PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK ÉS -TOVÁBBKÉPZŐK
FOLYÓIRATA

2004.
1. SZÁM

ÖTE

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

Az Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesületének és a Tanárképzők Szövetségének évente négy alkalommal megjelenő folyóirata az Oktatási Minisztérium, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar valamint a Magyar Szakképzési Társaság támogatásával.

Szerkesztőség címe:
ELTE PPK Pedagógusképzés Szerkesztősége,
1075 Budapest, Kazinczy utca 23-27.
E-mail: pedkepzes@freemail.hu

A folyóirat megvásárolható az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében Jantász Lászlónénál, 1075 Budapest, Kazinczy utca 23-27. sz. alatt.

DR. LAPPINTS ÁRPÁD
főiskolai tanár
Nyugat-Magyarországi Egyetem
Apáczai Csere János Főiskolai Kar
1935 – 2003

Ismét egy igazi pedagógus és pedagógusképző távozott sorainkból. Ereje teljében. Önmagával és másokkal szemben egyaránt rendkívül igényes, nagy tudású szerény oktató volt.

Tanítói, középiskolai tanári, pedagógia szakos előadói végzettséget szerzett, majd pedagógiából doktorált. Tizennyolc éven át középiskolai tanárként dolgozott, majd 1977-től a győri tanítóképző adjunktusa, docense, majd tanára volt.

Oktató és kutató tevékenységét a neveléstudomány, s azon belül is a didaktika területén fejtette ki. 1996-ig didaktikát tanított, majd a „túl a hatvanon" hozzálátott a szociálpedagógia szak megszervezéséhez, tartalmi kidolgozásához, tantervének folyamatos fejlesztéséhez. Számos szöveggyűjtemény, könyv, cikk jelent meg e munka eredményeként.

Az 1997-ben megjelent Pedagógiai Lexikon egyik legmegbízhatóbb munkatársa volt. Mind a 66 szócikke alapos szakmai tudásáról, igényességéről, fogalmi tisztánlátásáról tanúskodik.

Hallgatóit tisztelte, becsülte, segítette. A világos, egyértelmű gondolkodást és kifejezésmódot mind maga, mind hallgatói számára alapkövetelményként támasztotta. Hallgatóit rendszeresen irányította az alkotó, a kutatómunka felé, pártfogoltjai az Országos Diákköri Konferenciákon rendszeresen felhívták magukra a figyelmet.

Szakmai közéleti tisztségeiben, a VEAB Neveléstudományi Szakbizottságában, az MTA Pedagógiai Bizottsága Didaktikai Albizottságában, a Tanárképzők Szövetségében, a Magyar Pedagógiai Társaságban országos ismertségre tett szert, szeretetet, tiszteletet, megbecsülést keltett maga iránt.

Szakmai és emberi kvalitásaiban mértékadó egyéniség volt. Hiánya fájó, egyénisége pótolhatatlan.

Budapest, 2004. január 25.

FALUS IVÁN

A HAZAI FŐISKOLAI SZINTŰ TANÁR-, TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZÉS PEDAGÓGIAI PROGRAMJAI

HUNYADY GYÖRGYNÉ

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának
főiskolai tanára
hunyadyz@kincsem.tofk.elte.hu

Az elemzés azon a tájékozódáson alapul, amelyet az MTA Pedagógiai Bizottsága szervezett 2003 tavaszán a pedagógusképzés pedagógiai programjairól, a képzés tartalmáról, a felhasznált szakirodalomról, az összevont szigorlatról és a záróvizsgákról. A bizottság kérésére nyolc egyetemi, öt főiskolai tanárképzési, illetve tizennyolc tanító- és óvóképzési program érkezett. Az értelemszerűen nagyon különböző jellegű programokban rejlő adattömeg feldolgozásának bonyolult munkáját Serfőző Mónika és Sárosdi Anna (ELTE Pszichológiai Doktori Iskola) végezte el. A bizottság az év folyamán – részben az érintettek részvételével – három ülésén foglalkozott a programokkal. Az egyetemi tanárképzésben tanított pedagógiáról Zrinszky László tanulmánya a Pedagógusképzés 2003. 3-4. számában megjelent, az alábbiakban a főiskolai programokról készült elemzést mutatjuk be.

A főiskolai tanárképzési programokról

A főiskolai programok elemzésekor figyelembe vettük azt a tényt, hogy a tanárképzésben a pedagógiai modul a képzés szintjétől függetlenül – elvben – azonos: a tanári képesítés követelményeiről szóló 111/1997. (VI.27.) kormányrendelet nem tesz különbséget az egyetemi és főiskolai szint között. Igaz ugyan, hogy a gyógypedagógiai tanárképzést külön képesítési követelmény szabályozza (168/2000-es rendelet), de ennek – mint 1997 óta valamennyi speciális tanárképzési képesítési követelménynek – meg kell felelnie az alaprendeletnek. (Megjegyzendő, hogy az elemzésbe bevont műszaki tanárképzési program képesítési követelménye korábban, 1996-ban született, 157/1996. Korm. rend.). Ezért az adatfeldolgozásban és az elemzésben is azonos szempontokat alkalmaztunk a két szinten folytatott képzésre vonatkozóan, s így megteremtődött az összehasonlítás lehetősége is. Megvizsgáltuk 1) a programokban megnyilvánuló gyakorlatiasságot; 2) az elméleti tárgyak rendszerét és tartalmát, valamint a kapcsolódó szakirodalmat; 3) a programok megfele-

lését a közös képesítési követelményeknek, különösen a pedagógiai képzési tartalmakat s az előírt vizsgákat tekintve.

1) A programok megerősíteni látszanak azt a közkeletű vélekedést, amely szerint a főiskolai tanárképzés *gyakorlat-orientáltabb*, mint az egyetemi szinten folytatott tanárképzés:

- Alátámasztják ezt az elméleti és gyakorlati órák arányára vonatkozó adatok, két intézményben a gyakorlati órák aránya jelentősen magasabb, mint az elméleti oktatásé (egy intézményben egyenlő és kettőből nincs adat). Az egyetemi szinten ez csak egy intézmény óratervére volt jellemző.
- A nevelő tevékenység feladataira való felkészítést célzó témakörök hangsúlyosabban szerepelnek a programokban. Olyan – az egyetemi programokban alig vagy meg sem jelenő – témakörök, mint a mentálhigiéné, az egészséges életvitelre nevelés, a kollégiumi-, a felnőtt nevelés, a média- és a pályapedagógia a tananyag szerves részét képezik (EKF, BDF). A tanárjelöltek képesség-, ill. személyiségfejlesztése hasonló keretekben történik, mint az egyetemi szférában, azzal a figyelemre méltó különbséggel, hogy a pedagógiai, tanári kommunikáció valamilyen formában négy program kötelező eleme (SZIE, EKF, BDF, ELTE TFK). Mindegyik program szerint megoldottnak látszik az oktatástechnikai képzés is.
- Úgy tűnik, a szemináriumok, gyakorlatok – a kreditrendszer érvényesülése mellett is – szorosan kapcsolódnak az elméleti órákhoz: gyakran nem követik, de nem is függetlenek az elméleti előadástól, hanem megelőzik azt, az oktatási folyamathoz kapcsolódó gyakorlati feladatok révén mintegy irányított tapasztalatgyűjtési funkciót töltenek be (különösen EKF).
- A programok mindegyikében találunk több-kevesebb utalást a szakmódszertannal való együttműködésre. (EKF – a képzési célokban megjelenik a szakmódszertani ismeretekre való előkészítés szempontja; Szombathely – A magyar nyelv alapjai c. tárgyat attól függően kínálják a hallgatóknak, hogy azok milyen szakosok; ELTE BGGyFK – a programrészletben szerepel alsó tagozatos anyanyelvi és matematikai tantárgypedagógiai tematika is; SZIE – a pedagógiai képzési programnak integráns része a két szakirány szakmódszertana.) (Ilyen törekvést az egyetemi szférában csak a PPKE esetében tapasztaltunk.)

Ugyanakkor e szempontból nem megnyugtató, hogy a legkülönfélébb okokból (szocioökonómiai, kisebbségi helyzetből vagy/és egyéni tanulási és magatartási problémákból stb.) fakadóan *sajátos nevelési szükségletű gyerekek fejlesztésével* a főiskolai tanárképzés is csak *epizódikusan* foglalkozik. (Természetesen, nem segít ezen a helyzeten, ha a képzés kötelező része nem, de a komplex képesítő vizsga tételsora tartalmazza a kérdéskört – SZIE.)

2) A főiskolai szintű tanárképzésben is a hagyományos *elméleti tantárgyakkal* találkozunk, vagyis rendszerint létezik egy általános, bevezető tárgy, egy történeti és egy neveléselméleti stúdium, illetve az oktatás elméleteként értelmezett didaktika. Zrinszky László az egyetemi programokat elemezve e tantárgyakról szólva úgy fogalmazott: „A tanárképzés alapvető pedagógiai tantárgyai *külsőre* évtizedek óta ugyanazok." Némi túlzással mondható, hogy a főiskolai képzésben nem csak külsőre. Legalább is a leírt programok szintjén. E lényegében igaznak tartott megállapítást két ponton kell árnyalni: a programok, tematikák szintjén megszűnt a tárgyak erős ideológikus jellege, átpolitizáltsága; több helyen kísérletet tesznek e tárgyak közös, egymást erősítő tartalmainak integrált oktatására (pl. a BDF-n a neveléselmélet és történeti alapjainak integrált oktatása).

Úgy tűnhet, hogy az új, a kutatási eredményeket is magába ötvöző *szakirodalom* oldhatja a tananyag esetleges ódonságát, kiegészítheti hiányait. Valóban meg is található az a néhány standard mű az irodalomjegyzékekben, amelyek országosan elterjedtek, de mellettük feltűnően nagy számban a házi készítésű jegyezetek, könyvek, a kissé elavult írások, esetleg nem is felsőfokra készült tankönyvek. *A SZIE-n a választható tárgyakhoz kapcsolódik Orosz Lajos, Kozma Tamás és Nagy Sándor egy-egy műve, egyébként kizárólag saját készítésű segédanyagból tanulnak a hallgatók; hasonló tendenciát jelez a szombathelyiek programja; az EKF-n a pedagógia tanulmányozásához egyebek között pedagógiai fakultációt szervező középiskola számára íródott tankönyvet is ajánlanak.*

A hagyományos tantárgyi struktúra a főiskolai tanárképzésben is kiegészül a nevelés/oktatás szociológiával, s (két főiskolán) önálló (kötelező) tárggyá formálódott a vezetés-, szervezéselmélet pedagógiai szempontból releváns ismeretanyaga is (SZIE, BDF).

Mindemellett mindegyik programban kialakult valami karakteres, a képzőhelyre jellemző témairány is. Az EKF-n a médiapedagógia és a pályaorientáció elméleti és gyakorlati kérdései kapnak nagyobb hangsúlyt, a műszaki képzésben az informatika és logika, a BDF-n az oktatástechnológia és (olykor csak a terminológia szintjén) az elektronikus úton történő tanulás lehetőségei.

3) A főiskolai tanárképzési programok elemzésének egy további lehetséges szempontja, hogy tartalmuk szerint mennyire felelnek meg az egyetemekkel közös képesítési követelmények pedagógiai képzésre vonatkozó elvárásainak.
A 111/1997-es rendelet főbb tématerületeit áttekintve megállapítható, hogy

- a hagyományos elméleti témakörök mind az öt programban szerepelnek, az oktatási rendszerre, vezetésre, szervezésre és az informatika pedagógiai vonatkozásaira pedig három intézmény (EKF, SZIE, BDF) tér ki.
- Amint korábban már jeleztük, a két közismereti szakos tanárokat képező önálló főiskola gazdag tantárgyi kínálatot iktatott programjába, hogy a rendelet által is előírt minden feladatra (a nevelő tevékenység feladataira,

az oktatásban megnyilvánuló képességek fejlesztésére és a személyiség fejlesztésére) felkészítsen. E tárgyak zöme azonban választható tárgy, egymást – értelemszerűen – nem váltják ki. Ezért (épp úgy, mint az egyetemi szférában) felmérhetetlen, hogy e feladatok közül melyik hallgató milyen mértékben kap, kap-e egyáltalán valamilyen felkészítést a képzés során. Talán e kérdésre adott egyfajta válasz következménye a heti egy órás tárgyak szaporodásának feltűnő jelensége.

