyakorló tanárok által végzett kutatás, önfeltáró/introspektív kutatás (self-research), a tanulás és tanítás kutatása<sup>3</sup>, a gyakorlat kontextusának használata a kutatás kontextusaként<sup>4</sup>. Mindegyiknek más a története, mindegyik más elméleti tradícióból nőtt ki, más az irodalmuk és más a terminológiájuk is. Például, a tanárképzők által művelt tanári „önfeltáró kutatás” a tantervelméletet újragondoló irányzathoz nőtt ki (reconceptualist curriculum theory), míg az akciókutatás a kritikai társadalomelméletből.

A különbségek ellenére azonban ezek a kutatási „műfajok” sok olyan közös vonással rendelkeznek, amelyek bizonyos egységességet – de nem teljes uniformitást – kölcsönöznek a gyakorló szakemberek kutatásainak. Ezek a közös vonások a következők:

- A gyakorló szakember a kutató.
- Az az előfeltevés, hogy a gyakorló szakemberek rendelkeznek érvényes tudással.
- A szakmai (pedagógusi) munka kontextusa a kutatás helyszíne.
- A gyakorló pedagógusok kutatómunkája közösségekben, együttműködés során zajlik.
- A gyakorlat és a kutatás közötti határvonal elmosódik.
- A kutatás érvényességére és általánosíthatóságára vonatkozóan új elképzelések születnek és kerülnek alkalmazásra.
- A gyakorló szakemberek kutatómunkája az iskolában, az osztályteremben és a helyi közösségben végzett szisztematikus, sokféle adatforrásra építő, széles értelemben felfogott adatgyűjtésre és elemzésre épül.
- A gyakorló szakemberek kutatómunkája nyitást is jelent, mert a gyakorlatot nyilvánossá és kritika tárgyává teszi.

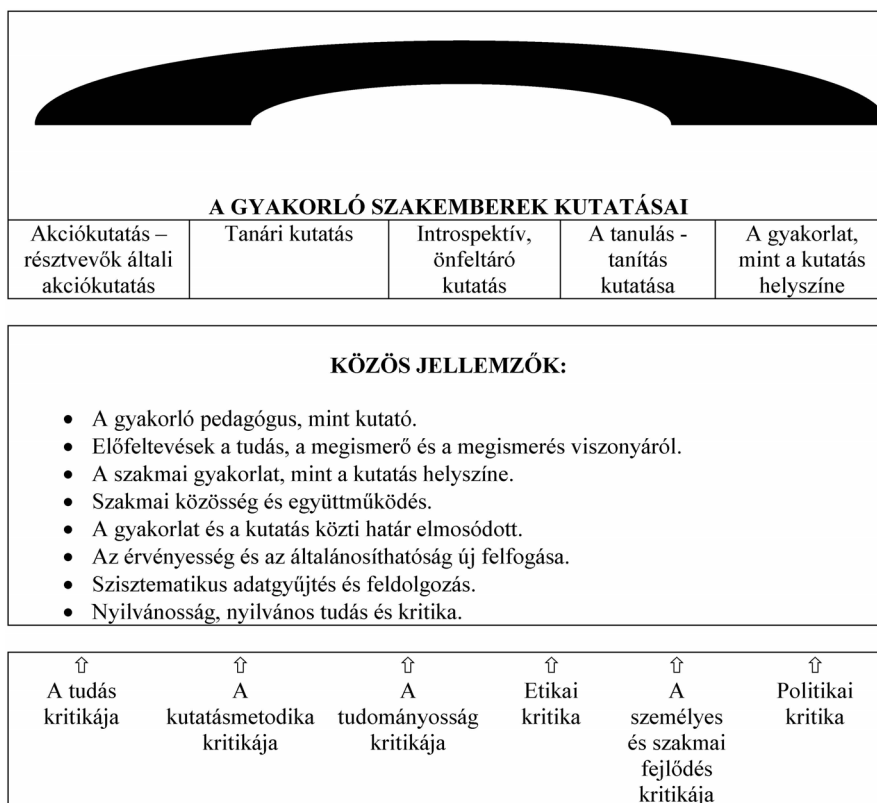
A gyakorló szakemberek által végzett kutatásoknak, legyenek azok bármilyen „műfajúak”, nem csak sok közös vonásuk van, de a velük szemben megfogalma-

<sup>3</sup> Felsőoktatásban dolgozó oktatók saját tanítási praxisukat kutatják. A fordító megjegyzése (Cochran-Smith – Lytle, 2009, 40. o.).

<sup>4</sup> Felsőoktatásban dolgozó oktatók ideiglenesen, kutatási célból a közoktatásban dolgoznak. A fordító megjegyzése (Cochran-Smith, 2009, 40. o.).

zott kritikák is közösek. A kritikákat most nem ismertetem részletesen, csak felsorolom a kritikák irányait, szempontjait: a gyakorló szakemberek kutatásai során létrehozott tudás kritikája; a kutatások módszertani bírálata; a kutatások tudományosságának vitatása; kételkedés abban, hogy a kutatások a személyes/professionális fejlődést szolgálják; a kutatások politikai és etikai kritikája (Cochran-Smith és Lytle, 2009, 45–47. o.).

E kritikák részben a gyakorló szakemberek kutatásainak közös vonásaiból eredeztethetők, de egyben el is választják a gyakorló pedagógusok kutatásait a kutatás hagyományos formáitól, ahol a kutatók szándékosan távolságot tartanak a kutatás alanyaitól és a kutatás helyszínétől/kontextusától. Az 1. ábra összefoglalja, milyen vonások kötik össze a gyakorló szakemberek által folytatott kutatások különböző típusait, és ugyanakkor azt is, milyen vonások választják el az ilyen kutatásokat a gyakorlatra irányuló, hagyományosnak mondható kutatásoktól.



1. ábra: A gyakorló pedagógusok kutatásai: problémák, amelyek összekötnek és megosztanak (Cochran-Smith és Lytle, 2009)

Most pedig hadd mutassak be egy példát, amelyet *Gary McPhail* munkájából merítettem. Céлом, hogy egy valóságos eseten illusztráljam, mit jelent az, hogy *a gyakorló szakemberek kutatása terminus gyűjtőfogalom*, amely alatt különböző típusú, de néhány alapvető vonás szempontjából megegyező kutatásokat értünk. Ez a példa azt is megmutatja, mit jelent az, hogy a kutatás és a gyakorlat határai elmosódnak, mit jelent az, hogy a gyakorló pedagógus egyben kutató is, mit jelent az, hogy az ilyen gyakorló és kutató pedagógus az osztálytermét – és a tágabban vett iskolai tantervet és iskoláját is – kutatási helyszíneként kezeli. Megmutatja, hogyan gyűjt a gyakorló és kutató pedagógus szisztematikusan adatokat és hoz létre olyan, helyileg érvényes tudást, amely helyben, a saját munkájában, de akár a helyi kontextuson túl is hasznosnak bizonyulhat.

*Gary* alsó tagozaton tanít, és mint férfi tanár, mindig megdöbben azon, hogy a lánytanulók nem csak sokkal jobban fogalmazznak, mint a fiúk, hanem sokkal nagyobb érdeklődést is mutatnak a fogalmazási feladatok iránt. *Gary* 11 éve tanít, jelenleg első és második évfolyamos diákokat egy Massachusetts állambeli magániskolában. Amit saját iskolájában e téren tapasztalt zavarta őt, nem értette, mi lehet a magyarázata a fiúk és lányok fogalmazásbeli teljesítményei között mutatkozó minőségi diszkrepanciának és a motivációs, érdeklődésbeli különbségnek. Doktori tanulmányainak részeként elkezdte azoknak a kutatóknak a munkáit olvasni, akik szerint az írni és olvasni tudás (literacy) egyre inkább „elnőiesedett” (feminized) iskolai tevékenységként jelenik meg, és azokat az empirikus kutatásokat, amelyek bizonyítják, hogy létezik a nemek közötti teljesítménykülönbség a fogalmazási produkciókban, mind nemzeti, mind nemzetközi vonatkozásban.

Szintén elkezdte alaposabban megvizsgálni iskolájának és más amerikai iskoláknak az alsó tagozatos írás/olvasás tantervét és annak fókuszát. Eközben arra jött rá, hogy a tantervek elsősorban azt követelik meg a tanulóktól, hogy a saját tapasztalataikról írjanak, mindennapi életükről meséljenek el történeteket. Ráébredt, hogy ezek a témák leginkább a lányoknak szoktak tetszeni, a fiúk többségének, akikkel az évek folyamán dolgozott, nem. Azt is észrevette, hogy azokat a műfajokat és stílusokat, amelyeket a fiúk kedvelni szoktak (például képregényeket, kalandtörténeteket, butuska kitalált meséket/fantáziatörténeteket, sportlapokat) sok pedagógus és szülő is alacsonyabb státuszúnak ítélte, és így nem az osztályterembe és főleg nem fogalmazásórára valónak gondolták (*McPhail*, 2008, 2009).

*McPhail* a következőket írta: „Sok fiú rájön, hogy ami őket érdekli, azt nem tanítják a pedagógusok, mert nem tartják tanításra érdemesnek. Erre válaszul a fiúk elkezdik a fogalmazást inkább „lányos” mint „fiús” tevékenységként szemlélni, számon tartani. ... Úgy döntöttem, tartozom annyival a diákjaimnak, hogy kipróbáljak valami újat.” (*McPhail*, 2009, 196. o.) A probléma megoldása érdekében *Gary McPhail* egy olyan új fogalmazás-tantervet készített, amelynek egyes részei a fiúk, más részei a lányok érdeklődéséhez igazodtak, igaz, voltak olyan részek is, amelyek mind a két nem érdeklődésére számot tarthattak. Az új tanterv tartalmazott

hagyományos, a személyes életből vett elbeszélési feladatokat, de más műfajokat is, például levélírást, képregényt, kitalált történeteket, verseket (*McPhail*, 2008). Az új tanterv megalkotásával párhuzamosan *Gary* egy egész sor adatot gyűjtött. Például egész évben gyűjtötte a tanulók írott munkáit, megvitatta az új tantervet az osztályaival, kikérdezte a tanulókat egyenként is a tantervben bevezetett öt új műfajról, folyamatosan készített óramegfigyelési jegyzeteket elbeszélő és táblázatos formában is. Tanári kutatói naplójába kéthetenként írt.

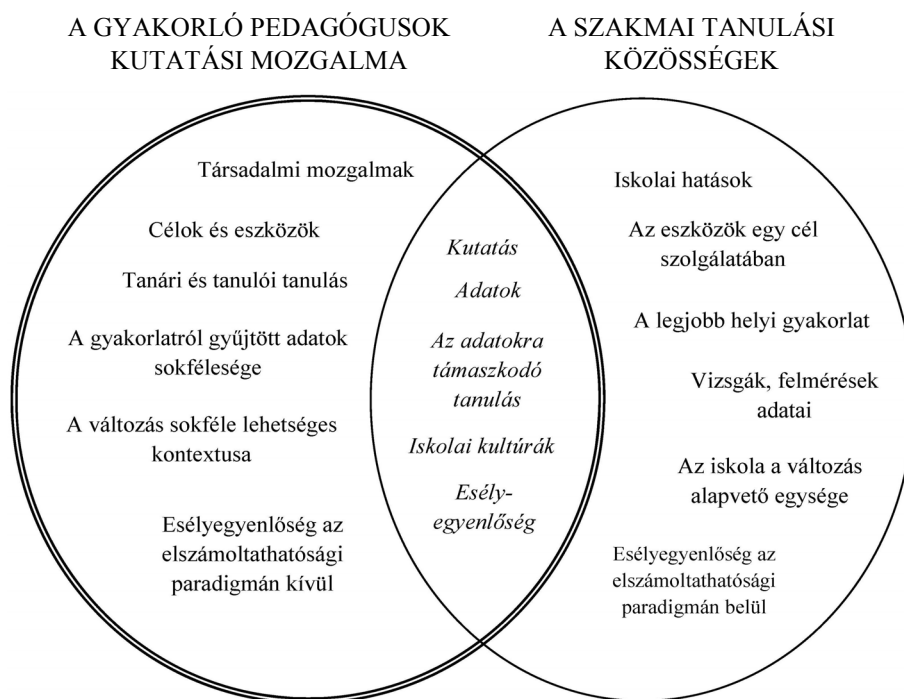
Az adatok alapján azt találta, hogy néhány kivételtől eltekintve, a lányok és a fiúk az ő osztályaiban tényleg eltérő fogalmazási témák iránt érdeklődnek. Ami azonban ennél is fontosabb volt, hogy az adatokból kiviláglott, a fiúk és a lányok egyaránt jobban teljesítettek, ha őket érdeklő témákról írhattak. Ez a konklúzió pedig egy új kérdéshez vezette el *Garyt*, amelynek megválaszolásán kollégáival együtt kezdett el dolgozni. Úgy érvelt, hogy ha a legtöbb gyermek többet ír, jobban ír és jobb írónak is tartja magát, ha érdeklődik a fogalmazási feladat műfaja iránt, és ha az alsó tagozatos fiúk többségét a személyes elbeszélések nem érdeklik, viszont az alsó tagozatos fogalmazás-tanterv leginkább ilyen írásfeladatokat tartalmaz, akkor maga a tanterv felelős a nemek közötti teljesítménykülönbségek növekedéséért és az írástudás egyre növekvő feminizálásáért (*McPhail*, 2008).

Sajnos, nincs arra idő, hogy most és itt részletesen ismertessem *Gary* kutatói tevékenységét. *Gary* bemutatta eredményeit a szűkebb iskolai és a tágabb szakmai közvélemény előtt egyaránt. Kollégáival és különböző, fogalmazásoktatással, illetve gyakorló szakemberek kutatómunkájával foglalkozó egyetemi kurzusokon is ismertette az iskolájában általa létrehozott helyi tudást. Jelenleg egy gyakorló tanári kutatócsoportot vezet iskolájában, amelynek minden évfolyamról tagja egy pedagógus. Két éve gyűjtik az adatokat saját fogalmazástanítási praxisukról, vizsgálják saját feltevéseiket a lányok és a fiúk fogalmazástanulásáról. A gyakorlatukról összegyűjtött adatok segítségével olyan iskolai tantervet akarnak készíteni, amely minden tanuló érdeklődésének megfelel.

### **Gyakorló pedagógusok kutatásai és a szakmai tanulási közösségek**

Most pedig rátérek a bevezetőben ismertetett három fogalom közül a második kifejtésére, annak megfogalmazására, hogy mi a különbség a gyakorló tanárok kutatási tevékenysége (practitioner inquiry) és a szakmai tanulási közösségek között. Az utóbbi 10–15 évben az ún. szakmai tanulási közösségek, amelyeket pedagógusi vagy tanári tanulási közösségeknek is neveznek, de más elnevezések alatt is utalnak rájuk, az Egyesült Államokban, az Egyesült Királyságban és számos más országban is a figyelem előterébe kerültek, mint az oktatási reformok fontos elősegítői. A szakmai tanulási közösségek vonásaikban és diskurzusukban is meglehetősen hasonlítanak a gyakorló pedagógusok kutatócsoportjaira. Ezek a hasonlóságok azonban fontos különbségeket fednek el. A kontraszt megvilágítása érdekében fel-

sorolom a különbségeket. Ugyanakkor azt is meg kell itt jegyezni, hogy a szakmai tanulási közösségekről folyó vitákban legalább annyi eltérés, ellentmondás, variáció figyelhető meg, mint a gyakorló pedagógusok kutatásairól szóló diskurzusokban. A jobb megértés érdekében, kockáztatva a túlzott leegyszerűsítést, ebben az összehasonlításban úgy fogom kezelni a két irányt, mintha nagyjából koherens csoportot alkotna mindegyik.



2. ábra: A gyakorló pedagógusok kutatásai és a szakmai tanulási közösségek (Cochran-Smith és Lytle, 2009)

Amint a 2. ábra is jelzi, a gyakorló pedagógusok kutatócsoportjai és a szakmai tanulási közösségek sok hasonló vonást mutatnak, így például a következőket:

- Kutatás, kérdés- vagy problémafelvetés áll tevékenységük középpontjában.
- Adatokat gyűjtenek a tanítás gyakorlatáról, így a tanítás „privát”, izolált tevékenységből mindkét esetben helyileg nyitott, nyílt tevékenység lesz.
- Végső céljuk az, hogy a tanárok és a tanulók tanuljanak a folyamatból.
- A kezdő és a tapasztalt tanárok együttműködnek a közös célok elérése érdekében.



- „Az iskola, mint kultúra” felfogás az uralkodó bennük, vagyis az iskolát komplex elvárás és kapcsolati hálóként fogják fel, amely alakítja a tanári munkát.
- Az (esély)egyenlőség, a méltányosság (equity) ideálja hatja át őket.

Az egyik legfontosabb gondolat az, hogy a gyakorló pedagógusok kutatási mozgalma és a tanári tanulási közösségek elismerik, hogy a tanároknak és más gyakorlati szakembereknek döntő szerepük van az iskolai élet alakításában és a pedagógusi munka átalakításában. Ez természetesen jó. Minden olyan kezdeményezés, amely lehetővé teszi az iskolai élet átalakítását úgy, hogy az új struktúra a tanári és a tanulói tanulást jobban támogassa, üdvözlendő. Azonban a két irányzat között mégis vannak olyan fontos különbségek, amelyeket az idő rövidsége miatt itt és most csak felsorolok, anélkül, hogy részletesen ismertetném őket.

A gyakorló tanári kutatási mozgalom gyökerei több kulcsfontosságú társadalmi mozgalomban és a kritikai társadalomtudományi kutatás (critical research traditions) hagyományaiban lelhetők fel, míg a szakmai tanulási közösségek forrásvidéke az iskolai hatásvizsgálatokban és a szervezetfejlesztési kutatásokban található, ahol a fő hangsúly azon van, hogyan tudnak az iskolák minél jobb tanulmányi eredményeket felmutatni. A gyakorló tanári kutatási hagyományban a közösségek részben a helyi tudás előállításának eszközei, részben maguk is részei az elérendő célnak, mert a közösségek, amelyekben a szakmai és személyes fejlődés egyszerre, összefonódva zajlik, e hagyomány szerint önmagukban is értéket képviselnek. A szakmai tanulási közösségek inkább eszközök, amelyek szükségese az iskolai reformok sikeres lebonyolításához és az iskola tanulmányi eredményeinek javításához. A gyakorló tanári kutatási hagyományban a tanári tanulás áll a középpontban, a tanárok és más gyakorló szakemberek saját gyakorlatukat, feltevéseiket, interpretációikat vizsgálják azért, mert úgy vélik, ez szükséges és elválaszthatatlan attól, hogy gazdagabb tanulási lehetőségeket tudjanak biztosítani tanulóik számára is. Ezzel ellentétben a szakmai tanulási közösségek esetében a cél a vizsgaeredmények alapján bizonyítottan jó pedagógusi gyakorlatok összegyűjtése.

Más különbségek is vannak persze. A gyakorló tanári kutatómunkában elég szélesen értelmezik, hogy mi számít gyakorlatról gyűjtött adatnak: mindenfajta tanulói munka, megfigyelések az iskolán belül és kívül, a gyakorló szakember reflektív jegyzetei, óralátogatási jegyzőkönyvek és mindenfajta más produktum is, amely az iskolában vagy azon kívül keletkezett. A szakmai tanulási közösségekben a hangsúly a teszt és vizsgaeredményeken, vagyis a tanulói munka értékelésén van. A gyakorló pedagógus kutatási mozgalom feltételezi, hogy több olyan kontextus is van, amely a tanári tanulást támogatja és segítheti az iskolai munka megváltoztatását: például tanárképző programok, a gyakorló tanárok valóságos és virtuális szövetségei, hálózatai, iskolák közötti és iskolán belüli szerveződések, közösségek. A szakmai tanulási közösségek azonban kizárólagosan az iskolát tekintik az oktatási reform, változás központi, alapvető egységének. Végül pedig a gyakorló tanári ku-

tatási mozgalom fő mozgatórugója az (esély)egyenlőség (equity), ami azonban egyben azt is jelenti, hogy a mozgalom megkérdőjelezi a jelenlegi, az elszámoltathatóságot a középpontba állító rendszert, és egyben bírálja a tágabb társadalmi struktúrát is, amely az egyenlőtlenségre épül. Ezért a gyakorló tanári kutatási mozgalom a jelenlegi elszámoltathatósági rendszer keretein belül, de egyben *ellene is* működik. Ezzel szemben a legtöbb szakmai tanulási közösség, legalábbis az Egyesült Államokban, alapvetően a regnáló elszámoltathatósági rendszer keretein belül marad, azokba illeszkedik. Az egyenlőség ugyan fontos céljuk, de eléréséhez elegendőnek vélik a különböző (faji, etnikai, szociokulturális) csoportok között a vizsgaeredményekben mutatkozó szakadék csökkentését. Nem törekszenek annak a rendszernek a megkérdőjelezésére, amely állandóan újratermeli az egyenlőtlenséget, vagy a kutatók és a kutatások alanyai között fennálló viszony kritikájára.

Amint azt már bemutattam, sok a közös vonás a gyakorló tanári kutatási mozgalom és a szakmai tanulási közösségek között, de fontos azokat a különbségeket is feltárni, amelyek a különböző projektek és kezdeményezések között kimutatható, annak ellenére, hogy azonos terminusokat, diskurzust használnak, például olyan fogalmakat, mint kutatás, kutatási beállítottság, közösség, a gyakorlat adatolása (data of practice), vagy iskolai kultúra. Néhány évvel ezelőtt már tettem egy hasonló megállapítást, amikor arról írtam, hogy attól, hogy egy tanárképző program zászlajára tűz olyan szavakat, mint tanári kutatás, reflexió, iskola és egyetem közötti együttműködés, még nem biztos, hogy azokhoz a tágabb társadalmi és politikai programokhoz kötődik, azoknak a céloknak a szolgálatára hozták létre, amelyekhez a jel-szavak alapján kötni lehetne. Arra is rámutattam már, de újfent jelzem, hogy a fő különbség az egyes irányzatok között nem a nyelvezetben, a használt terminusokban és nem is a szervezeti struktúrákban rejlik, hanem a gyökereikben, elágazásaikban, kapcsolódási pontjaikban. Az előbbieket alatt azokat a tágabb intellektuális és társadalmi tradíciókat értem, amelyekre az egyes irányzatok építenek, valamint az e hagyományokhoz köthető előfeltevéseket a tudásról, a tudás létrehozásáról, a tanári munkáról, a tanítási tevékenységről és az iskola feladatairól egy demokratikus társadalomban. Ezért aztán a gyakorló pedagógusok kutatási mozgalma, ahogy én és szerző- és kutatótársam, *Susan Lytle* koncipiáljuk, hasonlít a társadalmi mozgalmakhoz, míg a szakmai tanulási közösségek, legalábbis az Egyesült Államokban és másutt is, gyakran az iskolareformok végrehajtásának eszközeiként jönnek létre.

Most megkísérlem a második fogalmat, vagyis a gyakorló pedagógusok kutatócsoportjai és a szakmai tanulási közösségek közötti különbséget is megvilágítani egy példa segítségével. A kérdés a következő: ha a gyakorló pedagógusok kutató közösségei, csoportjai nem csak azzal foglalkoznak, hogy a teszteredmények alapján melyik a legjobb gyakorlat, és nem csak a tanulói munkák értékelését tekintik át, akkor mivel foglalkoznak? Miről beszélnek a gyakorló pedagógusok, akik kutatási tevékenységet folytatnak? Természetesen a válasz az, hogy sok mindenféléről beszélnek, sok adatot elemeznek, köztük tanulói vizsga/teszt eredményeket is, és

sok mindent feltárnak. Példaként a már említett, 2009-ben megjelent könyvünk egyik, *Diane Waff* (Waff, 2009) által írt fejezetéből szeretnék idézni, amelyben a szerző három kutatócsoportban végzett több évtizedes munkájának tapasztalataira épített. Az ő gyakorlata és szavai alapján próbálom meg bemutatni a gyakorló pedagógusok kutatócsoportjainak munkáját, a munka terjedelmét (scope) és minőségét.

*Diane* a következőket írja: „Mint afro-amerikai pedagógust, saját fájdalmas gyermekkori, iskolai tapasztalataim és hosszú küzdelmem, hogy felülkerekedjek e tapasztalatok hatásain, arra sarkalltak, hogy megpróbáljam feltárni a tanulók rossz iskolai eredményeinek okait, kritika alá vetni saját osztálytermi munkámat, és azt is, ahogyan a tanulók életútját befolyásolom” (Waff, 2009, 311. o.). *Diane Waff* hosszú ideig dolgozott felső tagozatos és középiskolás, enyhén fogyatékos gyermekekkel, volt tankerületi és iskolai vezető, közoktatási tanítási és tanulási koordinátor és emellett kutató pedagógus. Mintegy 25 év alatt több gyakorló pedagógusi kutatócsoportnak, közösségnek volt tagja és vezetője is.

A következő részletben *Diane Waff* egy gyakorló pedagógusi kutatócsoport munkájába enged bepillantást. A csoport egy ülése alkalmával *Diane* és kollégái tanári naplójuk jegyzeteit osztották meg egymással. *Diane* bejegyzése egy irodalomórájáról szólt, amelyen a *Kiöntött só* című novellát dolgozták fel. A novella hősnőjét megerőszakolja egy férfi, aki előzőleg felajánlja neki, hogy kocsival hazaviszi. Naplójában leírja, hogy tanulói, fiúk és lányok egyaránt, akik egyébként mind enyhén értelmi fogyatékosok voltak, egészen új, váratlan módon viszonyultak ehhez a novellához. A következőket írta naplójába: „Amint kollégáim és én megvittuk ezt az órát, lassan rájöttem, hogy eddig jó kifogás volt számomra a „fogyatékos” jelző, hogy ne is próbálkozzak tanulóim intellektuális kíváncsiságának felkeltésével, a tanulási vágy táplálásával. Amikor felfedeztem a tanulóim „bimbózó kitűnőségét” (Rose, 1989, 205. o.) megváltozott az attitűdöm és a diákjaim attitűdje is, mert elkezdtem őket bevonni, intellektuális kihívások elé állítani” (Waff, 2009, 317. o.).

A kutatócsoport dialógusa során a figyelem egyre inkább arra terelődött, hogy a képességek szerinti csoportokba osztás egyszerűen reprodukálja a társadalmi rétegződést és az egyenlőtlenségeket. *Diane* számára mindez akkor vált igazán fájdalmasan világossá, amikor a csoport egyik tagja, egy matematikatanár, *Joan McCreary* a következő bejegyzést olvasta fel a naplójából: „Miért van az, hogy az afro-amerikaiak annyira alulreprezentáltak az elemi függvényekkel és elemi geometriával foglalkozó órákon, egy olyan iskolában, ahol a tanulóközösség 60 százaléka afro-amerikai? Úgy tűnik, hogy az afro-amerikai és spanyol-amerikai tanulókat nagyobb arányban küldik az általános, alapszintű matematikai csoportokba, mint más (etnikai) csoportok tanulóit. Ezt szeretném kutatni. Azt hiszem, hogy a jelenség okai négy nagyobb kategóriára oszthatók: intézményi rasszizmus, alacsony tanári elvárások, a megfelelő tanácsadás hiánya, és nem megfelelő matematikai felkészítő kurzusok.” (McCreary, idézi Waff, 2009, 317. o.).

Erre reflektálva *Diane* a következőket írta: „Döbbenet hallgattunk. Miért nem vettük észre, hogy a fekete és spanyolajkú diákok nagy részét általában az alapszintű matematika kurzusokra irányítják? Miért nem figyeltünk fel a haladó szintű matematikai csoportok összetételére? Milyen más tárgyakból zajlik képességek szerinti csoportokba sorolás az iskolában? Ezek a kérdések átpolitizálták a szeminárium munkáját, és arra készítették a résztvevőket, hogy kritikusan kezdjenek el gondolkodni, és ráébredjenek, milyen nagy szükség van középiskolánkban a tanításról szóló állandó, a különböző tárgyakat tanítók közötti dialógusra. Mint tantestület, egy új területre léptünk, kérdéseket vetettünk fel, osztálytermi és iskolai szintű, sürgősen megoldandó problémák sorát azonosítottuk, és véget ért az az izoláció, amely sötétben és csendben tartott bennünket az oktatási programunkban rejlő sokféle egyenlőtlenségekkel kapcsolatban.” (*Waff*, 2009, 318–319. o.).

Azt hiszem, ez a példa megmutatja, hogy a gyakorló pedagógusi kutatómozgalom témaválasztásának nagyon sok köze van a diákok tanulásához, de nem kizárólagosan teszteredményekhez kötött, szűklátókörű módon. Köze van azokhoz a tanárokhoz, akik a saját gyakorlatukat és előfeltevéseiket vizsgálják, és lassan kezdenek új utakat találni, majd idővel elkezdik együtt újragondolni azokat az iskolai struktúrákat, amelyek leszűkítik a tanterv tartalmát, továbbörökítik az egyenlőtlenségeket, korlátozzák a tanulók gazdag tanulási környezetéhez jutását, és az iskola demokratikus feladatait inkább szűken, mint tágan értelmezik.

### **A kutatás, mint beállítottság**

A harmadik fogalom, amelyről beszélni szeretnék a kutatás, mint beállítottság, a gyakorlat kutatói beállítottsággal történő művelése, amely központi fontosságú az élethosszig tartó szakmai tanulás és az oktatás átalakulása szempontjából is. Amint *Susan Lytle* és jómagam kifejtjük (*Cochran-Smith és Lytle*, 2009), a kutatás beállítottságként történő felfogása azt jelenti, hogy a kutatást világnézetként, kritikus gondolkodásmódként, az oktatás/nevelés világában dinamikus, gördülékeny, rugalmas jelenlétként és tudásként tételezzük, amely a teljes szakmai életút és minden oktatási/nevelési kontextusban jelen van.

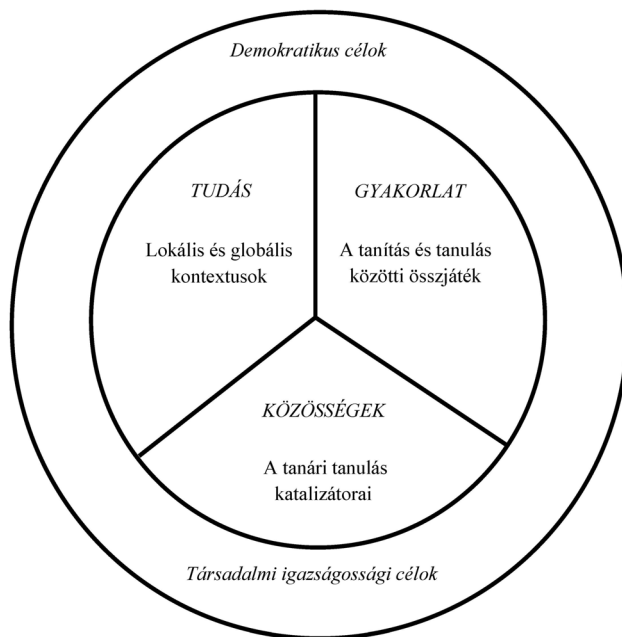
Ez a megközelítés éles ellentétben áll a kutatás időhöz és helyhez kötött tantermi kutatási projektként történő felfogásával, és azzal is, amely szerint a kutatás elsősorban módszer vagy problémamegoldó lépéssorozat. Ha a kutatást „projektként” fogjuk fel, akkor azt üzenjük a szakmának, hogy a kutatás és a tanítás élesen elválnak egymástól, a kutatási projekt a tanítás egy-egy pontján megjelenik, majd eltűnik. Ha a kutatást, mint módszert és problémamegoldó lépéssorozatot fogjuk fel, akkor a gyakorló pedagógus rendszerint a kutatás eredményeinek befogadója, akinek nincs, vagy nagyon kevés az esélye arra, hogy megkérdőjelezze a problémafelvetés módját, vagy arra, hogy problémaként vesse fel a tágabb értelmezési keret logikáját vagy terminológiáját.

A kutatás, mint beállítottság szempontjából döntő fontosságú, hogy miként fogjuk fel a tanítást: egyszerűen, mint instrumentális folyamatot, amelyben az a pedagógus feladata, hogy eldöntse, hogyan lehet bizonyos dolgokat végrehajtani, vagy politikai és társadalmi tevékenységként, amelyben az is fontos, hogy mit kell végrehajtani, miért azt kell végrehajtani, ki dönti el, hogy mit kell végrehajtani, és kinek az érdekeit szolgálja az egész folyamat.

A 3. ábra áttekintést nyújt mindarról, amiről a következőkben beszélni szeretnék, megint csak igen vázlatosan, idő híján a részletek kifejtése nélkül.