A bekért programok bizonyos információt adnak a tanárképzés két kiemelt *vizsgájá*ról, a szigorlatról és a képesítő vizsgáról is. A tanárképzési rendelet elég pontosan meghatározza ezek rendjét, viszonylag szűk lehetőséget hagy az intézményi sajátos szervezési módok számára. Mindkét vizsga fontos a diploma értékét tekintve, s mint a kimeneti szabályozás eszközeinek, lényeges funkciójuk van a képzésben. Az öt intézmény különböző jelzést adott

- a *szigorlatról.* A gyógypedagógus tanárok képzésében az általános pedagógiai és a tantárgypedagógiai tételek együttes kérdezése jelenti a komplexitást, a győri műszaki főiskolán a pszichológia, a neveléselmélet és a didaktika ismeretanyagából külön-külön tételsor alapján egyszerre, egy időben kell vizsgázni; az Eszterházy Főiskolán és az ELTE Tanárképző Főiskolai Karán a szigorlat a pszichológia és a pedagógia a) és b) tételei alapján zajlik, esetleges tartalmi összehangolásukról nincs jelzés. Végül a Berzsenyi Dániel Főiskolán csak 2003. decemberében volt először komplex szigorlat.
- *a képesítő vizsgáról.* A képesítő vizsga a záróvizsga része bizonyosan a BDF-n, az ELTE TFK-n, valószínűleg a SZIE-n. Az előbbi intézményben a konkrét szaktárgyhoz kapcsolódva kérik számon az illeszkedő pedagógiai-pszichológiai ismereteket, az utóbbi helyen a pedagógia tételekhez egy-egy konkrét feladat is társul (órarészlet tervezése, módszerek válogatása stb.). Egerben három tudományterület (szakmódszertan, pedagógia és pszichológia) tételsoraiból készülnek a hallgatók. Egyedül az ELTE TFK programjaiban esik szó a – rendelet szerint – kötelező képesítő dolgozatról.

A vizsgákra vonatkozó adatokból nem következtethetünk a képesítő rendelet követelményeinek maradéktalan teljesülésére.

Az tanító-, óvóképzési programokról

A tanító- és óvóképzés a pedagógusképzés másik ága, ami lényeges kérdésekben különbözik a tanárképzéstől, miközben számos kapcsolódási pontjuk is van. Az alábbiakban e kettős viszonyítás alapján célszerű elemezni a 18 képzési programot.

1) A pedagógusképzésnek ez az ága *erősen gyakorlatorientált*, közvetlenül a praxisra készít fel. Ebből számos következmény fakad a pedagógia oktatására nézve is:

- A pedagógiai tartalmak kiválasztását és tantárgyi elrendezését nem elsősorban a tudomány logikája, sokkal inkább a professzióra való felkészítés feladatai szabják meg. (Ezért születtek például olyan tantárgyak, mint az Alkalmazott pedagógia, ami keretet ad számos konkrét nevelési feladatra való felkészítésnek, például a napközi otthoni nevelésre, a gyermek- és ifjúságvédelemre, az osztályfőnöki szerepkörre, az alternatív óvodai programok megismerésére.)
- Amint a hivatás, szakma értelmezésében, a képzésben is előtérbe kerül a fejlesztendő gyermek szempontja. Ez megjelenik egyfelől témaelemként is: szinte valamennyi történeti stúdiumban helyet kap a gyermek- és gyermekkor történet, de megjelenik a gyermekkép-felfogás a nevelés elméleti alapozásakor is. Másfelől a gyermek nemcsak mint absztrakció, hanem differenciált személyiségként is a tanulmányok tárgya, többek között ez is indokolja, hogy valamennyi tantárgyi programban kötelező tantárgyként szerepel a differenciálás pedagógiája, amelynek keretében a tehetséges és a valamilyen okból elmaradó, nehezen nevelhető gyermekek fejlesztéséről tanulnak a jelöltek.
- A pszichológiai tanulmányokkal történő összehangolás igénye erős, megvalósul bizonyos tantárgyak tematikájának összeillesztésében (vö. „A differenciálás pszichológiája" és a már említett differenciáló pedagógia; az óvodai és iskolai gyakorlatok közös és/vagy váltogatott vezetésében; mindkét szakterületet érintő szakdolgozatok közös vezetésében stb.)
- A pedagógiai tárgyakra fordítható órák száma (néhány kivételtől eltekintve) viszonylag magas (210-280 óra), s ugyanilyen mértékű a pszichológiai képzés is. Az elméleti és gyakorlati tárgyak aránya – a főiskolai tanárképzéshez hasonlóan – az utóbbi javára alakul. (A gyakorlati képzésre ezen túl fordítható órák száma mindkét szakon kb. akkora, vagy meghaladja, mint az egész tanárképzési modulnak a 111-es rendeletben rögzített időkeretét.)

2) A tanító-, óvóképzésben is kialakult az *elméleti pedagógiai tárgyak hagyományos rendszere*. A szakterület képesítési követelményeinek megjelenése után (158/1994.) folyamatos programfejlesztés zajlott a szakokon lényegében két irányban: egyfelől a neveléstudomány friss eredményeinek, módszereinek beépítése (a kissé megnövekedett idejű) tantárgyak anyagába (különösen a neveléstörténetbe, pl. Kaposváron; neveléselméletbe Budapesten, Jászberényben); másfelől a szak jellegéhez igazodó tantárgyi tartalmak és struktúrák kidolgozása (pl. a didaktika óvodapedagógus szakon – Budapest). Ez a törekvés együttjárt/jár a friss *szakirodalom* felhasználásával: szinte mindenütt valamennyi, a tanárképzés egyetemi és főiskolai szintjén is használt tankönyv, illetve más segédkönyv, fontosabb szakmunka bekerült az óvó-, tanítóképzés oktatásába is. Azt nem lehet bizonyosan tudni, hogy belőlük mennyi szolgál a tanárok, s mennyi a diákok felkészülésére, bár utóbbiról is pontosan tájékoztat néhány, a tananyag feldolgozására és ellenőrzésére is részletesen kitérő, curriculumszerű program (Szarvas, Kaposvár).

Egyébként éppen a szakirodalmi források kezelésében mutatkoznak nagyon egyenetlennek, eltérőnek a programok: van, ahol még ma is a Szánthó Károly-féle jegyzetsorozatból tanítják a neveléselméletet; vagy másik végletként említhetjük, hogy másutt egy heti két órás fakultatív tárgyhoz 104 tételből álló tematikusan rendezett bibliográfiát jelölt meg a tanár a diákok számára.

Az óvó-, tanítóképzés tantárgyi struktúrájában általánosan jelen van két további tantárgy: az óvóképzésben a játék pedagógiája és pszichológiája (játékelmélet stb.), s mindkét szakon az ún. pedagógiai gyakorlat, ami személyiségfejlesztő kiscsoportos foglalkozást takar.

A csoportfoglalkozások felhasználását a pedagógusképzésben osztrák minta nyomán először a pedagógusképzésnek ebben az ágában szervezték meg Magyarországon az 1970-es évek végén. Azóta folyamatosan jelen van különböző profillal: általában önismereti, (pedagógiai) esetmegbeszélő, konfliktus megoldó csoportok működnek.

3) A tanító-, óvóképzés nagyon *nyitott képzés* abban az értelemben, hogy a közoktatás igényeire, változásaira érzékeny, s megpróbál rájuk gyorsan reagálni. Így tantárgyiasult viszonylag korán az alternatív pedagógiák, alternatív óvodai programok témaköre (Nagykőrös, Kecskemét, Jászberény, Kecskemét stb.); több intézményben oktatnak romológiát, újabban kisebbségi pedagógiát (Baja, Kaposvár, Budapest), családpedagógiát, családszociológiát (Szarvas, Budapest). A hagyományos tantárgyak kereteit tágítva kerül sor az iskola mint szervezet, a kutatásmetodikai alapkérdések, a helyi pedagógiai program és helyi tantervek készítése, a szöveges értékelés tanítása stb. témakörök oktatására (Kaposvár, Budapest). A programok tanúsága szerint gyakori, hogy tantárgyi kapcsolatokat keresnek más segítő szakmákra való felkészítés és a tanító-, óvóképzés között. (Például Sárospatak – kortárssegítők, Kaposvár – gyógypedagógus, Nagykőrös – szeretetszolgálat).

4) A szakok oktatása 2000-ig széles önálló intézményhálózatban (18 képzőhelyen) zajlott, időközben létrejött (részben a központi irányítás kezdeményezése révén, később önszerveződő alapon) egy koordináló testület, amely egyebek között a pedagógiai képzés tartalmával is foglalkozott. Ezért is lehetséges, hogy a programok jó része mai is nagy hasonlóságot mutat. Ugyanakkor figyelemre méltóak a jól látható eltérések indítékai. A változások programszinten részben azt tükrözik, hogy az újabb igényeknek, olykor divathullámoknak eleget tenni igyekvők számos új, kis (15 órás) tantárgyat hoznak létre, s radikálisan csökkentik az alapvető tantárgyak óraszámát (Sárospatak, Kecskemét), részben pedig igyekeznek létrehozni egy eddig szinte teljesen hiányzó szabadon választható sávot (egyébként szintén az eddigi óraszámok radikális csökkentésével) (Hajdúböszörmény). Nem tagadható, hogy ez a megoldás mind a kreditrendszer miatt, mind a szabad választásra épülő önálló és motiváltabb tanulást, felkészülést tekintve előnyösebb, feltéve, ha nem vezet teljes szétaprózottsághoz.

5) A tanító-, óvóképzésben 1994 óta szerepel a *komplex (*pedagógiai-pszichológiai) *szigorlat mint vizsgaforma.* Máig kb. az intézményeknek a fele szervezi valóban komplexen, illetve együtt a vizsgát. (A képzés jellege, más szaktárgyak képzésbeli aránya miatt ezek inkább jellemzők az óvóképzési programokban, a tanító szakos programok közül mindössze a budapestiben kerültek a pedagógiai-pszichológiai tartalmak úgy integráltan megfogalmazásra, hogy az elemzés céljára sem nagyon választhatóak szét a pedagógiai-pszichológiai ismeretek.)

A *záróvizsga* komplexitása az óvóképzésben érvényesül inkább, a tanító szakon a szakmódszertan dominál, de van információnk arról is, hogy záróvizsgára olyan gyakorlati feladattal is kell készülni (egy, az első-hatodik osztályban tanítható téma tervének kidolgozásával), amelyben a pedagógia és a tantárgypedagógiai tudáselemek harmonikusan egészítik ki egymást (Budapest).

6) A beküldött óvó- és tanítóképzési programoknak a 111/1997-es kormányrendelet rendszeréhez igazodó feldolgozása azt mutatja, hogy – tanárképzéstől való minden különbözőség ellenére – a képzési tartalmak és szigorlati témakörök meglepően sok vonatkozásban egybeesnek. Ez a szükségessé váló kredit-egyeztetések időszakában nem lesz merőben formai kérdés.

Néhány megjegyzés a vitából

A bizottsági vitában a hozzászólók elfogadták az elemzés főbb megállapításait, egyúttal figyelmeztettek annak veszélyére, ha az elméleti képzést és a gyakorlatiasságot – akár szándéktalanul is – szembeállítjuk. Reális problémának ítélték a kötelező és a választható tartalmak viszonyát, mérlegelésre érdemesnek tartották azt a

problémát, hogy a tanárképzés jelenlegi (s esetleg új) követelményeit hogyan lehet a kötelező és a választott tárgyak rendszerében úgy teljesíteni, hogy a valamennyi tanár számára fontos témák ne szerepelhessenek csak a választásra felkínált tanulmányok között. Ugyanakkor ezzel a témával összefüggésben és a tankönyvek valamiféle „akkreditációjának" javaslatával kapcsolatban is elvetették az intézményi szakmai önállóságot csorbító bármiféle közös, egységes stb. megoldások lehetőségét.

A testület áttekintve pedagógiai programok elemzésével kapcsolatos munkáját, hasznosnak ítélte azt, mert az átláthatóvá vált pedagógiai tartalmak lehetőséget nyújtanak a képzés továbbfejlesztését jelentő kérdések megfogalmazására (így például több összefüggésben is felmerült az a probléma, hogy „mit is jelent a tanárság tudománya, a tanárság mint a transzformáció tudománya"). Az is megfogalmazódott, hogy célszerű lenne hasonlóan analizálni a gyakorlati képzést, illetve a pedagógusképzésben tanított pszichológia tartalmait.

Végezetül a bizottság ismételten hangsúlyozta a pedagógusképzés fejlesztésének jelentőségét most, az Európai Unióhoz csatlakozás időszakában. Mind az európai versenyképesség, mind a felsőoktatás átalakulása a „bolognai folyamat" hatására, mind pedig a közoktatásban zajló alapvető változások a pedagógusképzés tartalmi és strukturális fejlesztését igénylik. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága szívesen részt vállal a tartalmi munkálatok irányításában és végzésében.

Irodalom

Ballér Endre (1993): Neveléstudomány és pedagógusképzés. *Educatio*, 4. sz. 620-629.