A KUTATÁS MINT BEÁLLÍTOTSÁG DIMENZIÓI



3. ábra: A kutatás, mint beállítottság (Cochran-Smith és Lytle, 2009)

Susan Lytle és jómagam úgy fogjuk fel a kutatás, mint beállítottság fogalmát, mint amely három alapgondolaton nyugszik és négy döntő fontosságú dimenziója van. Nézzük az alapgondolatokat! Először is, azt gondoljuk, hogy a kutatás, mint beállítottság a cselekvés elmélete, amely a gyakorlat kontextusaiban és problémáiban gyökerezik, és abban, ahogyan a gyakorló pedagógusok e problémákkal kapcsolatban elméleteket gyártanak, tanulmányozzák őket és cselekszenek – diákjaiknak legjobban felfogott érdekében – a problémák megoldásáért. Másodszor, úgy tekintünk a kutatás, mint beállítottság gondolatára, mint amely elismeri a gyakorló szakemberek kollektív intellektuális kapacitását és a gyakorló pedagógusokat, valamint más szakembereket, illetve kollektív tudásukat központi elemnek tekinti az oktatás/nevelés alapvető átalakítása során. Harmadszor, a kutatás, mint beállítottság gondolata – nézetünk szerint – az oktatási reformok gyökeres átalakulásként való értelmezésének egyik lényegi eleme, mert mind a tanárokat mind a vezetőket tanulókként tételezi, és így elmosza a vezetők és követők, valamint a problémák megoldalmazói és a valószínűsített problémamegoldások végrehajtói közötti határokat.

Most pedig szeretnék rátérni a 3. ábrán látható kördiagram cikkelyeinek és a diagram külső körének ismertetésére. Az első dimenzió *a tudás* olyan megközelítése, amely elutasítja azt a pedagógiát mai napig uraló duális felfogást, amely megkülönbözteti az elméleti, akadémikus tudást és a gyakorlati tudást. Ez az újfajta megközelítés szándékosan a feje tetejére állítja a tudás hagyományos, hierarchikus felfogását, amely magasabb rendűnek tekinti az akadémikus tudást a helyi tudásnál. Ebben a hierarchikus felfogásban mindaz, amit a pedagógusok és más gyakorló szakemberek tudnak, lényegében nem lehet más csak „*alávetett tudás*” (subjugated knowledge), ahogyan Foucault (1980) nevezi. Ezzel ellentétben a mi felfogásunk szerinti „*helyi tudásban*” rejlik az a potenciál, amely képes lehet a hatalmi viszonyokat újradefiniálni. A helyi tudás ilyen felfogásából következik, hogy a kutatás azoknak a gyakorló tanároknak a feladata, akik állandóan szembesülnek olyan problémákkal, amelyekre nincsenek megoldások, vagy olyan kérdésekkel, amelyekre nem ismerjük a válaszokat. Bár minden gyakorlat – természetéből következően – csakis helyi lehet, az a tudásfelfogás, amely része a kutatás, mint beállítottság koncepciónak, úgy véli, hogy a helyi tudás interakcióban áll szélesebb, globális áramlatokkal, és sokszor hasznosnak bizonyul a helyi kontextuson kívül is.

A kutatás, mint beállítottság fogalmának második dimenziója *a gyakorlat kiterjesztett és transzformatív (átalakító) felfogása*. Ebben az értelemben a gyakorlat nem pusztán az, amit egy tanár tesz vagy mond, illetve a tanárok elkötelezettsége és felelősségi köre nem ér véget az osztályterem falainál. A gyakorlatnak egy ilyen, szélesebb értelmezése előtérbe helyezi a tanár etikai felelősségét a tanulók, mint teljes személyiségek, családjuk és a tágabb közösség iránt. Ebből a perspektívából szemlélve a gyakorlat nem tekinthető elmélet nélküli tevékenységnek, a tanári gyakorlat és a tanárok gyakorlatról alkotott elméletei nem tekinthetők egymástól teljesen elkülönülő dolgoknak. Ez a szemlélet úgy tekint a gyakorlatra, mint amely

inherensen elméleti és értelmező (interpretive) jellegű, és az elméletre, mint amely a gyakorlat kutatásának eredményeképpen jön létre. Ez a szemlélet a megszokottól eltérően gondolkodik a kutatás és a gyakorlat viszonyáról. A pedagógiai reformtörekvések sokszor arra fókuszálnak, hogyan lehetne rávenni a pedagógusokat és más gyakorló szakembereket arra, hogy a kutatási eredményeket figyelembe vegyék, és munkájukban alkalmazzák. A kutatás, mint beállítottság szemléletével viszont amellet érvelünk, hogy a gyakorlatból kiinduló, a tanárok által végzett kutatások, vagy mások kutatási eredményeinek gyakorlatra épülő kritikája és további kutatása nagy valószínűséggel javítja az osztálytermi gyakorlatot, és kelti fel a gyakorló szakemberekben az érdeklődést a kutatások eredményeinek figyelembevételére.

A kutatás, mint beállítottság harmadik dimenziója a közösség, főként az a gondolat, hogy elsősorban *a gyakorló szakemberek kutató közösségei* szolgálják a tanárok élethosszig tartó szakmai tanulását, és azt, hogy a kutatás, mint beállítottság a cselekvés elméleteként működjen. Természetesen nem gondoljuk, hogy pusztán azáltal, hogy létrehozuk a gyakorló pedagógusok és más szakemberek közösségeit varázslatos dolgok történnek. Az számít, ami ezekben a közösségekben történik. Ezeknek a közösségeknek az az alapvető célja, amint azt mi, akik 25 éve élünk bennük és velük, megpróbáltuk megfogalmazni, hogy elősegítsék a gyakorló pedagógusok élethosszig tartó tanulását és a tágabb reformtörekvésekhez történő kapcsolódását. *A kutatás általi tanulás* azt jelenti, hogy ezeknek a közösségeknek a tagjai együttműködnek, megkérdőjelezzik saját pedagógiai alapvetéseiket, és megfogalmazzák a gyakorlatnak azokat a problémáit, amelyeknek megoldását saját iskoláikban, saját tanulóiknak a tanulmányozásától remélik. Ezek a kutatói közösségek sokféle forrásból gyűjtenek adatokat, így többek között tanulói munkákat is, de ellentétben azzal, amit néhány kritikus megfogalmazott velük kapcsolatban, tanulmányozzák az akadémiai elméleteket és kutatási eredményeket is. Ezekben a közösségekben újfajta kapcsolatok születnek, amelyek megváltoztatják a szakmai fejlődés és kiválóság régebbi, szakértő-kezdő modelljeit. Ezekben a közösségekben a „jó gyakorlatok” egyoldalú kutatását a helyi hagyományokhoz, kultúrákhoz és közösségekhez finoman hangolt pedagógiai gyakorlat tanulmányozása váltja fel.

A kutatás, mint beállítottság negyedik dimenziója *a demokrácia és a társadalmi igazságosság* szolgálata. Ez a dimenzió körbeveszi és átfogja a többi, ugyanis az az álláspontunk, hogy a gyakorló szakemberek kollektív intellektuális kapacitására építve lehet csak megteremteni az igazságosabb és demokratikusabb iskola és társadalom előfeltételeit. Amikor a gyakorló pedagógus a kutatás, mint beállítottság szemléletével végzi a munkáját és kutatja gyakorlatát, akkor problémákat vet fel a jelenlegi oktatási rendszer céljait alátámasztó előfeltevésekkel, az oktatás rendelkezésére álló erőforrásokkal, folyamatokkal és kimenetekkel kapcsolatban, és egyben a fennálló viszonyok átalakításán dolgozik.

Remélem, világos, hogy itt nem olyan kutatásról van szó, amelyet az elszámoltathatóság érdekében végeznek, legalábbis nem az elszámoltathatóság egy szűken,

csakis a teszt és vizsgaeredmények alapján történő felfogása szerint. Nem is olyan kutatásokról beszélek, amelyeket csak a kutatás kedvéért végeznek. Olyan kutatásokról beszélek, amelyeket azért folytatnak pedagógusok és más gyakorlati szakemberek, mert elkötelezettek, ti. javítani akarnak tanulóik napi iskolai életének minőségén, tanulóik és családjaik jövőbeli kilátásain. Röviden, a kutatás, mint beállítottság felfogást képviselő gyakorlati szakemberek kutatásának távlati célja a társadalmi változás és igazságosság.

A kutatás, mint beállítottság szemléletében sokkal több rejlik, mint amennyit most meg tudok Önökkel osztani. Ezért arra kérem azokat, akiknek az érdeklődését az eddig hallottak felkeltették, hogy e szemlélet árnyalatairól, más gondolatokhoz, kutatásokhoz való kapcsolódásáról olvassanak a régebben és most megjelent könyveinkben és másutt is (*Cochran-Smith és Lytle*, 2001, 2004, 2008, 2009.).

Most pedig, hogy jobban tudjam illusztrálni, mit is jelentenek a fenti gondolatok a tudásról, gyakorlatról, közösségről és társadalmi igazságosságról, egy példát szeretnék ismertetni, *Gerald Campano* írásából, aki gyakorló tanárként dolgozott Puerto Ricóban és Kaliforniában, a Central Valley-ben. Munkájában mindig arra törekedett, hogy lehetőséget adjon tanulóinak saját identitásuk és kulturális örökségük bemutatására az írás-olvasás tanterv keretein belül. *Gerald* most docensként dolgozik a Pennsylvania Egyetemen, ahová az Indiana Egyetemről került. Az Indiana Egyetemen egy városi gyakorló pedagógusokból álló kutatócsoportot vezetett. Azonban az az írása, amelyből itt szeretnék idézni, akkor született, amikor ötödik évfolyamos tanulókat oktatott egy kaliforniai városi iskolában. Amikor megosztom mindezt Önökkel, arra szeretnék kérni mindenkit, hogy gondolkozzék el a kutatás, mint beállítottság fogalmával kapcsolatban a fentiekben említett dolgokról: helyi tudás globális befolyásokkal, az elméletteremtés mint a gyakorlat inherens része, a közösségekhez való kapcsolódás és a gyakorló szakemberek által folytatott kutatások a társadalmi igazságosság szolgálatában.

Íme egy rövid kis történet, amelyet *Gerald Campano* (2009) a helyszínen készített jegyzetei alapján állított össze: „Ma hívtak az igazgatóiba, hogy találkozam egy új tanulóval, *Virgillel*. Ez szokatlan volt. Kiterjedt és rendkívül feszített tempóban dolgozó tankerületünkben, ahol nagy a tanulói mobilitás, általában nem jelzik, hogy új tanuló érkezik: az új tanulók egyszerűen csak megjelennek az osztályterem ajtajában, mindig egy kissé elveszetteknek tűnnek, és a felvételükről szóló összegyűrt igazolást szorongatják a kezükben. Így rögtön tudtam, hogy *Virgillel* kapcsolatban valami egyedi dologról van szó. Az igazgatóiban ott állt az igazgató, *Virgil*, *Virgil* bátyja és az édesanyja. Bemutattak a családnak. Miközben a folyosón összeszedték a dolgaikat, elmondták nekem, hogy az én osztályom *Virgil* utolsó esélye a tankerületben. Már több iskolából kirúgták, és most egy olyan iskolából jön, ahová azokat a gyerekeket helyezik el, akik nehezen illeszkednek be a „normális” iskolai rendszerbe, és még mindig azt tanulja, hogy a „cselekedeteinek vannak következményei”. Az igazgató elismerte ugyan, hogy az osztályom már eleve túl-



zsúfolt, de egyre azt ismételte, hogy egy diákot áttehetek egy másik osztályba, „elcserélhetem *Virgilre*”, ha vállalom a feladatot”. (Campano, 2009, 329. o.)

*Gerald* megjegyzi, hogy azért ismerteti ezt a történetet, hogy részletezni tudja, mi mindenről szól egy ilyen eset. A következőket írja: „Azonnal világos volt számomra, hogy 11 éves korára *Virgil* már erősen konfliktusos kapcsolatban állt az iskola világával. Amikor az osztályomba került, már hozta magával azokat a papírhegyeket, amelyek azt bizonyították, hogy veszélyeztetett. Nem kellett *Foucault*-típusú kritikai diskurzus analízist folytatnom, hogy lássam, *Virgil* valós személyiségét máris elfedte az uralkodó elnyomó diskurzus nyelve, amely mintegy megelőlegezte számára a bűnözői identitást. Amint arra sok aktivista rámutatott már, az igazságtalanságok elég nyilvánvalóak, különösen azok számára, akik nap mint nap elszenvedik azokat. *Graeber* (2004) egy olyan belső sikolyról beszél, amely felhívja a figyelmünket az elnyomásra, és én emlékszem a saját belső sikolyomra, amikor, *Virgillel* találkozáskor, azt gondoltam magamban: „Istenem, miért és hogyan marginalizálódhatott ez a gyermek ennyire az oktatási rendszerben?” Az is fontos, hogy meglássuk ebben a pillanatban a személyes sorsok és csoportok sorsainak találkozási, metszési pontjait. *Virgil* többféle kulturális örökséget hordozott, többek között afro-amerikai és Fülöp-szigeteket. És egy olyan oktatási rendszerbe került be, amely a történelem folyamán mindig cserbenhagyta a színes közösségeket.” (Campano, 2009, 329–330. o.)

*Gerald*nak végül sikerült segítenie *Virgilt* abban, hogy sokféle kulturális örökségét és identitását fel tudja használni iskolai munkájának a javára. De a fejezetben azt is leírja, hogy a legfontosabb kérdések, amelyek az eset kapcsán felvetődtek benne, etikai kérdések voltak, a saját gyakorlatával, a saját osztálytermi munkaszervezésével kapcsolatos kérdések, olyanok, amelyek messze túlmutatnak az afféle felvetéseken, hogy például „melyik olvasástanítási megközelítés alkalmazható jobban többszörösen hátrányos helyzetű tanulói populációkkal?” (Campano, 2009, 330. o.) *Gerald* a végén így foglalja össze a kérdéseit: „és ott voltak az aktivista kérdései is, az egyszerre konceptuális és sürgető kérdések, amelyek a napi gyakorlatban merülnek fel, amelyekkel rögtön, abban a pillanatban foglalkozni kell, szinte még mielőtt teljesen világosan megfogalmazódnának. A tudatom mélyén azt hiszem, ilyesmik foglalkoztattak: a rendezettség és a nyitottság milyen kombinációjával tudom a legjobban kommunikálni *Virgil* felé, hogy bennem megbízhat, és így komolyan veheti az iskolát? Miért bízna meg bennem? Hogyan tudom *Virgil* számára biztosítani azt a figyelmet, amelyet megérdemel, mint az osztályközösség új tagja, anélkül, hogy elvonnam az energiámat a másik 35 tanulótlól? Kinek legyen kiemelt feladata az osztályközösségben, hogy segítse *Virgil* beilleszkedését? Mikor és hogyan tudom az eredményesség reményében felvenni a harcot azzal a gondolattal, hogy a tanulók „elcserélhetők”? Mit tudok tenni közvetlen és közvetett módon annak érdekében, hogy az iskolánk ne *Virgil* kizárására játsszon? És azon is törtém a fejem, hogy vajon a diákjaim hogyan viselkednek azzal a kevésbé kedves

kollégával, aki felügyelte őket, amíg én *Virgil* ügyében az igazgatóiban jártam.” (Campano, 2009, 330. o.)

Sokkal több rejlik *Gerald Campano Virgil* történetét feltáró írásában, mint amiről itt szót ejtettem, hiszen írásában bemutatja osztálytermi gyakorlatát, azt, hogyan alkot elméleteket a praxisáról, hogyan működik együtt másokkal egy olyan gyakorló pedagógusi kutatóközösség létrehozása érdekében, amely majd támogatni fogja *Virgilt* és az osztály többi tanulóját azáltal, hogy összegyűjti kulturális örökségüket és forrásaikat. Nincs időm arra, hogy mindezeket kifejtsem, de remélem, ez a példa megvilágította, mit értünk azalatt, hogy a kutatási beállítottság világnézet, kritikai beállítódás, folyamatos tanulás és cselekvés az oktatási gyakorlat világában, de egyben e világ ellen való munkálkodás is.

### Összegzés

Végezetül újból szeretnék visszatérni fő érveimhez, amelyek, remélem, mostanra már világosabbak és meggyőzőbbek, mivel az előzőekben már megvilágítottam a három kulcsfogalmat és példát is adtam mindegyikre gyakorló pedagógusok kutatómunkáiból. Amint azt a beszéd elején megfogalmaztam, fő érveim a következők:

1. A kutatás a gyakorlatra vonatkozó, az egész szakmai életutat jellemző erőteljes kritikai beállítottság, nem egyszerűen egy projekt vagy egy eszköz.
2. Amikor pedagógusok vagy más gyakorló szakemberek kutatnak, akkor közösen gondolkoznak a gyakorlat kérdéseiről, és együttes gondolkodásuk eredményeképpen helyi kérdéseket vetnek fel, helyben érvényes tudást hoznak létre, amely azonban a helyi kontextuson túl is hasznos lehet.
3. Az oktatás reformja, átalakítása, legalábbis részben, a gyakorló szakemberek kollektív intellektuális kapacitásán múlik, azon, hogy mennyire képesek problémákat konstruálni, tudást létrehozni és együttműködni másokkal az iskoláért és a társadalom átalakításért.