Bollókné Panyik Ilona – Hunyady Györgyné (2003): A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, LIII. évf. 7-8. sz. 4-17.

Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 213-234.

Hunyady Györgyné (1993): A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 93. évf. 3-4. sz.161-171.

Ladányi Andor: (2003): A pedagógusképzés átalakításának – fejlesztésének kérdései. *Pedagógusképzés*, 3-4. sz. 75-81.

Szabó László Tamás (1994): Ellentmondások és dilemmák. A hazai pedagógusképzés néhány sajátossága. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 6-17.

Zrinszky László (2003): A hazai egyetemi tanárképzés pedagógiai tartalmai. *Pedagógusképzés*, 3-4. sz. 3-17.

TANULMÁNYOK PEDAGÓGUSKÉPZÉS, 2 (31), 2004. 1. 11-27.

A TERMÉSZETTUDOMÁNYI SZAKOS PEDAGÓGUSOK KÉPZÉSE ÉS A NAT*

NAHALKA ISTVÁN

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának docense
nah@ludens.elte.hu

A Nemzeti alaptanterv 2003-as változatának elkészítése közben jelentős vitákat váltott ki az a döntés, hogy a közoktatás tartalmi szabályozásának ez a legfelső szintű dokumentuma nem fogalmazza meg az egyes évfolyamokon tanítandó ismereteket, vagyis a tananyagot. Ez a megoldás jelentős mértékben befolyásolja a pedagógusképzést, hiszen a leendő tanítók és tanárok képzése során a felsőoktatási intézmények nem támaszkodhatnak egy egységes, részletesen szabályozott tananyagra. A szakmódszertani oktatás új feladata lesz ebben a helyzetben annak alapos átgondolása, hogy milyen feladatokra és milyen módon kell felkészítenie a leendő pedagógusokat, ha nem a mindenkire kötelező, általánosan érvényes tananyag tanítása áll a hallgatók felkészítésének középpontjában. E tanulmányban érveket sorakoztatunk fel a megoldás, vagyis a tananyag kihagyása mellett, s az egyik műveltségi területen, a természettudományos nevelés területén bemutatjuk, hogy mi az, ami adott a NAT-2003-ban, s hogyan befolyásolhatja az egyetemi és főiskolai képzést is.

Amióta Nemzeti alaptanterv létezik Magyarországon (vagyis 1995 óta) újra és újra megfogalmazódik az az igény, hogy a pedagógusok egyetemi és főiskolai képzését valamilyen mértékben és módon ehhez az alapvető szabályozási dokumentumhoz kellene igazítani. A képzés helyi programjainak kialakítása során általában sok minden történt már az előző, 1995-ös NAT megjelenése után is, az egyes oktatók, a pedagógiai-, pszichológiai-, szakmódszertani tantárgyak tanárai saját programjaik megformálása során figyelembe vették a közoktatás változó igényeit. Érdemes azonban minden alkalommal, amikor a közoktatás tartalmi szabályozásának rendszere, s annak dokumentumai változnak, azt is áttekinteni, hogy milyen átfogóbb, a képzés elméleti orientációját, az alapkérdéseket érintő átalakításokra van szükség. A NAT 2003 megjelenésével – a szerző véleménye szerint – erősen fellép ez az

* A tanulmány részben a szerzőnek a Tanárképzők Szövetsége 2003. december 12-13-i, a szakmódszertani oktatás kérdéseivel foglalkozó konferenciáján elhangzott előadása alapján készült. A szerző felhasználta továbbá egy, a Nemzeti alaptanterv munkálatai során, az Országos Köznevelési Tanács számára készített elemzése kéziratát, valamint az MTA bizottságai, osztályai, illetve akadémikusok által megfogalmazott véleményekre válaszként a NAT Ember a természetben munkacsoport vezetőiként *Horányi Gábor*ral közösen írt elemzést.

igény, mert ha ez az új alapdokumentum meg is tartotta az előző NAT alapvonásait, így elsősorban a szabályozási rendszer decentralizálására törekvést, illetve egy, a kompetenciák, képességek, készségek fejlesztésére összpontosító oktatás kialakításának igényét, az is igaz, hogy ez a NAT számos vonatkozásban lett ténylegesen új, s fontosnak tűnő szempontok szerint szakított az eddigi hagyományokkal. Ez a szakítás a legélesebben talán abban mutatkozik meg, hogy a NAT 2003 az oktatás tartalmának kifejtése során *nem a tananyag*, illetve a *kimeneti követelmények* meghatározását tartalmazza, hanem a *fejlesztési feladatok*, az azokban megnyilvánuló *kompetenciák, készségek, képességek* leírását. Ez egy jelentős, és a kezdetektől vitát kiváltó lépés volt a NAT szerkesztői, készítői részéről, a pedagógusképzést ezért is érinti, de azért is, mert ha a központi szabályozási dokumentumban nem szerepel explicit tananyag, akkor például a szakmódszertani oktatás, a benne résztvevők egy jó része számára új, szokatlan, kissé idegen feladatot jelenthet. Nyilván nem lehet ugyanaz a szakmódszertan oktatása, ha a szabályozási dokumentumok rögzítik a tanítandó tananyagot, vagy annak valamilyen szempontok alapján meghatározott részét, illetve, hogyha ezt nem teszik. E tanulmányban részben e kérdéssel szeretnénk foglalkozni, illetve a természettudományi szakos pedagógusképzésre vonatkozóan pedig bemutatjuk, szerintünk milyen tartalmi, elvi kérdéseket kell átgondolnia annak, aki a NAT 2003 pedagógusképzésbeli érvényesítését szeretné hallgatói számára hasznos oktatási programokban megjeleníteni.

A NAT és a tananyag

Az utóbbi hetekben számtalanszor felmerült, hogy komoly problémát jelent a Nemzeti alaptantervben[1] az elsajátítandó ismeretek, a tananyag hiánya. Elhangzik kritikaként, hogy ezzel a nemzeti műveltség mintegy kikerül az iskolából, elsajátítása lehetetlenné válik. Elhangzik kritikaként, hogy nem létezik olyan tanterv, amely nem tartalmaz tananyagot, így a NAT nem is tanterv. Azt is sokszor halljuk, hogy amennyiben nem közöljük a tananyagot, az iskolarendszer átjárhatatlanná válik, hisz semmi egységes nem lesz a tanított tartalomban. Elhangzik kritikaként, hogy a NAT ilyen megformálása ellentmond a közoktatásról szóló törvénynek, hiszen az előírja, hogy az alaptanterv tartalmazza az elsajátítandó ismereteket. Természetesen elhangzik kritikaként az is, hogy ha a NAT nem adja meg a tananyagot, akkor elbizonytalanodik a szakmódszertani képzés, hiszen nem tudja, mire készítsen fel.

[1] A NAT 2003 a 243/2003. (XII.17.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról címmel jelent meg.

A NAT 2003 közvetetten utal a tananyagra, az ismeretekre

Való igaz, ez a Nemzeti alaptanterv nem ismereteket, és még csak nem is részletes kimeneti követelményeket fogalmaz meg. Rigorózus törvényértelmezés ezért akár oda is elvezethetne, hogy ezzel nem felel meg a törvény előírásának. Ez azonban nem ilyen egyszerű. A NAT nem közvetlenül, hanem *közvetetten határoz meg ismeret-, képesség- és készségjellegű követelményeket*. A fejlesztési feladatok ugyanis *feltételeznek* ilyeneket, igaz, nem szabják meg teljes pontossággal a tananyagot és a követelményeket. Itt azonban az a megfontolás játszik alapvető szerepet, hogy ma már a tananyag és a követelmények részletezése akadályozó tényezőként jelenne meg az oktatási rendszerben. A magyar oktatás halaszthatatlanná vált fejlesztéséhez elengedhetetlen, hogy a reformfolyamatokban és az iskolai gyakorlatban is megjelenjenek a társadalom által tolerálható, az alapvető jogszabályok feltételei között megfogalmazódó *tantervi, pedagógiai alternatívák*. A merev tananyag- és követelményrendszer ezek halálát jelentené. Így az a megoldás született, hogy a NAT a fejlesztési feladatokkal csak közvetetten, alternatívákat is megengedve határozza meg az ismeret-, képesség- és készségjellegű követelményeket. Természetesen fejlesztési feladatokat megtervezni, megvalósítani, majd az eredményeket értékelni csakis konkrét tanulnivalókkal, képességekre, készségekre vonatkozó követelményekkel lehet, vagyis minden fejlesztési feladat feltételez ilyeneket, bár természetesen nem csak egyfélét. A választott megoldásnak azonban éppen ez az előnye.

Korszerű, rendszerezett, logikusan felépített ismeretek, követelmények többféleképpen is meghatározhatók. *Különböző kánonok létezhetnek és léteznek*, még a természettudományok területén is. Az egyik tantárgyi, pedagógiai koncepcióban egy adott területre kerül a hangsúly, egy másik koncepcióban a másikra. Mindkettő korszerű, életszerű és használható természettudományos műveltség kialakítását célozza, s a pedagógiai tapasztalat azt mutatja, hogy valóban lehetséges lényegében ugyanolyan jellegű – ha tartalmában nem is teljesen azonos – műveltségi célok elérése különböző kánonok követésével.

Az átjárhatóságról

Az *átjárhatóság* definiálása valószínűleg komoly gondot okozna minden szakembernek. A fejlesztési feladatoknak négy, illetve két éves szakaszokban való leírása (ezt teszi a NAT 2003 a 4., 6., 8. és 12. évfolyamok szakaszaira megadva a tartalmat) megteremti az átjárhatóságnak egy bizonyos szintjét. Mi, akik a NAT 2003 szerkesztését végeztük, meg vagyunk győződve róla, hogy ez a szint magasabb, mint a mai, amely esetében a kerettantervtől való akár radikális eltérés engedélyezésének lehetősége kialakította *a totálisan átjárhatatlan rendszert* (csak utalunk a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi- és egyéb speciális tantervek létére). Vagyis *a*

NAT 2003 lépés az átjárhatóság javításának irányába. Egyébként a valóban nagyon kis számú, tanév közben költöző család gyermekei nevelésének pedagógiai problémáit eddig is megoldották az iskolák, meggyőződésünk, hogy ezután sem jelent majd különösebb gondot.

Tanterv-e a NAT 2003?

A tanterv pedagógiai fogalmának *nincs olyan korszerű definíciója*, amely szerint a NAT-2003 nem lenne tanterv. A tanterv fogalma több évszázados formálódásában igen sok változáson ment keresztül, ezek közül legalább kettő nagyon fontos. Először valóban a tananyag leírása jelentette a tantervet, ez azonban legalább ötven éve már lényegesen átalakult, mert a pedagógiai *célok* részletes megfogalmazása, valamint a *követelmények* részletezése, illetve számos új elem (taneszközök, időbeosztás stb.) már „elhalványította" a tananyag meghatározásának jelentőségét a tantervi dokumentumokban. (*Posner*, 1992; *Ranaweera*, 1990) Az elmúlt kb. húsz évben pedig egy még ennél is radikálisabb változás alakította át a tantervek jellegét: jelentős elmozdulás tapasztalható a *pedagógiai folyamatokat* leíró dokumentumok irányába. Különösen a kurrikulumszerű, vagy nálunk egyre inkább *oktatási programnak* nevezett tantervtípus megjelenése értelmezhető akár paradigmaváltásként is. (*Koutselini*, 1997) Ezzel összhangban *a fejlesztési feladatok rögzítése éppen a pedagógiai folyamatok meghatározásának irányába tett jelentős lépés.*

Az elmúlt hetek oktatáspolitikai vitáiban felvetődött az az ellenérv, vagy inkább vád is, hogy ez a NAT nem felel meg a legújabb Pedagógiai Lexikonban szereplő szócikknek. Ez azonban nem így van. *Ballér Endre* tanterv szócikkében (*Ballér*, 1997, 469.) a tantervvel szemben támasztott követelmény: a *tanítás tartalmának leírása*. A tartalom szó azonban szintén hatalmas jelentésváltozáson ment keresztül az elmúlt évtizedekben, és egyáltalán nem csak a tananyagot jelentheti, hanem a fejlesztendő személyiség-összetevőket is, a tanítás-tanulás tevékenységeit is, és így a fejlesztési feladatokat is. A szövegben szerepel ugyan, hogy általában magában foglalja többek közt a tananyagot is, de az „általában" szó jelzi, hogy itt nem valamifajta kötelezőségről van szó.