Befejezésül hadd szóljak még egy pár szót a pedagógusok élethosszig tartó tanulásáról, és a gyakorló pedagógusok által végzett kutatások döntő szerepéről. Eltérően a kutatóktól, akik kívülről tanulmányozzák az iskolát és az ott folyó munkát, és eltérően a filozófusoktól, akik gyakran gyártanak erősen elvont elméleteket a tanításról és az iskolázásról, mint a társadalmi igazságosság elérésének egyik eszközéről, a tanároknak, akik életük végéig tanulók maradnak, egyszerre kell a társadalom és az oktatásügy keretein belül és e keretek ellen is hatva dolgozniuk. Felelősséget kell vállalniuk diákjaik előmeneteléért, ugyanakkor a saját tudásuk határait is feszegetniük kell, vizsgálniuk kell saját előfeltevéseiket és a tanulói eredmények egyoldalú mérése ellen is fel kell lépniük. Egyszerre kell megbirkózniuk azokkal a konkrét problémákkal, amelyek az igazságosságért folytatott harc óhatatlan velejárói és az állandó tanulás és reform keltette fásultsággal. És legfőképpen, azoknak a

tanároknak, akik a kutatás, mint beállítottság szemléletmódjával dolgoznak, állandóan újra kell alkotniuk saját értelmezési kereteiket, amelyek a napi munkájuk és az igazságosabb, demokratikusabb társadalom megvalósítása érdekében folytatott hosszabb távú döntéshozataluk vezérfonalául szolgálnak.

Ezt jelenti a kutatás, mint beállítottság elfogadása az élethosszig tartó tanulás megvalósításának döntő eszközeként. És ez nagyon nehéz munka. Szeretném kifejezni a köszönetemet mindazoknak a gyakorló tanároknak, akiknek a példáit ma felhasználhattam előadásomban, és mindazoknak, akik érdeklődnek afelől, hogy magam foglalkoztam-e a pedagógiai gyakorlatom kutatásával. *Susan Lytle* és jómagam is „építő megszakításnak” (constructive disruption) neveztük egyetemi kutatókként és gyakorló szakemberekként folytatott gyakorlatunk kutatását (*Cochran-Smith és Lytle*, 2009). Több cikkben is írtam egyetemi tanárképzőként folytatott gyakorlatom kutatásáról (például: *Cochran-Smith*, 1995, 2000, 2003). Ezek közül egyik, a *Vak vízió: a rasszizmustól való megszabadulás a tanárképzésben* (*Cochran-Smith*, 2000) című munkám jól illusztrálja azt a kutatási beállítottságot, amelyről ma itt beszéltem. Remélem, gondolataimat hasznosnak fogják találni, miközben megvitatják a konferencia témáját, a pedagógusok élethosszig tartó tanulásának különféle kérdéseit.

## Irodalom

- Campano, G. (2009): Teacher Research as a Collective Struggle for Humanization. In: Cochran-Smith, M., Lytle, S. L.: *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press, New York. 326–341.
- Carini, P. (2001): *Starting strong: A different look at children, schools, and standards*. New York, Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. (1995): Uncertain Allies: Understanding the Boundaries of Race and Teaching. *Harvard Educational Review*, 63 (4), 541–570.
- Cochran-Smith, M. (2000): Blind Vision: Unlearning Racism in Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 70 (2), 157–190.
- Cochran-Smith, M. (2003): Learning and Unlearning: The Education of Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education International Journal of Scholarship and Studies*, 19, 5–28.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (2001): Beyond Certainty: Taking an Inquiry Stance on Practice. In: Lieberman, A., Miller, L. (eds.): *Teachers Caught in the Action: Professional Development in Practice*. Teachers College Press, New York. 45–60.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. (2004): Practitioner Inquiry, Knowledge and University Culture. In: Loughran, J., Hamilton, M. L. V., LaBoskey, Russell, T. (eds.): *International Handbook of Research of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Kluwer Academic Publishers, Amsterdam.

- Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (2008): Teacher Research as Stance. In: Somekh, B., Noffke, S. (eds.): *Handbook of Educational Action Research*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (2009): *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press, New York.
- Ellsworth, E. (1997): *Teaching positions: Difference, pedagogy and the power of address*. Teachers College Press, New York.
- Foucault, M. (1980): *Power/knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*. Pantheon, New York.
- Graeber, D. (2004): *Fragments of Anarchist Anthropology*. Prickly Paradigm Press, Chicago.
- Maimon, G. (2009): Practitioner Inquiry as Mediated Emotion. In: Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (eds.): *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press New York. 213–228.
- McPhail, G. (2008): *Finding Freedom as a Writer: Genre, Gender and Identity in a First Grade Writer's Workshop*. Unpublished doctoral dissertation. Boston College, Chestnut Hill, Massachusetts.
- McPhail, G. (2009): The 'Bad Boy' and the Writing Curriculum. In: Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (eds.): *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press, New York. 193–212.
- Rose, M. (1989): *Lives on the Boundary*. Penguin Books, New York.
- Waff, D. (2009): An Insider Voice: Leading as a Teacher. In: Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (eds.): *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press, New York. 310–325.

Fordította: Kimmel Magdolna

**ELMÉLETEK, ELKÉPZELÉSEK**  
**A TANÁRI PROFESSZIONALIZMUSRÓL ÉS KÖVETKEZMÉNYEIRŐL**  
**A TANÁRKÉPZÉSI PROGRAMOK TARTALMÁRA**

**MARCO SNOEK**

az Amsterdam Institute of Education  
egyetemi docense  
M.Snoek@hva.nl

A tanároknak igen vegyes elvárásoknak kell megfelelniük. Egyrészt a tanári munkával szemben támasztott minimális szakmai sztenderdeknek. A tanári munka minősége miatti aggodalmak oda vezettek, hogy a minimum sztenderdeknek és a tanári munka tudásbázisának szigorúbb és pontosabb fogalmazására került sor. Másrészt a társadalom egyre magasabb elvárásokat támaszt a tanárok szakmaiságával kapcsolatban. A professzionalizmus kiterjesztett definíciója és a tanárok élet-hosszig tartó tanulása mind az egyes nemzetállamokban, mind Európában a viták középpontjában áll (*European Council*, 2009). A viták azt a problémát vetik fel, hogy vajon a tanárképzés megfelelően felkészíti-e a tanárokat arra, hogy a megnövekedett elvárásoknak meg tudjanak felelni.

E kérdés megválaszolásához tisztáznunk kell, hogy *az új elvárások milyen tanári tulajdonságok kialakítását teszik szükségessé*. Ebben a cikkben pontosan erre teszek kísérletet: a szakmával szembeni megnövekedett elvárások áttekintése nyomán megpróbálom összegyűjteni azokat a tanári tulajdonságokat, amelyekkel az új tanárgenerációnak rendelkeznie kell, ha meg akar felelni a kihívásoknak. A kihívásokat, az elvárásokat az utolsó évtizedben a tanári professzionalizmus témájában megjelent szakirodalom alapján tekintem át. Az áttekintés eredményeként kialakított tulajdonságlista eddig csekély figyelmet kapott a már megjelent sztenderdekben és tanárképzési tantervekben. A tanárképzés felelőssége az, hogy a társadalom elvárásaihoz igazítsa a képzés tartalmát, tantervét és egy „kiterjesztett” tanári szerepre készítse fel a tanárjelölteket.

**A tanároktól elvárt tulajdonságok**

A szakirodalom a tanárokat tartja a tanulói teljesítményekre legnagyobb hatást gyakorló iskolai tényezőnek. A „Hogyan kerülnek élre a világ legjobbban teljesítő

iskolarendszerei”<sup>1</sup> című *McKinsey* jelentés erről így fogalmaz: „A rendelkezésre álló adatok azt bizonyítják, hogy a tanulói teljesítmények között fennálló különbségek legfontosabb oka a tanári munka minősége.” (*Barber és Mourshed, 2007, 12. o.*). Egy nagymintás felmérés alapján, amely a tanulói munka minőségét befolyásoló tényezőket vizsgálta (*Hattie, 2009*), megállapítható, hogy a tanári munka minőségének nagyobb hatása van a tanulói teljesítményekre, mint a tantervnek, a tanítási módszereknek, az iskolai infrastruktúrának vagy a szülőknek. Széles körben elfogadott, hogy a tanári munka minősége döntő fontosságú, és ez magyarázza, hogy a tanári munka minőségét célzó politikák mind nemzetállami, mind európai szinten a figyelem középpontjában állnak. Az Európai Tanács és az Európai Bizottság olyan politikai állásfoglalásokat és ajánlásokat fogalmazott meg, amelyek a tanári minőség és a tanárképzés minőségének jobbítását szorgalmazzák, és arra ösztönzik a nemzeti kormányokat, hogy fektessenek be a tanári munka minőségének javításába (*European Commission, 2005, 2007; European Council, 2007, 2009*).

A nemzeti kormányoknak be kell fektetniük a tanári munka színvonalának emelésébe, mert oktatási rendszereik jelentős kihívásokkal néznek szembe. A társadalmi változások új kihívások elé állítják az iskolákat. Egy CEDEFOP<sup>2</sup> tanulmány bemutatja, milyen változások várhatók az európai munkaerőpiacon, hogyan kerül át a foglalkoztatás az elsődleges szektorokból, főleg a mezőgazdaságból és a hagyományos ipari szektorból a szolgáltató iparba és a tudásiparba (knowledge intensive jobs; *CEDEFOP, 2008*). A társadalmi változások és az az igény, hogy a társadalmi stabilitást befektetések árán is megőrizzék, az élethosszig tartó tanulás kulcskompetenciának újrafogalmazásához vezetett (*European Council, 2006*). Ezek olyan transzverzális kompetenciákat foglalnak magukban, mint a digitális kompetencia, a tanulási kompetenciák, a szociális és állampolgári kompetenciák, a kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia, a kulturális tudatosság és a kifejezőképeség. A középiskolai oktatásban az inkluzív oktatás és a kompetencia-alapú tanterv középpontba helyezése a személyre szabott, adaptív tanításra és tanulásra irányította a figyelmet (*OECD, 2007*).

Mindezek a változások az iskolai tantervek és a tanárok napi munkájának erőteljes átalakítását követelik meg. És bár a tanárok a változások bevezetésének kulcsfigurái, az átalakítás nem az egyes tanárok, hanem az iskolai tantestületek felelőssége. Ezért a fő hangsúly olyan fogalmakon van, mint a *szakmai tanulási közösségek* (professional learning communities), a *kollaboratív tanulás*, az *iskolavezetés* és az *innovációs stratégiák*.

A tanulási teljesítmények növelését úgy kell elérni, hogy közben a rendelkezésre álló erőforrások korlátozottak maradtak, ezért megnövekedett az érdeklődés

<sup>1</sup> [http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better\\_Download-version\\_Final.pdf](http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf) Letöltés ideje: 2011. 07. 27.

<sup>2</sup> European Centre for Development of Vocational Training

az olyan tanítási/oktatási gyakorlatok, módszerek iránt, amelyeknek az eredményessége bizonyítható. A tanárokat elkezdték *tudásmunkásoknak* tekinteni, akik aktív szerepet játszanak a bizonyítékokra épülő szakmai tudás kialakításában, fejlesztésében kutatási és önképzési tevékenységük révén.

A tanárokkal és a tanári szakmaisággal szemben támasztott társadalmi elvárások hatalmasak. A tanároktól magasabb szintű szakmaiságot vár el a társadalom (Stenhouse, 1975), *kiterjesztett szerepelvárásoknak* kell megfelelniük. A tanári szerep tágabb, kiterjesztett felfogása megjelenik abban a TALIS felmérésben is, amely a tanári továbbképzésekkel foglalkozott: „A tanári továbbképzések tartalmi elemei között olyan tartalmak jelentek meg, amelyek többé-kevésbé integráltak a tanárok mindennapi tevékenységébe, és amelyek a tanári szerepeknek egy szélesebb spektrumát fogják át: a tanítás mellett hangsúlyozzák a tanárok modern szakmai közösségekben, szervezetekben betöltött szerepét. Ezen elemek között gyakran szerepelnek olyan fogalmak, mint a reflektív gyakorló szakember, az iskola, mint tanuló szervezet és a tanárok másodlagos folyamatokban betöltött szerepe. A másodlagos szerepek erőteljesebb hangsúlyozása része a szakma modernizációjának. Ilyen *másodlagos szerepek*: a gyakorló tanár, mint kutató, mint a kollegiális visszacsatolás alanya, mint innovátor, mint aktív kolléga, mint az igazgató munkájának segítője, mint tanári vezető (teacher leadership)”. (European Commission, 2010. 191. o.)

Felvetődik a kérdés, mennyire készíti fel a tanárképzés a jelölteket ezeknek az új, másodlagos szerepeknek az ellátására. Ahhoz, hogy meg tudjuk válaszolni ezt a kérdést, górcső alá kell vennünk azokat a tulajdonságokat, amelyek a kiterjesztett tanári szerep sikeres vállalásához szükségesek. A másodlagos tanári szerep sok rokonságot mutat a Stenhouse és Hoyle által megalkotott kiterjesztett professzionalizmus (szakmaiság) fogalmával (Hoyle, 1975; Stenhouse, 1975,) ezért a kérdés megválaszolásához áttekintem az utóbbi évtized tanári professzionalizmusról szóló szakirodalmát.

Először röviden bevezetem a szakmaiság (professzionalizmus) fogalmát, majd az irodalomban fellelhető öt perspektívából tárgyalom a fogalmat. A cikk végén az irodalmi összefoglaló alapján listába foglalom a professzionális tanárok legfontosabb tulajdonságait. Ennek a listának a fényében lehet majd a tanárképzési tanterveket elemezni, megállapítani, vajon felkészítik-e a jelölteket a tanári pálya professzionális művelésére, valamint fel lehet térképezni, hogy mely pontokon szorulnak az egyes tantervek javításra annak érdekében, hogy jobban szolgálják a tanárjelöltek felkészítését a szakmai életre.

## A tanári professzionalizmus elemzése

Az értelmiségi szakmák és szakmaiság kutatása a 20. század elején kezdődött és azóta is elfogadott témája a szociológiai kutatásoknak (Evetts, 2006; Crook, 2008). A szociológusok régóta próbálják azonosítani azokat az értékeket, amelyek az értelmiségi szakmákhoz kapcsolhatók, és ugyanakkor megpróbálják azonosítani azo-

kat a kritériumokat, amelyek elválasztják az értelmiségi szakmákat más foglalkozásoktól. Mivel az értelmiségi szakmákkal és szakmaisággal kapcsolatos vitákban az értelmiségi szakmákhoz általában pozitív sajátosságok és presztízselemek kötődnek, sok foglalkozás próbálta/próbálja magát értelmiségi szakmaként meghatározni, hogy az elit része lehessen.

Ez a tanárságra is vonatkozik. Sok olyan tanárokkal kapcsolatos publikáció jelenik meg, amelyben a tanárok megjelölésére szándékosan az oktatási szakember megjelölést használják, hogy ezzel is jelezzék és hangsúlyozzák a tanárság magas presztízst és státuszát. A tanársággal kapcsolatos szakmapolitikai dokumentumok tele vannak olyan megfogalmazásokkal, mint szakmai sztenderdek, szakmai fejlődés, szakmai közösségek stb. Sok ilyen publikációban azonban nem világos, hogy a tanári szakmaiság fogalma a jelen státusz quo leírása, vagy inkább egy olyan ideál, amely felé érdemes lenne törekedni. Ez pedig oda vezet, hogy a szakma és a szakmaiság fogalma diffúz, nem világosan definiált.

Ebben a tanulmányban a szakma és a szakmaiság meghatározására a következő definíciókat fogom használni *Evetts* (2009), *Koster* (2002) és *Hargreaves* (2000) nyomán:

- Értelmiségi szakma: a foglalkozások egy meghatározott kategóriája.
- Értelmiségi szakmává válás: olyan folyamat, amelynek során egy foglalkozási csoport kifejleszti, elsajátítja és fenntartja a szakmaiság fő vonásait.
- (Értelmiségi) szakmaiság: azok a viselkedések és sztenderdek, amelyek egy szakma képviselőinek munkáját megszabják, irányítják.

Az elmúlt század folyamán az értelmiségi szakmákról és a tanári szakmaiságról szóló szociológiai diskurzus többféle és változó perspektívából vizsgálta a kérdést, a szakmaiság különféle aspektusait hangsúlyozva (*Evetts*, 2006). Irodalmi áttekintésünkben öt ilyen perspektívát találtunk.