A vitában, hogy vajon a NAT 2003 tanterv-e, még az eddigieknél is fontosabb érv az igenlők számára, hogy a tanterv fogalmának, mint oly sok más tudományos terminusnak az értelmezése *paradigmafüggő*. Természetesen lehet olyan pedagógiai paradigmát alkotni, amelyben a tanterv nem létezhet tananyag, az ismeretek sorolása nélkül. Vannak azonban ettől eltérő paradigmák is, amelyek tanterv-definíciójukban nem igénylik, hogy ezek a dokumentumok feltétlenül a tananyaggal tekintsék azonosnak az oktatás tartalmát. A pedagógiának számtalan elméletrendszere, irányzata, paradigmája létezik, s bizony ezeknek nincs közös fogalomrendszerük, még akkor sem, ha egyes fogalmak megjelölése, a rájuk utaló szavak azonosak is.

Elvész a nemzeti műveltség?

A nemzeti műveltséggel szemben elkövetett bűn vádját pedig közülünk, akik részt vettünk a munkálatokban, senki sem hajlandó magára venni! Ez az érv eleve feltételezi, hogy a nemzeti műveltség formálásának meghatározó feltétele az, hogy e műveltség deklarálva legyen a Nemzeti alaptantervben. Ez azonban illúzió. A konkrét oktatási folyamatokban számos ponton sérül bármilyen központilag deklarált műveltség átadása. Sérül, amikor bizonyos helyzetekben egyes pedagógusok tervkészítése már meggátolja bizonyos elvárások érvényesítését. Csorbul akkor, amikor a pedagógiai munka sajátosságai következtében műveltségi elemek a tanításuk betervezése ellenére is kimaradnak az oktatás folyamatából, mert például nincs kellő mennyiségű idő a tanításukra. Legfőképpen azonban azzal csorbul bármilyen, központilag előírt műveltségelem elsajátítása, hogy nagyon gyakran maga a pedagógiai tevékenység nem alkalmas a tantervekben előírt szintű elsajátíttatásra. Mindannyian tudjuk, hogy a tanulók *döbbenetesen különböző szinteken és arányban* sajátítják el mindazt, amit a tantervek előírnak, ezzel kapcsolatban elég csak arra utalnunk, hogy a természettudományos műveltséget tekintve a PISA 2000 vizsgálat eredményei szerint Magyarország azon országok között található, amelyekben rendkívül szórtak a teszteredmények, jelentős mértékben kinyílt az olló a jobb és a gyenge teljesítményt nyújtó tanulók között. (*Vári*, 2003) A nemzeti, vagy bármilyen más jelzővel illetett műveltség elsajátítása nem azonos azzal, hogy szerepeltettük a tervekben – így a Nemzeti alaptantervben is – sőt, még azzal sem, ha tanítottuk. Az elsajátítás az eredményes megtanulással lenne azonos, azonban a ma leginkább érvényesülő pedagógiai gyakorlat keretei között ez csak rendkívül nagy különbségekkel lehetséges. *Ha a pedagógiai gyakorlat megváltoztatásának lehetőségeit a merev központi előírásokkal meggátoljuk, akkor semmilyen műveltség elsajátítása nem teljesülhet a népesség egészére, de még csak nagy részére sem.*

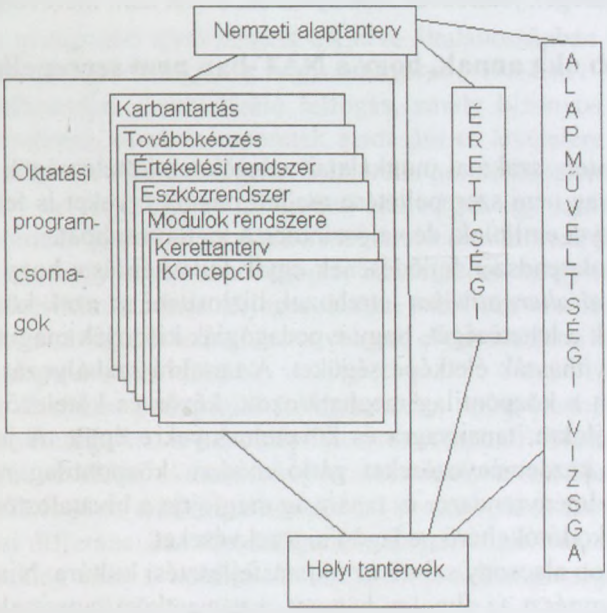
A másik gond ezzel az ellenérvvel, hogy nem világos, mit jelent a *nemzeti műveltség*. Ez ideologikus megfogalmazásokban és politikai érvelésekben jól használható kifejezés, de pedagógiai tartalommal alig bír, legalábbis akkor, ha a részletek iránt kezdünk el érdeklődni. Az ellenérvet megfogalmazók mindig valamilyen műveltségelemeknek a kötelező szerepeltetését kérik számon a Nemzeti alaptanterven. Vajon ki meri venni a bátorságot, hogy határozottan kijelöljön nagy történelmi személyiségeket, műveket, tudósokat, tudományos és technikai alkotásokat, eseményeket, folyamatokat, amelyeknek tudása alkotja a nemzeti műveltséget? S különösen ki merné vállalni annak az ódiumát, hogy ezzel együtt minden más személyt, művet stb. kizár ebből a körből?

Miért képzeljük azt, hogy ha a központi tanterv nem tartalmaz felsorolásszerűen ilyen elemeket, akkor lesznek olyan iskolák, amelyek kihagynak a helyi tantervükből olyan elemeket, mint a Himnusz, az 1848-as forradalom és szabadságharc, vagy *Newton* II. törvénye? Először is, a kerettanterveket szakmai bizottságok fog-

ják *akkreditálni*, a vitatott helyzetek így kezelhetőkké válnak. Az akkreditációs bizottságok nyilván úgy igyekeznek végezni munkájukat, hogy széles társadalmi rétegek igényei érvényesüljenek. Ha nem így végzik, akkor beindulnak olyan folyamatok, amelyek vagy az eljárásaik megváltoztatására, vagy lemondásra késztetik őket. Vagyis diskurzusra van szükség arról, hogy egy adott pillanatban, és konkrét pedagógiai koncepciók figyelembe vételével mi legyen feltétlenül benne egy kerettantervben. Itt éles határok biztosan nem húzhatók, s elfogadható egy olyan kerettanterv is, amely egy részben vitatott elemet nem tartalmaz, de jól, elfogadható módon meg tudja indokolni, hogy ezt miért teszi.

Ha pedig egy iskola saját programot készít, vagy átalakítja a kiválasztott kerettantervet, akkor helyi tantervének *szakértői vizsgálaton* kell keresztülmennie, amelynek ugyanolyan folyamatnak kell lennie tartalmi szempontból, mint amilyen az akkreditálás. Egy iskola nem teheti meg, hogy nem veszi fel a helyi tantervébe a Himnusz tanítását, mert ha kerettantervet alkalmaz, akkor abban biztosan benne van (hiszen ellenkező esetben nem mehet keresztül az akkreditáción), vagy ha saját programot készített, akkor a szakértői vizsgálat során fog kiderülni, hogy itt gondok vannak, s ilyen esetben valószínűleg nincs az a fenntartó, amely elfogadná a helyi tantervet. A kerettanterveket akkreditáló bizottságokat, valamint a helyi tanterveket értékelő szakembereket pedig a formálódó gyakorlat, a kialakuló, közmegegyezésen alapuló hagyományok, és saját tapasztalataik, valamint a résztvevők józan esze fogja irányítani. Ha ennyire sem bízunk meg magunkban, akkor inkább e miatt van nagyon nagy baj, s nem amiatt, hogy a Himnusz nincs beírva a Nemzeti alaptantervbe.

E ponton érdemes bemutatnunk, hogy a Közoktatási törvény módosítása, valamint a Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata nyomán milyen tartalmi szabályozási rendszer formálódik ki Magyarországon. Ezt az 1. ábrával szemléltetjük.



Az 1. ábra azt is szemlélteti, hogy egy összetett, és a szakértői rendszer, valamint az akkreditáció működésének következtében sokféle ellenőrzést, a társadalmi elvárások érvényesülését garantáló rendszer jön létre.

A nemzeti műveltség ellehetetlenülését megfogalmazó érv mélységesen sérti a pedagógusokat. Az a feltételezés áll mögötte, hogy a pedagógusaink nem tesznek meg mindent a nemzeti kultúra érdekében, vagy fogalmazzunk élesebben: nem tesznek meg mindent a nemzet érdekében. De akkor is súlyos sértésről van szó, ha az állítást csak egyes pedagógusokra értik azok, akik megfogalmazzák. Sok probléma felvethető a mai magyar pedagógustársadalom munkavégzésével, tudásával, a pedagógiai kultúrával kapcsolatban, de magunk ezek közt biztos nem említenénk, hogy vannak pedagógusok, akik nem tesznek meg mindent a nemzeti kultúra átadásáért. És ha vannak ilyenek, akkor azokat semmilyen konkrét deklaráció nem fogja eltántorítani, s nyilván másfajta, más megoldásokat igénylő problémák merülnek fel a pedagógusként történő alkalmazásukkal kapcsolatban.

A NAT – mindezek mellett – számtalan pontján utal a nemzeti műveltségre, arra, amit ma egy magyar iskolában tanuló gyermek, fiatal számára fejlesztési folyamatként, feladatként az iskolának meg kell szerveznie. A nemzeti műveltségtől való távolságtartásra utaló bármilyen vád megfogalmazása egész egyszerűen *igaztalan*. Szakmailag megalapozottabbnak tartjuk azt, ha a nemzeti műveltség ápolását, következő nemzedékekben történő megalapozását így, tehát fejlesztési felada-

tok, fejlesztési területek megfogalmazásával, illetve implicit módon kompetenciák, képességek és készségek jelzésével szabályozzuk, ennél nem merevebben.

Mi volt a legfőbb oka annak, hogy a NAT-ban nem szerepeltettük a tananyagot?

A Nemzeti alaptanterv szakmai munkálatait végzőknek kötelességük, hogy döntésük, tehát a tananyag nem szerepeltetése mellett pozitív érveket is felhozzanak. Itt ezek közül csak egyet említünk, de valószínűleg a legfontosabbat.

A magyar iskolarendszer fejlődésének egyik kulcskérdése, hogy képes-e ez a rendszer *pedagógiai alternatívákat* létrehozni, biztosítani az ezek közötti egészséges versenyt, annak a lehetőségét, hogy e pedagógiák kiforrják magukat, és a gyakorlatban is bizonyíthassák életképességüket. A tartalmi szabályozás eddigi rendszere egyértelműen a központilag meghatározott, közös és kötelező tantervre, az abban megadott célokra, tananyagra és követelményekre épült. A jelentős mélységben, az eltérő kezdeményezéseket gátló módon, központilag meghatározott célrendszer, követelményrendszer és tananyag megfojtja a hivatalostól, és a hosszú időn keresztül uralkodótól eltérő pedagógiai törekvéseket.

Magyarországon alacsony szintű az oktatásfejlesztési kultúra. Nincs hagyománya annak, hogy egyrészt az elméleti hátteret, a nemzetközi tapasztalatokat, a széles pedagógiai ismeretrendszert szolgáltató intézmények, például egyetemek, oktatáskutató műhelyek, valamint a gyakorlati terepet, a közvetlen iskolai tapasztalatokat biztosító iskolák együttműködéséből alakuljanak ki hatékony innovációs folyamatok. Magyarországon vagy egyoldalúan a központi irányítású intézményekre, vagy egyoldalúan az iskolákra bízták a fejlesztési feladatokat, és soha nem volt meg a lehetősége annak, hogy a különféle kompetenciákat megtestesítő szervezetek, intézmények, szakemberek közötti *együttműködés* legyen a fejlesztés alapja. Ez azt jelenti, hogy *az iskolákra épített fejlesztés, vagyis a központi tantervektől való eltérés és annak engedélyezése sem lehetett reális alternatíva a magyar iskolarendszer megújításában.*

A különböző pedagógiai törekvések érvényesítésének tehát gátja a célok, a követelmények és a tananyag merev, központi szabályozása. Ez az egyik oka annak, hogy a 2003-as felülvizsgálat során a NAT Bizottság úgy döntött, szakít a hagyományokkal, és nem olyan tantervet készít, készíttet, amely megadja pontosan az iskolákban követendő részletes célokat, követelményeket és tananyagot, hanem egy olyat, amely fejlesztési feladatokat határoz meg a közoktatás szakaszaiban. Kérdés azonban, hogy egyáltalán léteznek-e különböző pedagógiai törekvések.

Különböző pedagógiai törekvések természetesen léteznek, ezeknek döntő többsége – kivéve talán az egészen szélsőséges, a magyar pedagógiai közéletben szerephez nem jutó elképzeléseket – valamilyen körben, általánosabb, vagy speci-

álisabb feladatok szempontjából adaptív, vagyis helye lehetne a magyar pedagógiában.

Ezeket a pedagógiai törekvéseket tekintve általánosságban legalább három fő irányzat azonosítható. Az egyik a *hagyományosabb értékeket valló*, elsősorban a tudomány értékrendjét abszolutizáló felfogás, amely bizonyos pedagógiai tartalmakkal jellemezhető, mint az ismeretek átadására és átvételére épülő tanuláskoncepció, a tanulók közti különbségeket a liberális gondolkodásmódnak megfelelően kezelő attitűd – érvényesüljenek az eredeti adottságok egy színvonalas oktatás keretében –, a minden gyereket a számára megfelelő iskolába irányítás stratégiája stb. Nem állíthatjuk, hogy ennek a pedagógiai látásmódnak és gyakorlatnak a modern iskolázás keretei között nincs létjogosultsága, mert színvonalas változataik megállják helyüket a társadalomban, hiszen vannak olyan területei az oktatásnak, amelyeken ezek adaptívnak tekinthetők.

A másik általános pedagógiai felfogásmód a *reformpedagógiákhoz* áll közel gyermekközpontúságával, a képességfejlesztés központi feladattá tételével, a tanulónak a saját nevelése, oktatása részleteinek meghatározásába történő bevonásával, a tanulásfelfogását tekintve a cselekvés jelentőségének kiemelésével, az érdemi pedagógiai differenciálás fontosságának hangsúlyozásával, s a hátrányok kompenzálása, esetleg már a kultúrák emancipálása szükségességének gyakorlatban való képviseletével. (*Nahalka*, 2003)

A harmadik irány erősen átfedést mutat az előbbivel, de markáns különbségeket is megjelenít, mindenek előtt a tanuláshoz való viszony, a tanulás folyamata értelmezésében bekövetkezett változások, jelentős tudományos eredmények hatására. Ez az irány a megismerési folyamatok *konstruktivista*, vagyis a tudáskonstrukció folyamatára alapozó elképzelésére épül, s ebből vezeti le a reformpedagógiai jellegű irányzatokhoz sokszor nagyon közeli, de jó néhány ponton azoktól el is távolodó elképzeléseit. (*Nahalka*, 2002)

A célok, követelmények és tananyag merev központi szabályozása nem kedvez a másodikként és harmadikként megjelenített pedagógiai koncepciók érvényesítésének. A csoportokhoz, az egyes tanulókhoz jobban igazodó, az aktualitásokra érzékenyebben reagáló pedagógiák érvényesítéséhez nagyobb szabadság kell. Az alternatívákat nem ismerő, merev tartalmi szabályozás a tantervben adott tananyag tankönyvekben való leírásához vezet, ami az oktatás módszertana megújításának egyik gátjává vált az utóbbi időben.

De nem csak ilyen általános értelemben lehet szó különböző pedagógiai irányzatok érvényesítéséről. Az egyes műveltségi területeken, sőt, az egyes tantárgyakban is jelentkeznek markánsan elkülönülő megközelítések. Csak egy példával illusztráljuk ezt a tényt (a természettudományos nevelés példája a tanulmány második részében szerepel). A történelem tanítása lehetséges a politikatörténetre koncentrálva, csakis kronologikus logikát használva, ahogyan az az általunk ismert szinte összes történelemtanítási programban megvalósul. De tudjuk, hogy törté-

nelmet másképpen is lehet tanítani. Ki lehet terjeszteni a történelemtanítás hatókörét, és át lehet helyezni némileg a súlypontját a művelődéstörténeti, tudománytörténeti és különösen az életmódtörténeti elemek erősítésével. Ezzel egy más jellegű, más pedagógiai koncepcióhoz illeszkedő történelem tantárgy jöhet létre. Az alapvetően kronologikus felépítést néha megszakíthatja egy-egy történelmileg fontos jelenségegyüttes, tendencia diakron vizsgálata, amely végigfut a történelmi korszakokon egy-egy izgalmasabb téma elemzésével. Lehet olyan történelem tantárgyat is létrehozni, amely integrálja az irodalomtörténetet, illetve általában a művészettörténetet.

A tananyag központi, merev meghatározása esetén nagy valószínűséggel az itt leírt alternatívák közül csak egy érvényesülhet. A tananyag központi, kötelező érvényű kijelölése vagy inkább az egyoldalúan tudományközpontú megoldást erősíti, vagy a társadalomorientált megközelítést – ha most a példánkat használjuk. Mi viszont úgy látjuk, hogy a magyar pedagógiai palettán helyet kell biztosítani mindkét elképzelésnek (és még lehet, hogy továbbiaknak is).

Feladatok a természettudományi szakos tanárképzésben

A Nemzeti alaptanterv 2003-ban elkészült változata jelentős feladatokat jelent a pedagógusképzés számára. Az oktatási folyamatban a *kompetenciák* fejlesztésének kiemelt feladattá válása, a *képességek*, *készségek* fejlesztésének feladatai, a *modern műveltség* elemei mindenki számára elérhetővé tételének kötelezettsége általában is fontos orientációs pontok a leendő biológia-, fizika- és kémia szakos tanárok, ma még tanárjelöltek nevelésében. A NAT Ember a természetben című műveltségi területének vannak azonban csak rá jellemző sajátosságai is. Nem taglalva most az általános, minden műveltségi területen egységesen jelentkező kihívásokat, szeretnénk azokra koncentrálni, amelyek kifejezetten a mi műveltségi területünkön jelentkeznek.

A természettudományos nevelés átalakuló céljai

A NAT Ember a természetben című műveltségi területén a természettudományos nevelés alapvető orientációjaként, célokat meghatározó elvi alapként fogalmazódik meg a *társadalomközpontúság* képviselete. Az elv nem új a világban (ld. pl. *Brunkhorst* és *Yager*, 1986; *Bybee*, 1987; *Wraga* és *Hlebowitsh*, 1991; *Nahalka*, 1993), talán nálunk sem teljesen, de a központi tantervi dokumentumban való képviseletére a korábbiakban lényegében nem volt példa.

Az elv képviselete részben azt jelenti, hogy *az iskolákban mindenki számára hasznos természettudományos nevelést* kellene kialakítani. A hagyományosabb rendszerekben magas szakmai színvonalon döntően olyan oktatás folyik e tantárgyakban, amely többnyire csak a leendő munkájukban a természettudományi mű-

veltséget közvetlenül és intenzíven használók számára hasznos. Arányuk egy adott generációban nem éri el a 10 százalékot sem, ezért azzal, hogy a természettudományos tantárgyak céljai, az oktatott tartalom az ő törekvésekhez igazodik, egy kisebbség igényeinek vetjük alá a többség igényeit. Az egyetemi felvételire koncentráló, számos, ugyan a kisebbség és a tanár számára nagyon érdekes, de a tanulók többsége által soha meg nem érthető, és érdeklődésükkel sem találkozó tudáselem, téma tanítását szorgalmazó oktatás elidegeníti a gyerekeket, a fiatalokat a természettudományokkal való ismerkedéstől. Az emberek döntő többsége a természettudományos műveltségét olyan társadalmi szituációkban alkalmazza, amelyekben nem csak egyszerűen egy tanult tény vagy összefüggés felidézésére és alkalmazására van szükség, hanem arra, hogy ez az alkalmazás egy sajátos társadalmi szituációban, sajátos, nem csak tudományos igényekből fakadó követelményeknek feleljen meg. Össze kell tudni kapcsolni a társadalom jelenségeit, a hétköznapi történéseket, az emberi mozzanatokat a tanórákon tanultakkal, azonban ha a tanulás ezektől a nem közvetlenül természettudományos tartalmaktól és igényektől elkülönítetten történt, akkor erre az összekapcsolásra nem leszünk képesek.

A *„természettudományt mindenkinek"* (science for all) elv régóta ismert, azonban keletkezésekor, vagyis a 19. század közepén még csak azt jelentette, hogy mindenki tanulhasson természettudományokat az iskolában. A „jelszó" mára megújult, s annak a tartalomnak, vagy követelésnek a kifejezőjévé vált, hogy mindenkinek legyen módja használható, releváns, a társadalmi élet legkülönbözőbb színterein alkalmazható természettudományos műveltséget szerezni.

A társadalomközpontúság azt is jelenti, hogy a fejlesztési feladatokban (NAT), a tananyagokban, képességekben, készségekben (oktatási programok, kerettantervek, helyi tantervek) meg kellett, meg kell jelenniük olyan területeknek, amelyek ezt a szemléletmódot képviselik. Nem teljesen idegen ez a hazai természettudományos nevelés keretei között sem, hiszen például a környezeti nevelés bizonyos tartalmai helyet követelnek már egy ideje a kurrikulumokban, a tanítás hétköznapi tevékenységrendszereiben. A folyamat ellentmondásos, de itt legalább valami elkezdődött. A további fejlődés eredménye kellene, hogy legyen viszont, hogy a tantervek egyre többet foglalkozzanak a természettudományok társadalmi felelősségének kérdésével, a felmerülő izgalmas etikai problémákkal, a technikai alkalmazás ellentmondásaival, a globális kérdésekkel, a hétköznapi alkalmazás mindenkit az átlagnál jobban érdeklő, emberközeli témáival. (*Nahalka*, 1993)

A társadalomközpontúság azt követeli tőlünk – még ha ez nehéz feladat is –, hogy szeretett természettudományunk felhalmozott ismereteinek elsajátítását ne az egyetlen és minden mást elnyomó képzési célnak tekintsük. *A cél az önmaguk viszonyait értő, e viszonyok változtatására is képes, tevékeny, cselekvésre kész, kreatív, gondolkodó állampolgárok nevelése, akik többek között azért válnak ilyenekké, mert hasznosítható természettudományos műveltséget szereznek.* Ahogyan már jeleztük: e gondolkodásmód szerint a természettudományok megtanulása elsőren-

dűen inkább *eszköz*, és nem cél (ahhoz persze, hogy eszköz lehessen, célnak is kell lennie, de csak másodsorban).

Mit igényel vajon mindez a tanárképzéstől?

Mindenek előtt ezt az elvet, a természettudományos nevelésről való gondolkodásnak ezt a paradigmáját *meg kell értetnünk* tanár szakos hallgatóinkkal. Kerüljenek ki úgy az egyetemről, vagy a főiskoláról, hogy értik a lényegét, értik, hogy milyen társadalmi igények állnak mögötte, mi kényszeríti szinte rá a természettudományos nevelést, hogy ezen elv szerint szerveződjék. Azt is érteniük kell természetesen, hogy ez az elv nem szünteti meg a természettudományos nevelés tudományos jellegét, sőt, ha lehet, inkább növeli a tudományosság iránti igényt.

Ismerniük kell a társadalmi érzékenységű témákat, azok tartalmát, tanításuk szakmódszertanát. Lehet, hogy ez sok helyen a tanítandó tematika újragondolását igényli, akár több oktatott tantárgy esetén is. Fel kell készülniük a hallgatóknak arra, hogy a szorosan értelmezett természettudományos témáktól látszólag távol álló, bizony sokszor a társadalomtudományok ismeretköreibe tartozó tudásanyagot is meg kell szerezniük, ha meg akarnak felelni az iskolákban egyre inkább megformálódó új követelményeknek.

Meg kell ismerniük a hallgatóknak azokat a módokat, amelyek lehetővé teszik, hogy az iskolában valóban mindenki számára hasznos természettudományos nevelés folyjék. Ennek pedagógiája nyilvánvalóan más, mint ami ma a leginkább elterjedt, bár már régóta mondjuk, de most a társadalomközpontúság érvényesítése egy újabb érvet jelent a mellett, hogy *meg kell tanulni differenciálni*. Meg kell tanulni, hogyan kaphatja meg egy-ugyanazon biológia órán a neki szükséges fejlesztést a kis biológus, akivel szárnyalni lehetne, ha csak ő, vagy csak hozzá hasonlók lennének az órán, az a tanuló, aki orvos szeretne lenni, s ezért van szüksége az átlagnál alaposabb biológiai ismeretekre, s az, aki „csak" mint állampolgár, mint ember, mint szülő, mint környezeti hatásoknak kitett lény, mint génmanipulált termékeket fogyasztó lesz tagja a társadalomnak. Ez – tudjuk – nem lehetetlen, s az együttnevelés még előnyökkel is bír tanulóink komplexebb fejlesztése szempontjából. Meg kell tanulni csoportos-, páros- és differenciált egyéni munkát szervezni, meg kell tanulni, hogyan lehet változatos tartalmat nyújtani a különböző igényeknek megfelelően, el kell sajátítani egy, a mai iskolákban alkalmazott módszertani repertoárnál sokkal szélesebbet.