#### *Őstípusok /ideáltípusok (archetypes) és attribútumok*

A tanárok szakmaiságának vizsgálatakor az egyik lehetséges út az, hogy összehasonlítjuk a tanárságot a klasszikus értelmiségi professziókkal, az orvosi és a jogász szakmával, ennek során rámutatunk a hasonlóságokra és a különbségekre. Ha a klasszikus értelmiségi professziókat ideáltípusoknak tekintjük, meg lehet állapítani, melyek azok a tipikus vonások, amelyek az értelmiségi szakmákra jellemzőek, és így el lehet választani az értelmiségi szakmákat azoktól a foglalkozásoktól, amelyek nem minősülnek értelmiségi szakmáknak, és be lehet határolni az értelmiségi szakmák és más foglalkozások közötti hasonlóságokat és azonosságokat. Ebben a megközelítésben a fő hangsúly a foglalkozások osztályozásán, a foglalkozási kategóriák meghatározásán van (*Gewirtz et al.*, 2009). A foglalkozások ilyen osztályozása során a klasszikus értelmiségi professziókat az igazi értelmiségi szakmák őstípusaikként, ideáltípusainak (archetypes) tekintik.



Az értelmiségi szakmák tipikus jellemzői a következők (*Snoek, Swennen és Van der Klink, 2009*):

- Szakmai autonómia: a szakmához tartozók monopóliummal bírnak a szakma felett, saját munkájukat teljes mértékben ők maguk kontrollálják.
- A szakmához tartozók ellenőrzik a szakmába történő belépés követelményeit, és az egyes tagok szakmai előmenetelét, fejlődését. A szakmához tartozók döntenek el, hogy a szakmához tartozók adott esetekben a szakmai sztenderdeknek és a szakma etikai kódexének megfelelően jártak-e el, ezzel együtt jogukban áll a döntés alapján kizárni a szakmából azokat, akik vétettek a szabályok ellen.
- A szakma megalkotja etikai kódexét, amely segítségével megnyeri a nyilvánosság és azon köztestületek (sokszor kormányok) bizalmát, amelyek a szakmának és művelőinek kiadják a működési engedélyt. A szakma etikai kódexe meghatározza a szakmailag elfogadható viselkedés normáit.
- Tudományos megalapozottság (a strong academic knowledge base; *Abbott, 1988*), elméleti vagy technikai tudás (*Goodson, Hargreaves, 1996*). „A tudományos megalapozottság legitimálja a szakma tevékenységét és összeköti a szakmát az alapvető kulturális értékekkel. A legtöbb modern értelmiségi szakmában ezek az értékek: a racionalitás, a logika és a tudományosság. A tudós értelmiség (academic professionals) képviseli a szakmai munka szigorúságát, világosságát, tudományos és logikus jellegét“ (*Abbott, 1988, 54. o.*).
- Szakmai szabadság: a szakma tagjait nem valaki foglalkoztatja, nem állásban vannak, hanem függetlenek és önfoglalkoztatók.

Ha a tanári szakmát összevetjük a klasszikus értelmiségi szakmák jellemzőivel, akkor világosan látszik, hogy a tanárság nem tekinthető igazi szakmának. A tanárok nem kontrollálják, ki léphet be a szakmába, nem függetlenek, hanem az iskolák foglalkoztatják őket. Ezért a tanároknak csak korlátozott autonómiájuk van. Sok országban a tanárság nem is rendelkezik etikai kódexszel. A tanári szakma tudományos megalapozottságát sok szerző gyengének tartja (*Verbiest, 2007*). Még ma is kevés tanárnak van kutatói képzettsége, és kevesen végeznek posztgraduális tanulmányokat (*Erixon, Frånberg és Kallós, 2001*). Ennek következtében a tanári szakmát az ápolással, a szociális munkával és a könyvtárossággal együtt, gyakran nevezik *szemiprofesszió*nak, vagyis félszakmának (semi-profession; *Etzioni, 1969*).

Bár tény, hogy a klasszikus professziókkal történő összevetést a szakmaiságról szóló vitákban gyakran alkalmazzák, ezt a megközelítést sokan kritizálják is. Az így meghatározott szakmaiságot sokan mesterséges konstrukciónak gondolják, amelynek definíciója folyamatosan viták tárgya (*Crook, 2008*), és állandóan változik, attól függően, hogy éppen ki, mit gondol róla (*Hanlon, 1998*). Sokan úgy vélik, hasznosabb a tanári professzió mai jellemzőit feltárni, mint a szakmát valamilyen ideáltípushoz hasonlítani (*Whitty, 2008*).

*A szakma professzionalizálása projekt*

A szakmaiság második megközelítési módja a professzionalizálási projekt (*Larson, 1977*), amelynek az a célja, hogy kialakítson egy olyan szakmai testületet, amely ellenőrzi és megnehezíti a szakmába történő bejutást, ezzel olyan monopolhelyzetet teremt, amelynek segítségével a szakma meg tudja őrizni minőségét, és biztosítani tudja, hogy részt vehessen a hatalomról, a befolyásról, a státuszról szóló vitákban, a munkakörülményekről és a szakmai autonómiáról szóló alkukban. Ebből a perspektívából már nem számít a szakmaiság ideáltípusa, amely referenciakeretként behatárolja, hogy mely szakmák nevezhetik magukat szakmának. A hangsúly egy foglalkozási csoport növekvő öntudatán van, amely a szakmai rang elnyerését tűzte ki célul (*Power, 2008*).

E folyamat középpontjában *a szakma tudásbázisának kialakítása áll*: a szakmai munka sztenderdjeinek megállapítása és emelése, a szakmába történő jogosulatlan belépés megakadályozása, az önellenőrzés és önelszámoltathatóság mechanizmusainak kialakítása, és azoknak az etikai normáknak a lefektetése, amelyek a szakma erényeit hivatottak megtestesíteni. Efféle professzionalizálódási folyamatnak több szakmában is tanúi lehettünk. Ezek a szakmák megalkották saját szakmai társaságaikat, folyóirataikat, etikai kódexeiket, mint például az újságírók (*Crook, 2008*) vagy a holland tanárképzők (*Koster, 2002*). Hasonló folyamat egy stációjának tekinthető a holland tanárok szakmai jegyzékének jelenleg folyamatban levő létrehozása is. Ebben a megközelítésben a klasszikus professziók nem egy adott szakma szakmaiságának eldöntése során szolgálnak referenciaként, hanem egy adott szakma szakmává fejlődése során.

A professzionalizálódási projektről szóló vitákban két különböző perspektíva bukkan fel. Az egyik a szakma idealista koncepcióját konstruálja meg és a szakma képviselőinek specialista voltát, valamint etikai erényeit hangoztatja, például a megbízhatóságot, a kollegialitást, a társadalmi szolgálatot. A másik megközelítés a szakma önérdekét fogalmazza meg, tehát a piac monopolizálását, a státuszt és a hatalmi érdeket (*Larson, 1977*), ami végül is a kormányokkal történő tárgyalásokhoz és alkukhoz vezet a szakma hatásköréről (professional mandates), befolyásáról, a munkakörülményekről és arról, hogy a szakmai munka megítélése milyen jogi fórum alá tartozzék (jurisdictional competition; *Gewirtz et al, 2009*). Az idealista elképzelés hozzájárulhat a szakma iránti társadalmi bizalom növeléséhez, míg a másik koncepció könnyen csökkentheti azt.

*A modern társadalom magas követelményei*

A tanári professzionalizmust a mai modern, versenyre épülő társadalmak magas elvárásainak perspektívájából is meg lehet ragadni. A mai posztmodern és neoliberais társadalmakat erőteljes gazdasági és technológiai változások jellemzik. A gazdasági változások a professzionalizmus erősen globalizált, piacorientált és versenyszel-

lemű megközelítését eredményezték, a szakmák erősebb központi szabályozásának igényével együtt (Gewirtz et al, 2009). Az állandóan változó, piacorientált kontextus nem csak az iskolavezetőkkel, hanem a tanárokkal szemben fennálló elvárásokat is megváltoztatta: egyre inkább középpontba kerültek olyan fogalmak, mint az elszámoltathatóság, a racionalitás, a versenyképesség és a kontroll (Evans, 2008; Goodson és Hargreaves, 1996; Robertson, 1996). Hargreaves erről így írt: „Az iskolákat, hasonlóan más közfunkciót ellátó intézményekhez, racionalizálták, büdzséjüket megnyirbálták, gazdasági hatékonyságukat növelték, hogy minél kevésbé jelentsenek terhet az adófizetőknek, és versenyeztetni kezdték őket egymással a 'kliensekért'”. (Hargreaves, 2000, 168. o.)

Ez a megközelítés gyakran használja az új *professzionalizmus* fogalmát, jelezve, hogy a megváltozott körülmények között a szakmaiság nevében a tanároktól új kvalitásokat várnak el: *a hangsúly a hatékonyságon, az elszámoltathatóságon, a nemzeti (állami szintű) minőségbiztosításon és kontrollon van.* Kissé részletesebben:

- A legfontosabb elvárás a minőségi munka és a kimeneti követelmények teljesítése.
- Fontos a társadalmi elszámoltathatóság, tehát a tanároknak el kell magyarázniuk, hogy a tanításuk miként szolgálja a kimeneti követelmények teljesítését.
- Olyan szakmai sztenderdeket fektetnek le és vezetnek be, amelyek leírják, mit kell tudnia egy kezdő és mit egy szakértő tanárnak.

Az OECD szempontjából elsőbbséget élvez a sztenderdek kialakítása: „Az országok számára az egyik legfontosabb prioritás olyan világos és tömör megfogalmazások, profilok megalkotása, amelyek leírják, hogy a tanároknak mit kell tudniuk, és mit kell tudniuk megcsinálni. Ezekre a profilokra azért van szükség, hogy keretet biztosítsanak a tanárképzés, a tanárképzések, a tanári továbbképzések és a tanári szakmai előmenetel rendszerei számára, hogy segítségükkel meg tudjuk ítélni, hogy e rendszerek egyes elemei jelenleg mennyire hatékonyak.” (OECD, 2005, 131. o.)

Az elmúlt időszakban e sztenderdek nagy részét a nemzeti kormányok a tanárok minimális bevonásával, vagy teljesen nélkülük dolgozták ki (Snoek et al, 2009). Az új professzionalizmus ellen főleg Angliában fogalmazódtak meg olyan érvek, hogy éppenséggel a szakma deprofesszionalizálásához vezet és túlhangsúlyozza a menedzsment szerepét (Whitty, 2008; Hargreaves, 2000).

Ugyanakkor, a tudásalapú társadalom (knowledge society) és a technológiai változások, amelyek az információt és a szórakozást egyaránt globálisan és azonnal elérhetővé tették, *a modern professzióktól más vonások kifejlesztését is megkövetelik* (Hargreaves, 2000):

- Egyre fontosabbá válik az értelmiségi szakmákban az egész életen át tartó tanulás. Általánosan elfogadottá vált, hogy tudásigényes társadalmunkban az élethosszig tartó tanulás a teljes szakmai életutat átfogó fejlődés záloga. (European Council, 2009; ETUCE, 2008).

- A kollégákkal, a tanulókkal és szüleikkel új típusú kapcsolatokat és együttműködést kell kialakítani (*Hargreaves*, 1994, 424. o.). *Whitty* (2008) nem csak az együttműködő professzionalizmus fontosságát hangsúlyozza, amely az egy iskolában tanítók szakmai tanuló közösségeiben valósulhat meg, hanem a demokratikus professzionalizmust is hirdeti, amely az iskolán kívüli, de az iskolai életben érdekelt felek között valósulhatna meg.
- A minőség javítása és az innováció szintén hangsúlyos szerepet kap: a tanítást, mint dinamikus és innovatív professziót írják le, amelyben a tanároknak reflektálniuk kell a gyakorlatukra, és hozzá kell járulniuk a szakma munkájának állandó javulásához, megújulásához.

A tanári professzió tudásbázisa tehát kutatás, tapasztalat és reflexió útján alakul ki. A professzionalizmus ilyen felfogása szükségessé teszi, hogy a tanárok bekapcsolódjanak akciókutatásokba, introspektív (önfeltáró) kutatásokba, és azt is, hogy kutassák saját gyakorlatukat (practitioner inquiry; *Cochran-Smith – Lytle*, 2009; *Loughran et al*, 2004; *Ponte – Smeets*, 2009; *Stenhouse*, 1975).

A versenyre épülő tudástársadalmakban a professziókra jellemző vonások közül egyrészt az élethosszig tartó együttműködő tanulást és az innovációt hangsúlyozzák, másrészt az elszámoltathatóságot, amelyet a kimeneti eredmények és a szakmai sztenderdek segítségével megvalósítható minőségellenőrzéssel lehet megoldani.

#### *A professzionalizmus logikája*

A negyedik megközelítés a munkaerő-piaci logikák alapvető különbségeire fókuszál. Bár ez a megközelítés is megkísérli elkülöníteni a professziókat a nem-professzióktól, de nem a szakmák külsődleges vonásaira koncentrál, hogy aztán ezek alapján sorolja őket különböző kategóriákba, hanem arra a mögöttes és sokkal alapvetőbb logikára, amely alapján meg lehet magyarázni, hogy egyes szakmák miért jelennek meg értelmiségi szakmaként, míg mások nem. E területen fontos munkát végzett *Freidson* (2001).

*Freidson* három különböző logikáról beszél: a bürokrácia, a szabad piac és a professzionalizmus logikájáról. A dolgozók különböző tulajdonságokat működtetnek a különböző logikák mentén felépített rendszerekben.

- *A bürokrácia logikája* alapján működtetett rendszerekben a javak és szolgáltatások termelését, elosztását egyaránt nagy szervezetek, így kormányok, privát vállalatok és köztestületek tervezik meg, ellenőrzik és szabályozzák. A bürokrácia fő célja, hogy megbízhatóan működő, átlátható társadalmat hozzon létre, amelyben mindenkinek azonos jogai vannak, mindenki hozzáfér a javakhoz és a szolgáltatásokhoz. A szabályok biztosítják, hogy mindenki azonos elbánásban részesüljön, ne kelljen személyes kapcsolataira támaszkodnia. Minden szervezet munkáját alaposan kidolgozott szabályrendszer irányítja, amely előírja, hogy milyen kvalifikáció-

val kell rendelkezniük az egyes munkakört betöltőknek, és meghatározza a munkaköri kötelezettségeiket is. A tervezés, a minőségbiztosítás és a sztenderdizálás biztosítja, hogy a vevők mindenütt megbízható szolgáltatásokhoz jussanak ésszerű árakon. Ezt azok a menedzserek biztosítják, akik ellenőrzik és szabályozzák a terméket előállítók munkáját.

- *A szabad piac alapján működtetett rendszerben* mindenki szabadon ad és vesz árucikkeket és szolgáltatásokat. Semmit sem szabályoznak, a vásárlók racionális döntéseket hoznak anyagi és érzelmi megfontolások alapján, valamint azon az alapon, hogy milyen előzetes tapasztalatokat szereztek az árucikkkel, a szolgáltatásokkal és a szolgáltatókkal kapcsolatban. A szabad és szabályozatlan verseny letöri az árakat és ösztönzi az innovációt. A vásárlóknak a minőségre és az árakra vonatkozóan átlátható információi vannak, s az ezek alapján kialakított vásárlói elégedettség, preferencia és választás szabja meg, hogy melyik árú, illetve kinek a szolgáltatása lesz sikeres.
- *A professzionalizmus logikája* szerint azok a munkavállalók, akik speciális tudással rendelkeznek, felhatalmazást kapnak arra, hogy maguk szervezzék meg munkájukat. Az ő privilégiumaik kizárólagosak, sem a vevők, sem a menedzserek nem foglalkoztathatnak mást a munkakörükben. A kizárólagosság azzal jár, hogy maga a szakma kontrollálja magát és akadályozza meg, hogy a szakma bármely tagja visszaéljen a kapott kiváltságokkal. Így a vevők és a menedzserek egyaránt számíthatnak arra, hogy munkájukat magas színvonalon és ésszerű költséghatáron belül végzik.

*Freidson* megközelítésében a professzionalizmus jól körülhatárolható felhatalmazáshoz kötött, amely szerint: „...egy szervezett foglalkozás megszerzi a hatalmat arra, hogy meghatározza, kit tekint kvalifikáltnak bizonyos meghatározott munkafeladatok elvégzésére, és megakadályozza, hogy bárki más elvégezhesse azt a feladatot, és azt is meghatározza, milyen kritériumok alapján lehet valakinek az adott szakmában elvégzett munkáját értékelni. A szervezett professziók olyan körülményeket teremtenek, amelyekben a szakma tagjait nem ellenőrizhetik az őket alkalmazók.” (*Freidson*, 2001, 12. o.)