És meg kell tanulniuk a hallgatóinknak, hogyan *motiválhatják* a mainál sokkal jobban tanulóikat a természettudományok tanulására. A társadalomközpontúság elvének érvényesítése az egyik – valószínűleg elengedhetetlen – eszköze annak, hogy a gyerekek az iskolában ne a fizikát és a kémiát utálják a legjobban a tantárgyak közül, vagy ha hátul végeznek továbbra is ezek a tantárgyak, legalább emelkedjék lényegesen az általános elfogadottságuk. Nem lenne annyira zavaró, hogy a fizika az utolsó a tantárgyak kedveltségi sorrendjében, ha egyébként a gyerekek

szeretnének iskolába járni, nem félelemtől telve mennének be a fizika órára, s még a lista utolsó helyre szorult tantárgyat is szeretnék (egy kicsit legalább).

A természettudományos műveltség elsajátításában, a tanulásban mutatkozó változások

A Nemzeti alaptanterv Ember a természetben műveltségi területén ha óvatosan is, de megfogalmazódik *egy új tanulási-, vele együtt egy új tanítási kultúra és felfogásrendszer* iránti igény. A természettudományos nevelés terén az elmúlt 20-30 évben jelentős átalakulás jeleit tapasztalhatjuk szerte a világon, ha az ide tartozó műveltség elsajátításának mikéntjével, logikájával, „filozófiájával" kapcsolatos pedagógiai törekvésekre figyelünk. A természettudományos nevelésben szinte már évszázadokra visszatekintve megkérdőjelezhetetlen elvárásként működött, hogy az ide tartozó ismeretek elsajátítása a közvetlen érzéki tapasztalaton, a megfigyeléseken, a kísérleteken, a méréseken alapuljon, a közvetlenül összegyűjthető alapismeretek elsajátítása után következzék be az általánosítás, az absztrakció, az elvont összefüggések meglátása és leírása, s a folyamat csúcsaként az átfogó elméletek megtanulása. Ez az induktív logikájú, empirista megalapozású tanuláselképzelés ma is döntő mértékben, majdhogynem kizárólagosan határozza meg az e területen dolgozók szemléletmódját, pedig ez a szemlélet egyáltalán nem problémamentes, és ma már az ismeretelméleteket tekintve, a tudományfilozófiában, a pszichológiában és a pedagógiában masszív ellenlábasai jöttek létre. Tudományos forradalom zajlott le a megismerési folyamatok szemléletének kérdésében (*Duffy* és *Jonassen*, 1992; *Duit* és *Treagust*, 1998; *Fraser*, 1998), amely a hazai természettudományos nevelés egy döntő részét teljesen érintetlenül hagyta.

A Nemzeti alaptantervben megkíséreltük megjeleníteni az újabb elképzelések bizonyos elemeit. Az alternatív megismerés-felfogások a tudás megszerzését *elméletirányított tevékenységnek* gondolják, s az empíriának, a tapasztalatoknak más (bár még így is nagyon lényeges) szerepet szánnak. E szerint a tudás felépítése, konstrukciója nem a tapasztalatok megszerzésével kezdődik, a tanulás nem azonosítható a tapasztalatok egyszerű „bevetülésével", a kívülről származó ismeretek abszorbeálásával. *A tudás bennünk keletkezik, mi konstruáljuk, mindenki maga felépítve saját világképét, saját tudásrendszereit.* (*Glasersfeld*, 1995; *Nahalka*, 2002) Ebben az építkezésben a tapasztalatok is fontos szerepet játszanak, de a tapasztalatokat a tanuló ember mindig elemzi, értékeli, értelmezi, a saját „nyelvére" fordítja, sőt, gyakran radikálisan átalakítja. Állandó játék ez az előzetes tudás és az érzékszervek közvetítette tapasztalatok között, de a prímet az *előzetes tudás* viszi. Nincs itt hely, hogy a felfogást teljes részletességgel kifejtsük – korábban ezt más helyeken megtettük. (*Nahalka*, 2002) A lényeg az, hogy itt „toporog" közvetlenül az ajtónk előtt, s bebocsátást kér egy, a meglévő felfogásunktól homlokegyenest

különböző szemléletmódja a tanulásnak, amit – mielőtt elutasítanánk – jó lenne alaposabban megismerni.

A Nemzeti alaptanterv természetesen nem vállalhatja, hogy a pedagógusok jól meggyökeresedett felfogásától radikálisan eltérő nézetrendszer alapján épüljön fel, ezért az Ember a természetben műveltségi terület tartalmának kialakítása során arra törekedtünk, hogy megjelenítsünk olyan elveket, amelyek jól illeszkednek ezen újabb pedagógiai paradigma keretei közé, viszont más elméleti alapokat vallók számára is lényegében elfogadhatóak. Nem érvényesítettük a radikális következményeket, csak azokat az intenciókat, amelyeket várhatóan a pedagógusok egy szélesebb rétege elfogad. Szinte senki számára nem okoz gondot annak elfogadása, hogy *a tanulás egy aktív, személyes folyamat*, azzal is sokan egyetértenek, hogy *a tanuló saját maga konstruálja a tudását*. Véleményünk szerint nincs olyan pedagógus, aki ne tartaná fontosnak az *előzetes tudást*, s biztos, hogy többségük elfogadja, hogy a tanuló ismeretszerzési folyamataiban ennek *az előzetes tudásnak lényeges szerepe van*. Nem hisszük, hogy bárki megkérdőjelezné, hogy jelentősége van annak, hogy a tanuló *kifejezze elképzeléseit* természeti jelenségekkel kapcsolatban, diskurzus keretében a társaival megbeszélhesse azt, élje át nap mint nap, hogy a kérdéseknek többféle megközelítése lehetséges.

Ez az eljárás, tehát az, hogy a korszerű paradigmák elemei közül a többség számára teljességgel elfogadhatóakat szerepeltetjük, lehetővé teszi, hogy különböző elméleti rendszerek szerint felépülő kerettantervek, oktatási programok és helyi tantervek szülessenek. De azt is elértük vele, hogy megjelent a tartalmi szabályozás legfelső szintjén is egy újfajta gondolkodásmód, arra ösztönözve az iskolákat, hogy ha meg tudnak barátkozni, az először talán furcsa gondolatokkal, akkor bátran lépjenek, legyen mód az újabb paradigmáknak megfelelő programok tanítására is.

Újra feltehetjük a kérdést: mit igényel mindez a tanárképzéstől?

Itt is először azt kell említeni, hogy *a hallgatóknak meg kell ismerkedniük ezzel a gondolkodásmóddal*. Meg kell ismerniük a különböző elképzeléseket, a köztük kialakult vitát, s meg kell adnunk a lehetőséget számukra, hogy maguk döntsenek arról, melyiket fogadják el saját elképzelésüknek, melyik szerint kívánják megformálni saját pedagógiai világukat. Természetesen az elképzelésekkel nem csupán, mint elméleti rendszerekkel kellene megismerkedniük, hanem mint a gyakorlatban is ható, és például oktatási programok létrehozását alapvetően befolyásoló felfogásokkal.

Számunkra, oktatók számára elengedhetetlen feladat, hogy alakítsunk ki egy képet a célok eléréséhez szükséges *szakmai tudásról*. Mi alkossa akkor a szakmai tantárgyak, a pedagógiai, pszichológiai tantárgyak és a szakmódszertanok tartalmát, ha az új elképzeléseket meg akarjuk ismertetni a hallgatókkal? Ennek jó részét ma már ismerjük. Biztos, hogy fontos szerepet kell kapniuk azoknak az elképzeléseknek, amelyek a természetről alkotott *hétköznapi, naiv felfogásunkat* alkotják. Hogy primitív példát mondjak, akár a szakmai előadásokon is elemezni kell az

arisztotelészi mozgásfelfogást, azt, hogy a gyerekek milyen élő fogalmat birtokolnak, amíg alaposan meg nem ismerik az életjelenségeket, s hogy milyen sajátosságai vannak annak, ahogyan a gyerekek az anyagok belső szerkezetét elképzelik.

Fontos, és a tanár szakosok képzésében egyáltalán nem a „kis színes" kategóriájába tartozó tartalmi elemek a képzés során a *tudománytörténeti és tudományfilozófiai ismeretek*. A hallgatók ezek megismerésével jutnak közelebb ahhoz, hogy tanítványaik gondolkodását jól értsék, amikor már a gyakorlatban lesznek.

Olyan pedagógiai *eljárásokkal, technikákkal*, és főleg olyan pedagógiai *gondolkodásmóddal* kell megismerkedniük a hallgatóknak, amelyek elsősorban abban nyújtanak segítséget a számukra, hogy majdan, az iskolában *tanulóik tudáskonstrukciós folyamatait hatékonyan tudják előmozdítani*, s képesek legyenek felülemelkedni a csakis a tudásátadásra épülő gondolkodásmódon és gyakorlaton.

Van néhány „elvarratlan szál" a természettudományos nevelésben. Vannak gyakorlati relevanciával rendelkező elvi kérdések, amelyeket *alaposan meg kellene vitatnunk*, s legalább addig eljutni, hogy milyen alternatív válaszok léteznek, s hogyan befolyásolhatják ezek a tanárképzést. Ilyen elvarratlan szál, vagy meg nem vitatott probléma a tanulás ismeretelméleti alapkérdései közül a legtöbb. Mi is a megismerés voltaképpen (tudástranszfer vagy tudáskonstrukció)? Mit gondoljunk az igazság fogalmáról, s túl a valóban nehéz filozófiai, elméleti kérdésen, hogyan viszonyuljunk ehhez a problémához a tanítás kérdéseit tekintve? Mi a státusa a tudásnak, hogyan értelmezhető egyáltalán az a jelenség, hogy különböző tudományos paradigmák, megközelítések léteznek ugyanazokra a jelenségszférákra? A kérdések a végtelenségig sorolhatók lennének. Nem mondhatjuk, hogy e kérdéseket hagyjuk a filozófusokra, mert akár akarjuk, akár nem, minden egyes tanóránkon belekontárkodunk a tárgyalásukba, s nem ártana, ha ezt tudatosan tennénk, jelezve a hallgatóknak is az eltérő nézetek létezését, s megismerésük szükségességét.

De ugyanilyen „elvarratlan szál" *az empíriához való viszony* is. Mit is mondanak a modern tudományelméletek, vagy a konstruktivizmus, hogyan kerül ez szembe a legtöbb esetben az egyetemi oktatást is jellemző szemlélettel, s ezzel összefüggésben vajon hogyan „tálaljuk" a problémát a hallgatóknak? Mit jelent az induktív gondolkodás, létezik-e egyáltalán, tartható-e tovább az a nézet uralkodóként, hogy a természettudományos megismerés ab ovo induktív logikával rendelkezik, miközben nem is akárkik állították az elmúlt 50 évben (hogy csak a legnagyobb neveket említsük: *Kuhn, Popper, Lakatos* – ld. pl. *Laki*, 1998), hogy ez egyáltalán nem igaz?

És végül, de természetesen a feladatok sorát nem kimerítve, *a megváltozó pedagógus szerepre kellene felkészítenünk diákjainkat*. Ha a pedagógusok döntő többsége elfogadja, és igencsak adaptív feltételezésnek látszik, hogy a gyerekek a természettudományos tudást aktívan, belső konstrukciós folyamatban sajátítják el, akkor vajon van-e értelme annak a pedagógus szerepnek, amely alapvetően az ismeretek átadására, az irányítás vezérlést jelentő, egyoldalú formájára épül? Való-

színűleg nincs, és el kell kezdenünk a hallgatóinkat felkészíteni olyan pedagógusi szerepekre, amelyek közelebb állnak a szakértő, a segítő, a mentor szerepéhez. Ennek szükségességét egyre több kutatás támasztja alá. (*Collins* és *mts.* 1994, *Fraser*, 1998) A konstruáló elme szabad, és e szabadság a lételeme. Ha ezt a szabadságot lényegesen korlátozzuk, akkor a konstruálás megszakadhat, elvész az értelmes tanulás, helyébe lép a vizsgán, a dolgozatírás során való helytállást biztosító magolás. A tanárnak be kell vonnia tanulóit a pedagógiai döntésekbe is, még akkor is, ha ez ma mindentől elrugaszkodott elképzelésnek tűnik. Az együtt tanulók közössége kell, hogy a tanulás legfőbb letéteményese, felelőse, irányítója legyen, s e közösségnek a pedagógus csak egy, igaz speciális szerepekkel bíró tagja.

Hogy ezt az attitűdöt, magatartást a hallgatóink elsajátíthassák, ahhoz nekünk magunknak is meg kell tanulnunk ezt a szerepet, s ez keserves folyamat lesz. Valószínűleg azonban nincs más út, ezt követeli a differenciálás elvének gyakorlati megvalósítása, a tudáskonstrukció középpontba állítása, az önirányított tanulásnak a pedagógiában egyre fontosabbá váló elve, s egészen egyszerűen a demokratikus működésre való törekvés is. Ezt kell tennünk akkor is, ha azt szeretnénk, hogy a gyerekek a mainál sokkal jobban szeressenek bemenni a biológia, a fizika és a kémia órákra.