E harmadik fajta logikára azért van szükség, mert bizonyos munkák olyan specializáltak, hogy minőségük megítéléséhez speciális képzésre és tapasztalatra van szükség, ezért a vevők nem tudják megítélni a piacon megjelenő szolgáltatások minőségét és erre építeni válaszáikat. A szakmai tudás alkalmazása annyira függ az alkalmazás kontextusától, hogy állandó szakmai átgondolást, alkalmazkodást és speciális szakmai „érzék” igényel, (fingerspitzengefühl of the professionals), s ez lehetetlenné teszi a sztenderdizációt, így a bürokratikus kontrollt is. *Freidson* szerint az értelmiségi szakemberek munkája nem sztenderdizálható, nem racionalizálható és nem tehető árucikké.

Ugyanezt állítja *Furlong* is: „Mivel a szakemberek komplex és kiszámíthatatlan helyzetekkel szembesülnek, speciális tudásra van szükségük. Ahhoz azonban, hogy alkalmazhassák speciális tudásukat, autonómiára is szükségük van, mert csak annak birtokában tudnak legjobb belátásuk szerint cselekedni. Ha megkapják az autonómiát, akkor felelősséggel kell cselekedniük, és ezért szükséges, hogy együttesen alakítsák ki szakmai értékrendszerüket.” (*Furlong*, 2000, 18–19. o.)

A neoliberális ideológiák összekeverték különféle logikákat, s az oktatást, az egészségügyet vagy a szociális ellátást is egyszerű fogyasztási cikként, szolgáltatásként kezelték, ahol a szülők és a tanulók szabadon választhatnak az intézmények között felállított rangsorok alapján. Ennek az lett a következménye, hogy a foglalkoztatók és menedzserek ítélték meg a tanári munka minőségét és felülről különféle fejlesztési programokat, továbbképzéseket írtak elő a tanárok számára. *Evetts* (2009) ezt *szervezeti professzionalizmusnak* (organizational professionalism) nevezi: „Az eredmény az, hogy a szakmai munkát nem a szakma gyakorlói kontrollálják, hanem a felügyelők és a menedzserek.” (*Evetts*, 2009, 23. o.)

*Evetts* szemében a vevői elégedettségnek a menedzserek által működtetett elszámoltathatóságra és auditálásra épülő rendszere veszélyezteti az értelmiségi szakmákba vetett közbizalmat, és erősen csökkenti azt az időt, amit a szakemberek a klienseikkel tudnak tölteni. *Evetts* a szervezeti professzionalizmussal szembeállítja a *szakmai professzionalizmust*, amelyet a következőképpen jellemez: „...a szakmai csoportok közötti diskurzus, kollegiális tekintély, szakmai mérlegelés és a munka szakmai kontrollja, a kliensek és a munkáltatók bizalma a gyakorló szakemberek iránt, a gyakorló szakemberek által gyakorolt önkontroll, a szakmai etikai szabályok betartásának szakmai szervezetek és intézmények által gyakorolt ellenőrzése”. (*Evetts*, 2009, 23. o.)

*Evetts*, *Freidson* és *Furlong* egyetértenek abban, hogy az értelmiségi szakembereknek joguk legyen arra, hogy saját munkájukat maguk ellenőrizzék, maguk irányítsák a munkájuk végzéséhez szükséges tudás és készségek jellege, valamint a szakmai mérlegeléshez való joguk miatt. A tanításhoz szakmai ítélőképességre és szakmai intuíció alkalmazására van szükség (*Atkinson és Claxton*, 2000), amelyet lehetetlen sztenderdizálni. Azonban a szakmai kontroll és szakmai professzionalizmus megvalósítása a szakmai autonómia, a szakmai kompetencia és a szakma iránti bizalom szoros összekapcsolását teszi szükségessé.

#### *Az értelmiségi szakmák morális és altruista természete; a bizalom szerepe*

Annak érdekében, hogy megerősítsék a szakmai autonómia, a szakmai kompetencia és a bizalom közötti kapcsolatot, több szerző hangsúlyozza a professzionalizmus morális természetét. Ez az ötödik megközelítés az értelmiségi szakmák alapvető erkölcsi és altruista természetéből indul ki (*Crook*, 2008; *Lunt*, 2008). A szakmák morális és altruista természete a szakember és a kliens közötti szükségszerű hatal-

mi egyensúlytalansághoz köthető. Az értelmiségi szakember szolgáltatása, mint például a tanár szolgáltatása a szülő és a gyermekek számára, szakmai autonómiát követel, amely a szakmák iránt táplált közbizalomra épül. A közbizalom alapja pedig a szakma etikai kódexének szigorú alkalmazása. Ezért a köz alkut köt az értelmiségi szakemberekkel (Lunt, 2008), amelyet az állam által lefektetett társadalmi szerződés testesít meg.

A társadalmi szerződésnek „az a lényege, hogy az értelmiségi szakemberek több autonómiát kapnak, mint más társadalmi csoportok. Maguk határozhatják meg, kit engednek be a soraikba, maguk fegyelmezik tagjaikat és sokkal kevesebb korlátozással dolgozhatnak, mint a művészetek, az üzleti élet vagy a kereskedelem területén működők. Cserébe a közjót kell szolgálniuk, és meg kell felelniük a szakmai viselkedés, valamint fegyelem magas követelményeinek”. (Skrtic, 1991, 87. o.)

Ez a szerződés adja egy-egy szakma társadalmi felhatalmazását, amely a köz és az állam értelmiségi szakemberekbe vetett bizalmára épül, ami viszont *a szakmák altruista természetén alapszik*. Az értelmiségi szakember számára a szakmai siker mérőeszköze nem az, hogy mennyit keres, hanem az, hogy milyen szolgálatot tesz a köznek (Crook, 2008). A tanárok munkáját nem az teszi értékesé, hogy mennyi pénzt keresnek a tanítással, hanem a tanított gyermekek eredményeinek, tanulásuk minőségének javulása. Ez az altruista perspektíva teszi érthetővé, miért háborodik fel a közvélemény, ha politikusok, orvosok, iskolavezetők kiugró jövedelemmel rendelkeznek, vagy személyes karrierjük építésén fáradoznak. Az értelmiség számára a hangsúlyt a személyes integritás megőrzésére és a másoknak tett szolgálatra kellene helyezni és nem a személyes érdekekre. *Ilyen értelemben a tanítás hivatás.*

Számos szerző hosszasan foglalkozott *a bizalom* fogalmával, és ennek során többféle típusát határozta meg, aszerint, hogy a bizalmi viszonyban rejlő kockázatot hogyan kezelik (Bottery, 2003; Byrk és Schneider, 2002; Nootboom, 2006). A bizalom teóriák rámutatnak arra, hogy milyen fontossággal bír a köz és az állam bizalmának elnyerésében, és így a szakmai felhatalmazás jogosságának igazolásában a szakmai kompetencia, az integritás és a szakma képviselőinek elhivatottsága. A szakma képviselőnek óriási a felelősségük, meg kell felelniük a köz elvárásainak, és fel kell mutatniuk az elvárt kompetenciát, integritást és elhivatottságot. Ez a kötelessége a szakma egyes képviselőinek és a szakmai közösség egészének is. Például nyilvánosan számot kell adniuk a szakmai gyakorlatukról és eredményeikről bizonyítékok, kutatási eredmények alapján és a szakmai etikai szabályok, szankciók rendszerének alkalmazása által is. A szakmai etikai kódex szigorú alkalmazása biztosítja a feltétlenül szükséges védőhálót a köz és a szakmák közötti egyenlőtlen hatalmi viszonyok között. Az értelmiségi szakemberek elhivatottsága iránt megnyilvánuló közbizalom, Nootboom (2006) szerint, nagymértékben függ a szakemberek klienseik felé mutatott empátiáján. A szakember, a kliens vagyis a társadalom közötti kapcsolatokban sokat számít a szakmai gyakorlat egységes ér-

telmezésének kialakítása. Ennek a közös értelmezésnek a kialakításában az értelmi-ségi szakember játssza a kulcsszerepet.

### **A tanárok személyes kvalitásaira és a tanárképzésre vonatkozó tanulságok**

A tanári professzionalizmusra és a tanári szakmára vonatkozó diskurzust részben a tanárok elleni panaszok uralják. Ezek szerint egyrészt a tanárság nem szakma, s kibújjik a kormány ellenőrzése alól is, ezért szükséges megerősíteni a szakma feletti bürokratikus kontrollt, az állami szabályozást és a menedzsment kontrollját is. A panaszok másik része szerint az állami intézkedések deprofesszionalizálják a tanárságot és demoralizálják a tanárokat. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy ezt a diskurzust az angolszász szerzők és a brit-amerikai perspektívából írott cikkek uralják. Lehet, hogy a tanárok szakmaiságával kapcsolatos viták és dilemmák más kulturális kontextusokban sokkal kevésbé élesek.

Mindazonáltal látnunk kell, hogy a világ elvárásai a tanársággal és a tanárok szakmaiságával kapcsolatban magasak. Ezért el kell gondolkoznunk azon egyrészt, hogy melyek a tanári szakmaiság kulcselemei, másrészt azon is, hogy mit tehet a tanárképzés azért, hogy ezt a szakmaiságot kifejlessze a tanárjelöltekben.

A professzionalizmusról szóló szakirodalom áttekintése során egy sor alapvető vonás felszínre került. Bár a tanári professzionalizmus öt megközelítése erősen eltér egymástól, végső soron kiegészítik egymást, gazdagítják és komplexebbé teszik a tanári szakmaiság összképét. *A tanári szakmaiság fő vonásai*, amelyek a szakirodalom elemzése alapján kirajzolódtak, a következők:

1. Szakmai autonómia, a szakmai munka feletti monopólium és kontroll gyakorlása.
2. Beleszólás abba, ki léphet be a szakmába.
3. A szakmai értékek és a szakmai viselkedés feletti ellenőrzés gyakorlása a szakma etikai kódexén keresztül, és szankciók kiszabása szabályszegés esetén.
4. Szakmai szervezetek, amelyek a fenti mandátumok alapján eljárnak a szakma nevében.
5. A szakember morális integritásának és elhivatottságának hangsúlyozása.
6. Nyilvános elszámoltathatóság vállalása a szakmai teljesítményekért, eredményekért.
7. A szakmai munka mögötti elméleti és gyakorlati tudás.
8. A szakma tudásbázisának kiépítésében vállalt aktív szerep, kutatás, akciókutatás és introspektív kutatás révén.
9. A szakmához tartozók élethosszig tartó tanulása.
10. A kollégákkal és a többi érdekelt féllel történő együttműködés.
11. Részvétel a szakma fejlesztésében, megújításában.



12. Elkötelezettség az iránt, hogy a szakmának segíteni kell a közvéleményt és az államot a szakmai kérdések megértésében.

Ha a szakma ezen jellemzőit lefordítjuk az egyes szakemberekkel szemben támasztott követelményekre, akkor megalkotható egy tudáselemekből, készségek-  
ből, attitűdökből álló referenciakeret, amelyet fel lehet használni annak elemzésére,  
hogy a tanárképzési tantervek mennyiben szolgálják a tanári professzionalizmust.  
(Lásd a keretben lévő szöveget!)

*A tanári professzionalizmushoz szükséges elemek:*

- *Tudás:*
  - alapos szaktárgyi tudás  
a tanulási/tanítási folyamat alapos ismerete (a pedagógiai kutatások legújabb, releváns eredményeinek ismerete)
  - alapos társadalomismeret
  - az oktatáspolitikai és az oktatási rendszer alapos ismerete
- *Készségek:*
  - képes oktatási problémákat szélesebb közönséggel ismertetni, megvitatni
  - képes munkájának minőségéről számot adni a társadalom számára
  - képes az iskolai közösségén belül az iskola gyakorlatára vonatkozóan kutatásokat végezni
  - képes hozzájárulni a szakmai közösség együttműködő tanulásához
  - képes a pedagógiai kutatások eredményeit az iskola /osztály-terem keretein belül innovációra használni
- *Attitűdök:*
  - elkötelezett a tanulók fejlődésének elősegítése mellett
  - elkötelezett a szakma és a szakma művelői iránt
  - hajlandó hozzájárulni a szakma tudásbázisának fejlesztéséhez
  - elkötelezett a szakma etikai kódexének betartása iránt, és ragaszkodik szakmai munkájának integritásához
  - hajlandó munkájának minőségéről elszámolni a külvilág felé
  - állandóan törekszik a szakmai fejlődésre
  - folytonosan javítja tanításának minőségét és törekszik az innovációra

Ha figyelembe vesszük egyrészt, hogy milyen erőteljes a társadalmi szándék a tanári munka javítására, másrészt hogy a társadalom milyen új, a tanításon túlmutató szerepelvárásokat támaszt a tanársággal szemben, akkor nem kerülhető el egy

olyan tanárképzési tanterv kialakítása, amely túlmutat a minimális sztenderdeken, és segíti a kezdő tanárokat abban, hogy új tanári szerepeket vegyenek fel, hogy kiterjesszék a professzionalizmus határait. A bemutatott referenciakeret segíthet kifejleszteni, értékelni és megerősíteni egy ilyen tanárképzési tantervet.

Két, nemrég megjelent tanulmány is foglalkozik az EU tagállamaiban kialakított nemzeti sztenderdeknek és tanárképzési tanterveknek az elemzésével (*Finnish Institute ...*, 2009; *Snoek et al.*, 2009). E tanulmányok megállapították, hogy immár kialakult a közmegegyezés arról, hogy milyen kompetenciákkal kell a tanároknak rendelkezniük. A legfontosabb kompetenciák: a tantárgyi tudás, a pedagógiai készségek, az osztálymunka irányítása, az elmélet és gyakorlat közötti összefüggések meglátása, a kooperáció és kollaboráció, az élethosszig tartó tanulás és kevésbé prominens helyen, a minőségbiztosítás, a mobilitás és a vezetői képességek.

A legtöbb kompetencia, amely a nemzeti sztenderdekben és a tanárképzési tantervekben fellelhető, a mikro-, azaz az osztálytermi szintre koncentrál, tehát a tanítás és tanulásban betöltött primer tanári szerepre (*European Commission*, 2010). A vizsgált tantervek kevés teret szentelnek a másodlagos, a tágabb tanári szerepeknek. Egyik tanulmányban sem található adat arról, hogy a tanárképzési tantervekben explicit módon szerepeljenek a következő elemek: a társadalom, az oktatáspolitikai és az oktatási rendszer alapos ismerete; olyan a készségek és attitűdök, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a tanárok el tudjanak számolni a tanítás minőségéről az oktatásban érdekelt társadalmi partnereknek – a szakfelügyelet elvárásainak teljesítésén kívül –, részvétel az oktatáspolitikai vitákban; elkötelezettség a tanári szakma és etikai kódexe iránt.

A tanárképzés tanterve elősegítheti, hogy ezeket az elemeket a jelöltek elsajátítsák a képzés során. Például azáltal, hogy bevonják a jelölteket a tanárképzési innovációkba, vagy olyan tevékenységekbe, amelyek a nyilvános elszámoltathatóságot szolgálják, vagy a külső társadalmi partnerekkel való együttműködésbe, vagy azáltal, hogy ezeket a kvalitásokat és tevékenységeket maguk a tanárképzők modellálják a jelöltek számára.

## Irodalom

- Abbott, A. (1988): *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. The University of Chicago Press, Chicago/London.
- Atkinson, T., Claxton, G. (2000): *The Intuitive Practitioner. Of the value of not always knowing what one is doing*. Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- Barber, M., Mourshed, M. (2007): *How the world's best-performing schools come out on top*. McKinsey, London.
- Bottery, M. (2003): The Management and Mismanagement of Trust. *Educational Management Administration leadership*, 31(3), 245–261.
- Byrk, A. S., Schneider, B. (2002): *Trust in Schools. A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation, New York.