Irodalom

Ballér Endre (1997): Tanterv. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon.* Keraban Kiadó, Budapest, 469.

Brunkhorst, H. K. és Yager, Robert E. (1986): A new rationale for science education - 1985. *School Science and Mathematics*, 86 (5) 364-374.

Bybee, R. W. (1987): Science Education and the Science-Technology-Society (S-T-S) Theme. *Science Education* 71 (5) 667-683.

Collins, A. Greeno, J. G. és Resnick, L. B. (1994): Learning Environments. In: Husen, T. (Szerk.) *International Encyclopedia of Education.* Pergamon Press, London. 3297-3302.

Duffy, T. M. és Jonassen, D. H. (1992, szerk.): *Constructivism and the Technology of Instruction.* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers; Hillsdale, New Jersey; Hove and London.

Duit, R. és Treagust, D. F. (1998): Learning in Science – From Behaviourism Towards Social Constructivism and Beyond. In: Fraser, B. J. és Tobin, K. G. (Eds.. *International Handbook of Science Education.* Kluwer Academic Publisher; Dordrecht, Boston, London, 3-26.

Fraser, B. J. (1998): Science Learning Environments. Assessment, Effects and Determinants. In: Fraser, B. J. és Tobin, K. G. (Szerk.): *International Handbook of Science Education.* Kluwer Academic Publisher, Dordrecht, Boston, London, 527-564.

Glasersfeld, E. von (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning.* The Palmer Press; London, Washington D. C.

Koutselini, M. (1997): Contemporary Trends and Perspectives of the Curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies,* 5(1) 87-101.

Laki János (1998, szerk.): *Tudományfilozófia.* Osiris Kiadó, Budapest.

Nahalka István (1993): Irányzatok a természettudományos nevelés második világháború utáni fejlődésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 3-24.

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nahalka István (2003): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 37-56.

Posner, G. J. (1992): *Analyzing the Curriculum.* McGraw-Hill, Inc., New York, St. Louis, etc.

Ranaweera, A. M. (1990): *Relevance, Balance and Integration of the Content of General Education: Achievements, Trends and Issues.* A Synthesis. IUE Reports. Unesco Institute for Education, Hamburg.

Vári Péter (2003, szerk.): *PISA-2000 vizsgálat mintafeladatokkal.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Wraga, W. G. és Hlebowitsh, P. S. (1991): STS Education and the Curriculum Field. *School Science and Mathematics*, 91(2) 54-59.

Az Eszmecsere rovat az ELTE második pedagógusképzési vitáján és a Tanárképzők Szövetségének éves közgyűlésén elhangzott négy előadás anyagát ismerteti a pedagógusképzés struktúrájával és jövőjével foglalkozó témakörben. Úgy tűnik, a viták és szakmai tanácskozások jelen fázisában a különböző területek képviselői (egyetemi, főiskolai szféra vezető oktatói, a közoktatás és a felsőoktatás fejlesztéséért felelős oktatáspolitikusok) a pedagógusképzés struktúrájára vonatkozó lényeges fejlesztési kérdésekben megtalálták a közös megoldást. Egyetértés van abban, hogy a közoktatás igényeinek figyelembe vétele elsődleges szempont bármilyen fejlesztés elindításában, hogy a 4 éves óvó- és tanítóképzés jelenlegi rendszere megtartandó és a szaktanárképzést egyetemi szinten kell egységesíteni. Hasonló elképzelések fogalmazódnak meg a képzés alapszakaszának céljáról és tartalmáról is. Eltérőek viszont a vélemények a jelenlegi pedagógusképzési programok értékeléséről és a jövő mesterszintű képzési szakaszának irányairól, képzési tartalmairól.

Sipos János, az OM közoktatási helyettes államtitkára előadásában részletesen elemzi iskolarendszerünk és az oktatás problémáit, a jövő tanáraival szemben megnyilvánuló elvárásokat, az oktatáspolitika feladatait, s végül a pedagógusképzés átalakításakor figyelembe veendő szempontokat, elsősorban a gyakorlati képzés súlyának növelését és az alapképzésben megvalósítható szakmai képzés lehetséges irányait

Gönczi Éva, az OM Felsőoktatás-fejlesztési Főosztályának vezetője a különböző felsőszintű szakmai szervezetek és a Bologna Bizottságok munkájának eredményeként kialakult kompromisszumos képzési rendszert és a törvényi szabályozás koncepcionális alapjait vázolja fel.

Hunyady György, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának dékánja a pedagógusképzéssel kapcsolatos viták logikájának és atmoszférájának széleskörű elemzésére vállalkozik. A jelen helyzet kritikus pontjainak felvázolása után a reformelképzelésekkel szemben megfogalmazott kritikákat foglalja össze. Végül a kialakult riasztó kép ellenpontozásaként a felsőoktatásban rejlő értékeket, a továbblépés pozitív útjának lehetőségeit fogalmazza meg.

Balogh Árpád és Hauser Zoltán az alapképzésben megvalósítandó szakirányú képzés lehetőségeire hívja fel a figyelmet. Az egyetemi szintű képzés kapcsán a tudósképzés-tanárképzés problematikáját emeli ki strukturális és tartalmi szinten egyaránt.

A szakmódszertani képzés vitája a folyóirat következő számában folytatódik.

A LEFELÉ MENŐ SPIRÁL VÍZIÓJA*

HUNYADY GYÖRGY

akadémikus, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának dékánja
hunyady@izabell.elte.hu

Az előadás háromszor 5 pontban foglalja össze a pedagógusképzésnek, a képzéssel kapcsolatos reformgondolatoknak és az elemzések eredményeként megrajzolt lefelé menő spirál víziójának kritikáját. Az elmondottak szerves folytatását jelentik a szerző előző tanulmányának, amely a folyóirat 2003. évi 1-2. számában jelent meg.

Előadásomban a pedagógusképzés helyzetével és jövőjével kapcsolatos viták logikájának és atmoszférájának elemzésére vállalkozom. Nevezzük e vitákat tudálékosan szociális diskurzusnak, melynek vizsgálata egy szociálpszichológus számára szép szakmai feladat. Mint a szociálpszichológusok oly gyakran, mímelem a diskurzuson kívülálló független elemző szerepét, noha mélyen érintve vagyok a pedagógusképzés megújításának tervében és a vitatásában egyaránt. Talán meg fogják érteni és bocsátani ezt az érintettséget, hiszen jószerivel így vagyunk ezzel pro *vagy* kontra, esetenként pro *és* kontra a teremben lévők, valamennyien.

Egy átfogó és nagyléptékű oktatási reform – a pszichologika szerint – a köz- és felsőoktatás drámai és dramatizált helyzet- és jövőképéből indul ki. S valóban, a szakértők önmagában értő és csendesen intő figyelmeztetése összességében a magyar oktatásügy sirató kórusaként zendül fel. A PISA vizsgálatba bevont magyar tanulók előnytelen szereplése a kompetenciák egyfajta próbáján feledteti a magyar diákok magas teljesítményét az ismeretek szintjének sokféle korábbi összehasonlító mérésében, vagy a szellemi olimpiák élő versenyében. A kompetenciák feletti nemzeti gyászt súlyosbítja az a mindennapi megfigyelés, hogy mindemellett mennyire túlterheltek az iskolai tanulók. Itt csatlakozik a kritika duzzadó folyamába három különnemű, de egybecsengő érvelés. Egyrészt az iskolások elhúzódó érlelődésére, kitolódó fejlődésére vonatkozó felismerés, mely szerint a régi emberi és tanulmányi követelmények ma nem tarthatóak, teljesítésük elnapolódik. Másrészt az iskola megváltozott, az ismeret-közvetítés területén bizonyos értelemben lefokozott szerepének tudatosítása az elektronikus tömegkommunikáció, az Internet és az általa hozzáférhetővé tett adatbázisok társadalmában. Harmadrészt az

* Az előadás az ELTE 2. pedagógusképzési vitafórumán hangzott el 2003. november 26-án.

oktatásszociológiai gondolatsor, miszerint a közoktatás eltömegesedett, sőt a tömeges beáramlás immár alámosta a felsőoktatás gátjait is, ami a szűrt elitek képzésének igényeit, elveit, módszertanát immár mind időszerűtlenné teszi. Mindez logikusan vezet el egy olyan következtetésig, hogy a magyar iskola és az annak személyi utánpótlását biztosító pedagógusképzés nem maradhat a régi, amennyiben a régi marad, akkor diszfunkcionális lesz, s ha nem okul a jó nemzetközi példákon, akkor ez versenyhátrányra is vezethet az európaivá szélesedő munkaerőpiacon.

Mi tartozik, mi következik mindebből a pedagógusképzésre? Sok húron játszanak a reformerek, radikalizmusuk nagyban különbözik, de kiindulópontjukban és irányvételükben sok a közös.

A pedagógusképzés kritikája

A jelen helyzet kritikája – amennyiben reprodukálni tudom – a következő öt pontban csúcsosodik ki:

1. A pedagógusjelölteket ma ismeretközvetítésre készítjük fel, s nem a gyermeki személyiség fejlesztésére.

Ma az iskola tudáselemeket plántál be, egyoldalúan a tanulmányi teljesítményt követeli és értékeli, közönyt tanúsít ezen ismeretek életszerű hasznosíthatósága és a követelményekkel megfeszített személyiség harmóniája iránt. Az eltömegesedett iskola csak felerősíti ezen tendenciákat, durván szólva nagyüzemi selejtgyártást folytat, minthogy meggyötri a felnövekvő generációkat és ugyanakkor nem ruházza fel őket az életben jól használható kompetenciákkal, egészséges realitásérzékkel és önismerettel. A pedagógusjelölt is ebbe a rossz körbe keveredett, innen jön, így és ezt tanulja, ezt is származtatja tovább. A pedagógusképzés ma egy szem a láncban, de ki kell tépni onnan. Kapjon új erőre a reformpedagógia sok évtizedes alapgondolata, hogy a nevelő figyelmének, munkájának, hatásainak centrumába a gyermeket kell állítani, a maga igényeivel, megoldandó problémáival, problémamegoldó készségeivel.

2. A tudományok elméleti rendszere és intézményi erőviszonyai képeződnek le a pedagógusképzésben, amely ezért nem célirányos, és nem is jól szervezett.

Az iskola reménytelen versenyfutást folytat, ha a tudomány szédítően szaporodó eredményeit – ha csak érintőlegesen, elvont terminusok és illusztráló példák formájában is, de – be kívánja gyömöszölni a tananyagba. A tudományhoz, sőt a felsőoktatásban intézményesedett tudományágakhoz tapadt pedagógusképzés nem jól látja el a maga feladatát, nem szolgálja kellőképpen a közoktatás – nota bene a gyermek – fejlődési igényeit. Saját lábára kell állnia, saját logikáját kell érvényesítenie, ily módon bizonyítva, hogy az emberformálás maga is összetett és rangos tudomány. E gondolat radikális szószólói hirdetik, hogy önmagába záruló pedagó-

gusképzésre van szükség, saját bemenettel, belső útelágazásokkal, bedolgozó társtudományokkal.

A gyermeki világkép és életgyakorlat alakítását megcélozva ún. műveltségterületi oktatást kell folytatni az iskolában, ennek megfelelően oktatási és tanulmányi energiák minden további pocsékolása nélkül elsődlegesen vagy kizárólagosan műveltségterületi felkészítést kell adni a jövő pedagógusainak.

3. A pedagógusképzés ma rossz értelemben elméleti, amennyiben nem gyakorlati. Gyakorlata, ha van, életidegen.

A pedagógusképzés és közoktatás kapcsolata ma távoli, esetleges, nem elég termékeny. Nemcsak a diszciplináris felkészítés diktál sok, az iskolában hasznosíthatatlan tananyagot, de a pedagógiai-pszichológiai stúdiumok is üresjáratú általánosságokban mozognak, ha nem a gyermekcsoportokkal való iskolai tapasztalatból nőnek ki és nem arra támaszkodnak. Az előírt gyakorlatok volumene szegényes, formái mesterkéltek, terepe – különösen a mintának kínálkozó gyakorló iskolákban – társadalmilag életidegen. Ehhez képest a pedagógusképzésben – már a pedagógusjelöltek kiválasztásában – meg kell növelni a gyakorlat súlyát és terét. Az ismeretközvetítésen túllépve meg kell újítani tartalmát, és életszerűbbé és változatosabbá kell tenni terepét, hogy a leendő pedagógus felkészüljön az élő társadalmi közegben jelentkező problémák tömegére, a társadalmi egyenlőtlenségekkel való birkózásra, az egyéni fejlődéskülönbségek kezelésére az iskola integráló kereteiben.