- CEDEFOP (2008): *Future Skills needed in Europe, A medium term forecast*. CEDEFOP, Thessaloniki.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (2009): *Inquiry as a Stance. Practitioner research in the next generation*. Teachers College Press, New York.
- Crook, D. (2008): Some Historical Perspectives on Professionalism. In: Cunningham, B. (ed.): *Exploring Professionalism*. Institute of Education, London. 10–27.
- Erixon, P. O., Frånberg, G., Kallós, D. (2001): Postgraduate Studies and Research in Teacher Education within the European Union. In: Erixon, P. O., Frånberg, G., Kallós, D.(eds.): *The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union*. Umea University, Umea. 47–60.
- ETUCE (2008): *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. Brussels: ETUCE. [http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE\\_PolicyPaper\\_en\\_web.pdf](http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf) (Retrieved 21 March 2010).
- Etzioni, A. (ed., 1969): *The Semi-Professions and their Organization*. Free Press, New York.
- European Commission (2005): *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: European Commission. [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf) (Retrieved 21 March 2010).
- European Commission (2007): *Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels: European Commission. [http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf) (Retrieved 21 March 2010).
- European Commission (2010): *Teachers' Professional Development - Europe in international comparison – An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg.
- European Council (2006): Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 394, 10–18.
- European Council (2007): Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. *Official Journal of the European Union* C 300, 6–9.
- European Council (2009): Council Conclusions on the professional development of teachers and school leaders. *Official Journal of the European Union* C 302. 6–9.
- Evans, L. (2008): Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 1, 20–38.
- Evetts, J. 2006. Introduction: Trust and professionalism: Challenges and occupational changes. *Current Sociology*, 4, 515–531.
- Evetts, J. (2009): The Management of Professionalism: a contemporary paradox. In: Gewirtz, S., Manony, P., Hextall, I., Cribb, A. (ed.): *Changing Teacher Professionalism. International trends, challenges and the way forward*. Routledge, Oxon. 19–30.
- Finnish Institute for Educational Research (2009): *Teacher Education Curricula in the EU*. Finnish Institute of Educational Research, Jyväskylä.

- Freidson, E. (2001): *Professionalism: the third logic*. University of Chicago Press, Chicago.
- Furlong, J. (2000): Intuition and the Crisis in Teacher Professionalism. In: Atkinson, T., Claxton, G. (eds.): *The Intuitive Practitioner. Of the value of not always knowing what one is doing*. Open University Press, Buckingham, Philadelphia. 15–31.
- Gewirtz, S., Manony, P., Hextall, I., Cribb, A. (2009): Policy, Professionalism and Practice: Understanding and enhancing teachers' work. In: Gewirtz, S., Manony, P., Hextall, I. and Cribb, A. (eds.): *Changing Teacher Professionalism. International trends, challenges and the way forward*. Routledge, Oxon. 3–16.
- Goodson, I., Hargreaves, A. (1996): Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. In: Goodson, I. – Hargreaves, A. (eds.): *Teachers' Professional Lives*. Falmer Press, London. 1–27.
- Hanlon, G. (1998): Professionalism as Enterprise: Service class politics and the redefinition of professionalism. *Sociology*, 32, 42–63.
- Hargreaves, A. (1994): *Changing Teachers, changing times: teachers work and culture in a postmodern age*. Cassell, London.
- Hargreaves, A. (2000): Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6, 151–182.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, London.
- Hoyle, E. (1975): Professionalism, professionalism and control in teaching. In: Houghton, V et al. (eds.): *Management in education: The management of organizations and individuals*. Ward Lock Educational in association with Open University Press, London.
- Hoyle, E. and John, P. (1995): *Professional Knowledge and Professional Practice*. Cassell, London.
- Koster, B. (2002): *Lerarenopleiders onder de Loep. De ontwikkeling van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders en het effect van het kennismaken daarvan op hun zelfdiagnose*. Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Larson, M. S. (1977): *The Rise of Professionalism*. University of California Press, Berkeley, CA..
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., Russell, R. (eds., 2004): *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Lunt, I. (2008): Ethical Issues in Professional Live. In: Cunningham, B. (ed.): *Exploring Professionalism*. Institute of Education, London. 73–98.
- Nooteboom, B. (2006): Forms, Sources and Processes of Trust. In: Bachmann, R. – Zaheer, A. (eds.): *Handbook of Trust Research*. Edward Elgar, Cheltenham, UK. 247–263.
- OECD. (2005): *Teachers Matters. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*. OECD, Paris.
- OECD (2007): *Schooling for Tomorrow: Personalising education*. OECD, Paris.
- Ponte, P., Smeets, K. (2009): Action Research & Teacher Leadership. *Professional Development in Education*, 35, 175–193.

- Power, S. (2008): The Imaginative Professional. In: Cunningham, B. (ed.): *Exploring Professionalism*. Institute of Education, London. 144–160.
- Robertson, S. L. (1996): Teachers' work, restructuring and postfordism: constructing the new 'professionalism'. In: Goodson, I., Hargreaves, A. (eds.): *Teachers' professional lives*. Falmer Press, London. 28–55.
- Skrtic, T. M. (1991): *Behind Special Education: a critical analysis of professional culture and school organisation*. Love Publishing Co., Denver CO.
- Snoek, M., Swennen, A., van der Klink, M. (2009): The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education. In: Hudson, B. (ed.): *Proceedings of the TEPE 3rd Annual Conference Teacher Education Policy in Europe: Quality in Teacher Education*. Umeå University, Umeå. 288–299.
- Snoek, M. et al. (2009): *Teacher quality in Europe: comparing formal descriptions*. Paper presented at the ATEE conference 2009, Mallorca, August 2009.
- Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann, London.
- Verbiest, E. (2007): Professionals moeten het verdienen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24, 239–248.
- Whitty, G. (2008): Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In: Cunningham, B. (ed.): *Exploring Professionalism*. Institute of Education, University of London, London. 28–49.

Fordította: Kimmel Magdolna

## ZÁRSZÓ

### HÉLÈNE CLARK

az Európai Bizottság Oktatási és Kulturális Igazgatóságának  
az 'Élethosszig tartó tanulás politikákért és programjáért' felelős  
igazgatója

Nagyon örülök, hogy kollégámmal, *Paul Holdsworth*-sal együtt jelen lehetünk az Európai Tanárképzők Szövetségének 35. éves konferenciáján. Külön szeretném megköszönni a szervezet leköszönő elnökének, *Giovanni Polliani* Úrnak és a konferencia magyar szervezőbizottságának, hogy az Európai Bizottság képviseletében részt vehetünk a konferencia munkájában, vitáiban.

Beszédemben szeretném megragadni az alkalmat, hogy először felvázoljam azt a kontextust, amelyben az európai oktatási és képzési politika formálódik, majd általában szóljak a tanárképzéssel, ezt követően pedig részletesen a tanárképzőkkel kapcsolatos uniós elképzelésekről.

Mindnyájan tisztában vagyunk az Európai Unió (EU) előtt álló gazdasági kihívásokkal. A gazdasági válságra az EU tagállamainak kormányfői az '*Európa 2020*' elnevezésű új stratégia kidolgozásával válaszoltak, amelynek középpontjában a munkahelyteremtés és a gazdasági növekedés beindítása áll. Az '*Európa 2020*' stratégia hivatott elősegíteni, hogy az EU megerősödve kerüljön ki a válságból, olyan közép és hosszú távú reformok bevezetése által, amelyek a növekedést, a munkahelyteremtést és a közsféra fenntartható finanszírozását szolgálják. E terv részeként az Európai Tanács öt fő irányt határozott meg, amelyektől a foglalkoztatottság növekedését várja. Ezek a következők: az innováció, a kutatás és fejlesztés feltételeinek javítása, a klímaváltozás elleni küzdelem, az oktatás színvonalának javítása és a társadalmi integráció elősegítése. Világos tehát, hogy az EU politikai vezetői az oktatást és a képzést olyan fontos területként kezelik, amely alapvetően hozzájárul a gazdasági és társadalmi fejlődéshez.

Az oktatás és a képzés már a válság előtti időben is az Európán belüli együttműködés növekvő fontosságú területe volt. Az Európai Bizottság 2002 óta szorosan együttműködik a tagállamokkal oktatási és képzési rendszereik fejlesztésében. Az oktatási és képzési rendszerek teljes mértékben az egyes tagállamok fennhatósága alá tartoznak, a tagállamok azonban fokozatosan kezdik felismerni, hogy milyen lehetőségek rejlenek a hasonló kihívásokkal küzdő országokkal történő kooperációban. Ebben a folyamatban fontos mérföldkő volt 2008, amikor az EU 27 országának oktatási miniszterei megállapodtak, hogy szorosabban együttműköd-

nek majd az oktatáspolitikai területén. A megállapodás értelmében *az együttműködés három fő területre koncentrálódik:*

1. Segítséget nyújtanak a diákoknak azoknak a kulcskompetenciáknak az elsajátításában, amelyek nélkülözhetetlenek a társadalom aktív polgárai számára.
2. Igyekeznek az oktatási és képzési rendszert igazságosabbá, méltányosabbá formálni.
3. Javítják a tanárképzést, az iskolavezetők képzését és a képzők képzését egyaránt.

Érdemes megvizsgálni, mi motiválta az oktatási minisztereket, hogy szorosabb együttműködésre törekedjenek. A jelenlegi gazdasági helyzet sok országot arra kényszerít, hogy csökkentse oktatási befektetéseit, és ez még sürgetőbbé teszi azoknak a reformoknak a megvalósítását, amelyeket a miniszterek szerte Európában már a krízist megelőzően is szükségesnek véltek: olyan reformokat megvalósítani, amelyek javítják az Unió fiatal – és nem annyira fiatal – polgárai számára nyújtott oktatás minőségét. Ez az elérendő cél, hiszen évek óta világos, hogy az európai oktatási rendszerek nehéz periódust élnek át. Igaz ugyan, hogy az oktatás területén a világban fellelhető „jó gyakorlatok” közül számos Európában honos, ugyanakkor az európai oktatási és képzési rendszerek jelentős, alapjaikat érintő problémákkal is küzdenek.

Ki ne aggódna társadalmunk jövője miatt, amikor azt olvassa, hogy mintegy hat millió fiatal európai tanulmányai során annyira kiábrándul az iskolából, hogy sose fejezi be középiskolai tanulmányait? Sőt, közülük egy millióan csak az általános iskolát végzik el. Ki ne aggódna, amikor azt hallja, hogy minden ötödik 15 éves fiatal nem rendelkezik alapvető ismeretekkel és készségekkel sem az szövegértés, sem a matematika, sem a természettudományok területén? Ki tudja megőrizni optimizmusát, amikor tényszerűen bizonyított, hogy sok fiatal szociokulturális és/vagy migráns háttere miatt hátrányos helyzetből indul az életbe? Milyen élet vár rájuk? Az alapvető készségek hiánya katasztrofális következményekkel járhat rájuk nézve, hiszen vagy nem kapnak munkát, vagy munkahelyük elvesztésének réme lebeg állandóan előttük. Nem tudnak hozzájutni különböző szolgáltatásokhoz, különösen az on-line szolgáltatásokhoz, amelyek aránya egyre nő. Mindez pedig társadalmi kizártsághoz és szegénységhez vezet: ördögi kör ez, amelyből nehéz kitörni.

Az EU oktatási minisztereinek válasza ezekre a problémákra az volt, hogy új, szigorú követelményeket állapítottak meg, és ezzel a tagállamokat arra ösztönözték, hogy radikálisan javítsanak a fent leírt helyzeten: növeljék azoknak a fiataloknak a számát, akik elvégzik a középiskolát és megszerzik az alapvető ismereteket és készségeket. Az Európai Bizottság a jövőben is szorosan együttműködik a tagállamokkal, és ösztönzi őket, hogy a jó oktatáspolitikai gyakorlatokat, amelyek az iskolai tantervek reformját, az osztálytermi értékelés módszereinek modernizálását és az esélyegyenlőséget szolgálják, megosszák egymással.

Ami a kulcskompetenciákat illeti, emelnünk kell a tanulók írni-olvasni és számolni tudásának, műveltségének a szintjét, segítenünk kell az idegen nyelvek tanulását, motiválnunk kell a tanulókat a matematika, a természettudományos és technológiai tárgyak tanulására, meg kell erősítenünk az olyan transzverzális kompetenciákat, mint a tanulás megtanulása és javítanunk kell a tanárok képességét arra, hogy az értékelést, mint a személyre szabott tanulás előmozdításának eszközét használják. Friss kutatásokból tudjuk, hogy a Nyolc Kulcskompetencia Európai Keretrendszere sok tagállam nemzeti tantervében megjelenik, de csak papíron, mert azokat a reformokat nem vezették be, amelyek biztosíthatnák a tanárok megfelelő felkészítését a kulcskompetenciák fejlesztésére és értékelésére.

A méltányos oktatás megvalósítása érdekében, biztosítanunk kell, hogy minden diák hozzáférjen magas színvonalú tanulási lehetőségekhez és oktatási szolgáltatásokhoz. Különösen fontos, hogy azok a diákok, akiknek tehetségük kibontakoztatásához támogatásra van szükségük, hozzáférjenek a megfelelő szolgáltatásokhoz. Idejekorán azonosítanunk kell a tanulási nehézségekkel küzdő diákokat is. Tanulóközpontú, személyre szabott pedagógiai megközelítéssel kell dolgoznunk és csökkentenünk kell azoknak a számát, akik az iskolát nem fejezik be. Ezért a következő években különös fontosságot nyer azoknak a jó gyakorlatoknak a megosztása, terjesztése, amelyek a migráns gyermekek oktatásának és az alapkészségek tanításának színvonalát emelik.

Rögtön rá térek a tanárképzés színvonalának javítását célzó terveink ismertetésére, előtte azonban látnunk kell, hogy mindannak a valóra váltásához, amit a miniszterek elhatároztak, hogy a szükséges reformok végbemenjenek, mindenkinek, aki az oktatás területén dolgozik, komolyan el kell gondolkoznia. Az előzőekben felvetett kérdések kulcsfontosságúak az oktatáspolitikai irányítói és természetesen a tanárképzők számára is, s arra köteleznek bennünket, hogy elgondolkodjunk, vajon oktatási rendszereink miért hagynak cserben olyan sok fiatalot, és arra is, hogy megvizsgáljuk, mivel járulhat hozzá a tanárképzés e sürgető problémák megoldásához.

Kutatások sora bizonyította, hogy a tanulók teljesítményét a pedagógusok és az iskolavezetők munkájának minősége döntő mértékben befolyásolja. A tanítás minősége hat a tanulás minőségére, az iskolavezetés minősége, pedig meghatározza az iskola munkakultúráját, valamint azt, hogy az iskola légköre mennyire kedvez a magas színvonalú tanulásnak és tanításnak. Kutatások bizonyítják például, hogy ha egy tanuló három egymást követő évben gyengébb tanárt kap, akkor teljesítményeinek színvonala szignifikánsan alacsonyabb lesz, mint annak a gyermeknek, aki hatékonyabb pedagógushoz került. Tehát a tanári munka minősége erkölcsi kérdés: a tét az esélyegyenlőség megvalósulása. Ezért nem meglepő, hogy 2007 augusztusa óta, amikor az Európai Bizottság nyilvánosságra hozta a *Tanárképzés minőségének javítása* című ajánlását, az Oktatási Miniszterek Tanácsa három olyan határozatot is elfogadott, amelyek a tanári szakma különböző aspektusait érintették.



Fontos okai vannak annak, hogy az európai minisztereknek komolyan kell venni a pedagógusképzést. Először is, a tanárság korfája: számos országban jelentékeny számú tanárjelöltet kell kiválasztani és képezni a közeljövőben. Másodsor, több tanulmány is rámutatott, hogy a tagországoknak több mint fele nem nyújt semmiféle szisztematikus támogatást a pedagógusoknak a pályakezdés első néhány évében. Harmadsor, az OECD TALIS felmérése, hasonlóan több előtte készült felméréshez, azt bizonyította, hogy a pedagógusok, akiktől elvárjuk, hogy egy egész sor új készséget tanítsanak új megközelítésben, új módszerekkel, a jelenlegi továbbképzési rendszerben nem kapnak erre megfelelő felkészítést<sup>1</sup>. Jelentős számú pedagógus úgy érzi, hogy nincs megfelelően felkészülve az új oktatási technológiák használatára, heterogén csoportok, osztályok tanítására, vagy fegyelmi problémák kezelésére. Ugyanakkor a pedagógusok azt állítják, nem jutnak hozzá olyan továbbképzésekhez, amelyekre véleményük szerint szükségük lenne.

A fenti lista folytatható: az *EU Oktatási Miniszterei 2009 szeptemberében Göteborgban kétnapos tanácskozást tartottak*, amelyen a pedagógus szakma helyzetét vitatták meg. Itt kifejezték aggodalmukat a McKinsey jelentés elszomorító adatai miatt. A Jelentés az elemzések alapján megállapítja, hogy a világon a legjobban teljesítő oktatási rendszerek azért jók, mert három dolgot jól csinálnak. Először is, a legjobbakat vonzzák és választják ki a pedagógusképzés és a pedagógusi pálya számára. Másodsor, a kiválasztottakat egyénre szabott, támogatásra és kihívásra épülő képzési folyamatban rendkívül hatékony tanárrá fejlesztik. Harmadsor, lehetővé teszik a pedagógusok számára, hogy minden egyes tanulónak magas színvonalú oktatást nyújtsanak, vagyis biztosítják, hogy az iskolarendszerben, mind az oktatásban, mind a személyzeti politikában az esélyegyenlőség, a méltányosság elve érvényesüljön. Kevés olyan oktatási rendszer van Európában, ha egyáltalán van olyan, amely mind a három fent felsorolt vonással rendelkezik.

Mára egész Európában, az összes oktatási minisztériumban, széles körű konszenzus alakult ki arról, hogy *a tanárképzés színvonalát javítani kell*, és arról is, hogy *mit kell tenni e cél elérése érdekében*. A teljesség igénye nélkül csak néhány tennivalót sorolok fel:

- A legjobbakat kell a tanári pályára vonzani.
- Emelni kell a tanárképzés kimeneti követelményeit annak érdekében, hogy a tanárjelöltek intenzív, gyakorlatias képzésben részesüljenek valódi tanulók valódi osztálytermekben történő tanítása során, és így megszerez-zék azokat a tanári kulcskompetenciákat, amelyeket – mint reflektív gyakorlati szakemberek – majd továbbfejlesztnek.

---

<sup>1</sup> Magyarul lásd: A tanárok számítanak: A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. OECD engedélyével kiadta az Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest, 2007.

- A kezdő tanárok számára hathatós szakmai és személyes támogatási programot kell biztosítani a pályakezdés első pár nehéz évében.
- A továbbképzések kínálatát szélesíteni, minőségüket javítani kell. Ösztönözni kell a pedagógusokat, hogy szakmai kompetenciáikat pályafutásuk során mindvégig fejlesszék.
- Minden tagállamnak újra kell gondolnia tanárképzését, és arra kell törekednie, hogy a tanárképzés és továbbképzés egységes, a teljes tanári pályát átfogó rendszerré váljon.

A miniszterek több, a fentiekhez hasonló prioritást fogalmaztak meg, de azt hiszem a fenti, rövid listából is látható, hogy a tanárképzésre óriási feladatok várnak, mert

- csak akkor lehet a fiatalokat a tanári pályára vonzani, ha a tanárképzés kurzusai tudományosan megalapozottak és ezzel együtt a jelölteket felkészítik a gyakorlati, osztálytermi munkára;
- csak azzal lehet a jelölteket reflektív gyakorló pedagógusi hozzáállásra nevelni, ha ezt a hozzáállást a tanárképző kurzusokon modellálják is számukra;
- a tanárképzés színvonalát csak akkor lehet emelni, ha a jelöltek gyakorlati ideje alatt a tanárképző intézmények saját munkájuk, kurzusaik hatékonyságának javítása érdekében kritikai visszajelzéseket gyűjtenek, és hatékony együttműködést építenek ki a helyi iskolákkal;
- csak friss kutatási eredményekre épülő új továbbképzési kínálat és a tanári munka megfelelő minőségi sztenderdjének megfogalmazásával lehet arra ösztönözni a pedagógusokat, hogy elköteleződjenek az élethosszig tartó tanulás, szakmai fejlődés mellett.

A tanárképzők számára, akik az EU mintegy hat millió gyakorló pedagógusának továbbképzését hivatottak biztosítani, a kihívások egyre nagyobbak. Sok pedagógus egyszerűen nincs megfelelően felkészítve arra, hogy a 21. században a legalapvetőbbnek számító tanári feladatokat ellássa, tehát például, hogy motiváló tanulási környezetet teremtsen, megfelelően használja a fejlesztő és a minősítő értékelést, segítse a tanulót abban, hogy maga konstruálja a tudását, ne pusztán a tanár által „leadott” anyagot mondja fel. „Valakiknek” legalább a 20., de még inkább a 21. századba kell emelnie a pedagógus szakmát. És ezek a „valakik” nem lehetnek mások, csak a tanárképzők, tehát Önök. Mert ha nem Önök, akkor kik? Kik alakítják, gyarapítják a tanulásról és tanításról rendelkezésre álló jól használható tudásbázist? Kiknek van rendszeres kapcsolata az osztálytermek valóságával? Kik tudnak a jelöltek számára modellként szolgálni kiváló tanári, tanárképzési gyakorlatokkal?

Ezért meghökkentő, amire *Marco Snoek* és mások is rámutattak, hogy a hivatalos dokumentumok egészen a legutóbbi időkig ritkán utaltak azokra, akik a tanárok képzéséért felelősek. Azonban örömmel jelenthetem, hogy ez az anomália mára

már megszűnt. A Tanács 2009-es határozatai világosan leszögezik, hogy *a tanárképzőknek* is magas akadémiai sztenderdeknek kell megfelelniük, rendelkezniük kell megfelelő tanári gyakorlattal és magas szintű tanári kompetenciákkal. Mi több, a Tanács felkérte a Bizottságot, hogy dolgozzon együtt az egyes országok szakértőivel és másokkal, remélem, az itt jelenlevőkkel is, és tekintse át a tanárképzők kiválasztásának, képzésének, szakmai fejlődésének folyamatait.

A konferencia hívószavai *a felelősség, kihívás és támogatás* voltak. Azt hiszem, ezeket a terminusokat nem csak a pedagógusokra, hanem a pedagógusképzőkre is lehet alkalmazni. Mindnyájan egyetérthetünk abban, hogy még sok tennivalónk lesz, mielőtt egységes *európai tanárképzési szakmáról* beszélhetünk. Csak körül kell néznünk ebben a teremben, és rögtön észrevehetjük, hogy számos tagállam erősen alulreprezentált. Tudjuk, hogy a legtöbb országban minimális a kooperáció és a kommunikáció az iskolákban dolgozó tanárképzők és az egyetemeken dolgozó tanárképzők között. És ami még ennél is szomorúbb, tudjuk, hogy a kooperáció és a kommunikáció igen gyenge még egy egyetemen, de a különböző tanárszékeken dolgozó tanárképzők között is. Az Önök előtt álló *kihívás* és az Önök *felelőssége* nem más, mint ennek a hiányosságnak a sürgős felszámolása minden tagállamon belül, hogy a tanárképző szakma egységesen tudjon fellépni a politikai döntéshozókkal folytatott tárgyalásokon.

Sok tagállamban a tanárképzők kevés *támogatást* kapnak: nincs olyan szervezet, hatóság, amelynek az lenne a feladata és felelőssége, hogy a tanárképzőket támogassa, annak ellenére, hogy a tanárképzők kulcsfontosságú szerepet játszanak az oktatási rendszerek színvonalának javításában és így a társadalom jobbításában is. Ki állapítja meg, milyen minimális sztenderdeknek kell megfelelnie a szakmába belépőknek? Ki biztosít képzést és megfelelő bevezetést a tanárképzők számára? Ki biztosítja, hogy Önök megfelelő továbbképzési, fejlődési lehetőségekhez jussanak egész tanárképzői pályafutásuk során? Ki biztosítja, hogy az egyetemen és az iskolákban dolgozó tanárképzők megosszák egymással a tanításról és a tanulásról munkájuk során felhalmozott tudásukat? Ki lenne hivatott mindezeknek és sok más feladatnak az ellátására?

Talán *a pedagógusképzők felelőssége* lenne, hogy ezekre a kérdésekre reflektáljanak, és megfogalmazzák válaszaikat, hogy azután azzal a *kihívással* fordulhassanak a képzésben érdekelt többi félhez, hogy osztozzanak velük a felelősségben, és együtt teremtsék meg azokat a feltételeket, amelyek mellett a képzők a leghatékonyabban tudják végezni a munkájukat. Amikor a megfelelő feltételek, körülmények adottak lesznek, Európa rendelkezik majd egy egységes, dinamikus és hatékony tanárképzői karral: olyan képzőkkel, akik a legmagasabb követelményeknek is megfelelnek, mert kitűnőek lesznek a kutatásban, a tanításban és a tanítás tanításában egyaránt.

Hisszük, az Európai Tanárképzők Szövetsége (ATEE) vezető szerepet játszhat mindennek a megvalósításában. Véleményünk szerint az ATEE egyike a tanárkép-

zésben érdekelt kulcsfontosságú szereplőknek, és így egyike az Európai Bizottság kulcsfontosságú partnereinek az oktatás területén. Ezért hívtuk meg az ATEE-t, hogy vegyen részt annak a Munkacsoportnak tevékenységében, amely a tagállamok közötti információáramlást, együttgondolkodást, egymástól történő tanulást tűzte ki célul a tanárképzés minden vonatkozásában. Remélem, ez a munkacsoport egyik fóruma lesz az Önök szakmája és a politikai döntéshozók közötti kétirányú kommunikációnak. Tudjuk, hogy sokat tanulhatunk Önöktől, és reméljük, megosztják velünk mindazt a tudást, ami az Önök fejlesztő és kutató központjaiban születik. És reméljük, hogy Önök továbbra is élénk érdeklődéssel kísérik a Munkacsoportban résztvevő tagországok oktatáspolitikai döntéshozóinak együttgondolkodásából származó eredményeket.

A Munkacsoport eddigi együttgondolkodása során már magas színvonalú ajánlásokat is megfogalmazott a politikacsinálók számára. Az ajánlások különféle kutatások eredményeinek és az egyes tagállamok jó gyakorlatainak az ötvözetén alapulnak. A Munkacsoport legutóbb egy kézikönyvet hozott létre a politikai döntéshozók számára, amely a kezdő tanárok bevezető gyakoronoki idejének megszervezésére ad iránymutatást. Az ATEE számos tagja részt vett a kézikönyv megalkotásában, amely máris igen népszerű a tagállamok oktatási hatóságainak körében és a szakmai körökben egyaránt.

Reméljük, hogy az Önök szervezete, az ATEE tovább fejlődik és terjeszkedik egész Európában, és mi tovább fejleszthetjük vele a már eddig is termékeny kapcsolatainkat.

Fordította: *Kimmel Magdolna*

## 35<sup>TH</sup> ANNUAL CONFERENCE OF THE ASSOCIATION FOR TEACHER EDUCATION IN EUROPE

BUDAPEST, 26<sup>TH</sup>–30<sup>TH</sup>, 2010

### INTRODUCTION\*

In 2010 the Association of Hungarian Teacher Educators had the honour to host the annual conference of the Association for Teacher Education in Europe (ATEE) in Budapest, Hungary. The conference was jointly organized by Eötvös Lorand University of Budapest and Eszterhazy Károly College of Eger. Although the name may suggest that the scope of the event was limited to Europe, presenters, professional teacher educators, arrived from all over the world: altogether, the representatives of over 50 countries from all continents attended the conference.

After considering the major trends and policies in teacher education in the past years, the central theme of the conference '*Responsibility, Challenge and Support in Teachers' Life-long Professional Development*' was not difficult to establish. Under this title the mostly widely acknowledged researchers of the field lectured on issues which have a special importance in improving the quality of education. There is a general consensus in the profession that improving the quality of education can best be achieved through improving the quality of teaching, which, in turn, requires turning initial teacher education and in-service teacher education into one continuous coordinated process, thus providing an ideal context for teachers' life-long professional development.

Life-long development has become a must for the profession, since changes in society and new expectations towards the profession increased teachers' responsibility and diversified their job. However, facing new challenges without getting sufficient support will never result in learning, growth and success. Thus establishing a teacher-centred support system which aims to nurture teacher autonomy and professionalism is crucial for success, since it is only autonomous professionals committed to continuous development who can meet the expectations society sets for schools today.

Reflecting on the questions connected to the theme '*Responsibility, Challenge and Support of Teachers' Life-Long Professional Development*', the speakers of the conference presented remarkable papers, best practices and innovations, explor-

---

\* Prepared by Erzsébet Golnhofer and by Boglárka Meggyesfalvi, based on Iván Falus's 'Greetings' and the plenary papers. Translated by Magdolna Kimmel.

ing the central idea from different perspectives.<sup>1</sup> In this issue of *Pedagógusképzés* we are presenting a selection from the rich material, namely the plenary lectures, in Hungarian.

In the first paper, *Andrei I. Podolski* deals with the necessity, feasibility and limitations of linking educational theory and practice and shares with us a practical method to achieve this goal. *His central question is what kind of psychology practitioner teachers need.* Through analysing research findings and practical examples he explores what factors may account for the success or failure of the application of scientific research in practice. The author believes that there is an intellectual procedure which may help practicing teachers to analyse the tasks of teaching through the findings of modern psychology, which, at the same time, enriches their educational competences: the so-called *Planned Stage-By-Stage Formation of Mental Actions (PSFMA Theory)*, originally introduced by P. Galperin, based on the principles and theories of Vygotszky. The study presents the most important features of PSFMA, the rules of its application and the findings of some psycho-pedagogical experiments. The author stresses that in order to be able to successfully apply PSFMA, students' character traits and the decisive features of the taught material must also be taken into consideration.

*Csaba Pléh* deals with the biological and psychological constraints and determinants of lifelong learning, with special regard to the teaching profession. First he presents two typical visions of the human life cycle, one which emphasizes flexibility and another which emphasizes predetermination and limitations during people's lifetime; then he discusses the concepts of 'street learning' and 'school learning'. Next, several important issues of educational philosophy are analysed and interpreted while discussing different approaches to nurturing knowledge, possible models of how knowledge evolves, and the effects of cultural and biological factors on learning. In the next sections important pedagogical research problems, questions and findings are presented in terms of the interconnectedness of age, the nervous system, culture, and methods of learning and teaching. The careful analysis of research findings may convince pedagogical experts that the critical periods of the human life cycle must always be considered when designing teaching and learning. The following sections, discussing the role of modern technology in learning, may help us to raise further research questions. The paper, which discusses the issue of life-long professional development from various aspects, concludes by stating that it is only through staying continuously active both physically and mentally can professionals preserve their mental flexibility and physical fitness.

In her paper *Marilyn Cochran-Smith* convincingly presents the decisive role practitioner research plays in the life-long professional development of practicing teachers. The author explores three main aspects of practitioner research: 1. the

---

<sup>1</sup> To see further papers visit: <http://www.atee1.org>; <http://www.atee2010.ektf.hu>

main emphasis in practitioner research is on assuming a *critical stance* towards one's practice; 2. practitioner research, though primarily focussing on issues which are relevant in the local context, may *produce relevant knowledge* useful for a wider context, too; 3. *the in-depth reform of education* hinges on the collective intellectual capacity of practicing teachers, i.e. whether they are able to formulate valid research questions, to generate knowledge through systematic inquiry, and to collaborate so as to improve schooling and society. Cochran-Smith presents the characteristic features and the effectiveness of practitioner research through several examples at various levels of education. Based on a set of refined criteria she clearly demarcates the concepts of 'practitioner research movement' and 'professional learning communities'. The paper offers new, fresh viewpoints for the interpretation and the practice of teaching, especially for those who are prepared to accept inquiry as a stance to teaching, and develop their interpretative frameworks, which determine their short and long-term decision-making alike, based on this stance. Those who are interested in this approach to teaching will find an extensive bibliography attached.

*Marco Snoek* claims that the teaching profession is now facing a major challenge: the necessity to improve the quality of education. At the same time, he observes, the question whether teacher education is capable of training teachers who meet the new societal and professional requirements has become one of the central themes of professional discourse. The author states that this question can only be answered through clarifying what character traits new generations of teachers should develop to fit into a new, extended teacher role. Based on the professional literature he carefully maps the challenges and expectations facing the teacher profession, and concludes by describing the *major characteristics of teacher professionalism*. Through the sociological analysis of the professions he presents from five different perspectives what varied approaches and values one can find when interpreting teacher professionalism and the *qualities of the ideal teacher*. In conclusion, he lists the main features of teacher professionalism, a list, which, in his opinion, can be translated into a list of professional requirements. These requirements should constitute the basic frame of reference, including knowledge, skills and attitudes, for the design of *new teacher education curricula*.

In one of the closing plenary lectures of the conference, *Helène Clark* outlines the main targets and components of recent EU strategies and policies in terms of teacher education. She stresses that since the countries of Europe are facing similar challenges, cooperation in tackling the issues is needed more than ever before. There seems to be a general consensus in the profession that *teachers play a key role in improving the quality education*. She underlines that every member state is expected to contribute to finding ways of implementing effective and adaptive teaching, increasing levels of pupils' attainment and their acquisition of the Key Competences. *She lists some necessary measures EU member states must take:* at-

tracting the best candidates to the teaching profession; improving the quality of teacher education by providing intensive, practice oriented training and competence development; providing effective programmes of professional and personal support for beginning teachers; providing opportunities for career-long professional development for practicing teachers by diversifying in-service teacher education opportunities; re-thinking and redesigning initial teacher education. The author examines *the roles and responsibilities teacher educators* have in preparing trainees for the challenges of the 21<sup>st</sup> century. She accepts that establishing a *unified teaching profession* in the EU will require extensive further efforts of all interested parties, their intensive collaboration and on-going dialogue. She concludes by claiming that the European Commission is convinced that the Association for Teacher Education in Europe (ATEE) is one of the key stakeholders, and it will play a decisive role in improving the quality of teacher education and through this in improving the quality of education in the EU.