4. Az európai pedagógusképzés távolodik tőlünk, helyben maradva főiskolai és egyetemi duális rendszerünk nem lesz kompatibilis és átlátható.

A demokrácia és a piacgazdaság társadalmi viszonyai között szükségessé válik az oktatás egész rendszerének felülvizsgálata, benne a pedagógusok képzésének megújítása. Nem lehet eltekinteni attól, hogy a CSEFT anyag nevében is hordozott európai térségben az oktatás hasonló problémáira választ kereső – ám előttünk haladó – társadalmak milyen szellemi áramlatokat, intézményi sémákat, fejlesztési stratégiákat választanak. E tekintetben perdöntő a bolognai folyamatba, az egymásra épülő többciklusú képzés rendszerébe való bekapcsolódás, ami nem külső kényszer, hanem az egymást váltó kormányok által jól felismert belső érdek.

5. A pedagógusképzés intézményei és közreműködői bennrekedtek mai helyzetükben, erővel kell új struktúrába helyezni őket, új perspektívát adni nekik.

A mai helyzet bírálata – a CSEFT munkaanyag korai változataiban – abban teljesedett ki, hogy a reformmal kapcsolatban nem lehet szakmai egyetértésre számítani a pedagógusképzés közreműködői között. Ez a keserű felismerés feltehetően abból – a CSEFT készítői számára ritka – tapasztalatból adódott, hogy munkabizottsági keretben kikérték a pedagógusképzésben résztvevők véleményét, mégpedig merő-

ben különböző intézményi háttérrel és szakmai attitűddel rendelkező szakemberek számára adtak fórumot. Meglehet, hogy sok más képzési területen is hasonló konfliktuózus eredményre vezetett volna, vagy vezetne a kompetens közreműködők meghallgatása, de a Bologna Bizottságok hierarchiájának mélyebb rétegeiből nem hangzik fel az ő békétlenségük távoli moraja.

A nézőpontok változatossága a hatalmas időnyomás alatt kétségtelenül bosszantó, a CSEFT készítők – a drive redukciós elméletek ékes példájaként – ezen kellemetlen feszültségből erőt merítettek, lendületet vettek annak kinyilvánításához, hogy a pedagógusképzés újrarendezése olyan bonyolult dolog, hogy ahhoz nem szakértőkre, hanem szakpolitikusokra, nem szétfutó érvekre, hanem célratörő döntésekre van szükség.

A reformelképzelések kritikája

A felsőoktatási reform terve, a CSEFT több változatot megélt munkaanyaga semmilyen értelemben nem pusztába kiáltott szó. Pedagógusképzési részlete is – mint kitüntetetten konkrét fejezet – figyelmet, visszhangot, polémiát váltott ki. Az írásba foglalt reformelképzeléseknek több oldalról támadt kritikája. Vegyük számba a körvonalazódó ellenvetéseket is.

1. Értékes tradíciókat és ambíciókat rombol az anyagi erőforrásokkal takarékoskodó reform.

Az állami kiadások restrikciójának idején minden modernizálási tervvel és intézményes átstrukturálással kapcsolatban a felvetődő első kérdések között ott van, hogy mibe kerül, megéri-e, mit takarít meg, mit von el tőlünk. A pedagógusképzés átalakítása során sem lehet a kérdések ezen füzérét elkerülni. Ha felmerül a gyanú, hogy a képzés előírt ideje, finanszírozott kreditmennyisége csökkenhet, az érintett intézmények, oktatók, hallgatók, a hallgatók leendő tanítványai (és így tovább) ellenérzéssel és ellenvetéssel élhetnek: ne takarékoskodjunk a pedagógusok képzésén, különösen, ha a gyermekszám sajnálatos esése miatt úgyis kevesebb pedagógus kiképzésére van szükség és lesz lehetőség.

A legfőbb – hivatkozott – aggodalom az értékek és értékes célok feladásával kapcsolatos. Kár lenne megbontani a hosszas és módszeres előkészületek után a 90-es évek elején kialakított négyéves tanítóképzést, mint ahogy hiba lenne feladni az ötéves egységes tanárképzés (váltakozó kormányok által egyként vállalt) célkitűzését is.

2. Külső – esetenként leegyszerűsített vagy félreértett – példák követése magában még nem fejlesztés, nem hatékonyság-növelő.

A „bolognai folyamat" ma jelszónak ismerős, mibenléte azonban sokértelmű és közös értelmezésre szorul. Különösen így van ez akkor, ha nálunk sajátos színekben jelentkezik. Fájó beavatási szertartásként évekkel a bolognai koncepció tartalmi kidolgozása és bevezetése előtt az állam a 3+2 képzési struktúrához rendeli a képzés normatív támogatását, mégpedig oly módon, hogy a két szint között csak a finanszírozás csökkenésének mértékében van különbség. Ennek továbbgondolását is megzavarja azonban, hogy nálunk – ugyanezen reform ernyője alatt – a felsőoktatási bemenetek száma töredékére csökken, tehát szakok szűnnek meg, vagy a mesterképzés szintjén fognak torlódni.

A több, egymásra épülő, nem zsákutcás képzési ciklus ideája akkor vonzó, ha haszna, funkciója van egy-egy képzési területen. Mechanikus alkalmazása meglévő és megmaradó szakon is lehet mesterkélt, és álproblémákkal tetézheti és fedheti el a tényleges tennivalókat. Valóban gondot okoz a mesterképzés vagy a PhD hiánya az óvópedagógusok felkészítésében? A közismereti tanárképzés folyamatát hogyan érinti, ha alapképzési és mesterszinten kétféle tanári diplomát bocsátunk ki? Újra kimerevítse ez a főiskolai és az egyetemi tanárképzés pedagógiai szempontból halványuló határát? Vagy ezt keresztezve más dimenzióban tegyen különbséget tanár és tanár között, mondjuk, hogy ki mennyire tudós pedagógiából? Olyan kérdések ezek, amelyeket nem magának a bolognai struktúrának a bevezetése, hanem gondolatilag megmerevedett alkalmazásának kísérlete vetett fel.

3. A gyakorlat szerepének növelése a pedagógusképzésben nem kell, hogy az elméleti felkészítés, különösen a diszciplináris tudás rovására történjen.

A gyakorlat szerepének növelése közfelkiáltással elérhető a pedagógusképzésben, egyetért ezzel a pedagógikum minden művelője, de lelkes képviselői a diszciplináris (vagy leendő műveltségterületi) szakmódszertan oktatói is. Abban sem támad élénk vita, hogy a gyakorlóiskolák mellett szükséges-e – kevésbé mintaszerű körülmények között szerzett – iskolai terepismeret. Maguknak a gyakorlóiskoláknak, a felelős vezetőtanároknak, a képzett mentoroknak a szerepét lehet újra definiálni, összességében megnövelni, belső arányaiban változtatni.

Ami viszont talán nem kívánatos, az a gyakorlati felkészítés és az elméleti képzés nyers és pártos szembeállítása, potenciális elszakítása, az elméleti (mindenekelőtt a diszciplináris) felkészítés megkérdőjelezése. A CSEFT munkaanyag közkézen forgó változatai aggályokat ébresztenek azzal kapcsolatban, hogy milyen jövő vár a tanárok diszciplináris felkészítésére. Szemben ezzel sokak – tapasztalt gyermekek és tapasztalt pedagógusok – szilárd meggyőződése, hogy a kiterjedt, a megalapozott, a rendszeres tárgyi tudás a tanári hatékonyságnak nélkülözhetetlen összetevője, a szükséges és kiérdemelt tanári tekintély alapja. Továbbmenve, a

gyermeki világkép és tevékenység alakítását közvetlenül megcélzó műveltségterületi oktatás sem képzelhető el a tanár rendszeres tudományági ismeretanyaga és gondolkodásmódja nélkül. A műveltségterület oktatásának interdiszciplináris jellege nem jelentheti azt, hogy a tanár a diszciplináris tudás szintje alatt áll, hanem csak azt, hogy felülemelkedik azon.

4. Nem fejleszthető önmagában – ismeretanyag nélkül, tartalommentesen – a gyermek kompetenciája, mint ahogy a személyiségfejlődés sem halad magától a követelmények kapaszkodói nélkül.

Méltányolni lehet azt a pedagógiai stratégiai szándékot, hogy a gyermekek iskolai nevelésében ne az egyedi, esetleges, sokaságukban is érdektelen információdarabkák átadása és visszakövetelése legyen az alapmechanizmus és alapélmény. Ugyanakkor anyagtalan gondolkodás, motiválatlan problémakezelés, követelmény nélküli fejlesztés külön-külön is, együtt is pszichológiailag meddő gondolati játék. A közoktatás tartalmi szabályozásának alapdokumentuma, a NAT kompetenciafogalma maga is további összehasonlító elemzést, a kerettantervek konkrétumaiban tartalmi kibontást igényel, sőt követel. Ha ez így van, akkor a pedagógusképző műhelyeknek ez nem külső orientációs pontja, hanem munkaterepe és gondolati nyersanyaga.

5. Nem lehet eredményes az a képzési reform, amely nem mozgósítja a képzőintézmények kompetens oktatóit, és nem talál bennük együttműködő partnerre.

Kérdéses az olyan beállítás, hogy a felsőoktatás egészében vagy egy-egy kitüntetett területén a reform sikeréhez akarat kell és nem szakmai konszenzus. Természetesen szükség van nemzetközi kitekintéssel megáldott, tanulmányutakon próbált, tanfolyamokon edzett menedzserekre, de vajon elegendőek lesznek-e ők a reformok kigondolására és végigvitelére?

A lefelé menő spirál víziója és kritikája

Tisztelt szakmai értekezlet! Mindeddig két gondolatsorról beszéltem, amelyek – ha nem is megszólalásig így, de – egymással perelve jelen vannak a pedagógusképzés hazai mérlegelésekor. Az egyik a helyzet kritikája, a másik a reform kritikája. Választhatunk köztük, mindkettőben lehet igazság. A valóban nagy baj azonban akkor támad, ha mindkettő igaznak bizonyul. Gondoljunk csak bele, ekkor szembesülünk *a lefelé futó spirál riasztó víziójával*, ha egyszerre igaz, hogy a jelen iskolája és pedagógusképzése tarthatatlan, és hogy a megújítás terve és lépései elhibázottak.

Nem az lenne-e a legrosszabb,

– ha ma nincs kellő gyakorlat a pedagógusképzésben, de ennek pótlása holnap az elméleti, különösen a diszciplináris felkészítés rovására megy,

- ha ma csak ismeretközvetítésre készítjük fel a pedagógusjelölteket, de holnap már – ismeretanyag híján – arra sem,
- ha ma nem bánunk gazdaságosan a pedagógusképzés szellemi és anyagi erőforrásaival, de holnapra még annyi erőforrás sem érhető el, amennyivel ma gazdálkodhatnánk,
- ha ma a pedagógusképzés művelői önszántukból nem képesek a képzés rendszerét megújítani, de a szakpolitikus rendszerújítók holnapra nem találnak velük, velünk közösséget, hozzáértő együttműködést,
- ha ma úgy érezzük, elszakadunk a pedagógusképzés Európában terjedő módjától, s holnap azt tapasztaljuk, hogy leszakadtunk a pedagógusképzés és vele az iskolai oktatás európai színvonalától.

Ezen a ponton érkeztem, tisztelt hallgatóim, mondanivalóm lényegéhez. Megítélésem szerint ugyanis a lefelé futó spirál víziója *nemcsak riasztó, de félrevezető.* Szerintem mind a pedagógusképzés helyzetének kritikája, mind a reformjának kritikája csak részigazságot tartalmaz. Engedjék meg, hogy ezen derűlátó véleményemet – kissé talán sarkítva is – szintén öt pontban vázoljam.

1. A tömegek be- és szétáramlása az oktatás minden szintjén a demokrácia természetes folyománya, s nem jár vele szükségképpen a köz- és felsőoktatás elsivárosodása.

A jelen állapotok és a közeljövő viszonyainak megítélése egyoldalú, ha a középiskolai tanulmányok általánossá válását, s a felsőoktatási stúdiumok kiszélesedését csupán csak drámai minőségvesztésnek fogjuk fel. Egyrészt ez nem pusztán semleges időtöltés a felnövekvő nemzedékek számára, hanem egész rétegek társadalmi és intellektuális felemelkedésének útja. Nincs a képességek eloszlásának olyan vastörvénye, mely szerint azok nagy, vagy nagyobb része, kik így jutnak az iskolázás magasabb szintjére, ne látnák ennek hasznát, vagy megjelenésükkel ne gazdagítanák akár a tudományos utánpótlás merítési bázisát.

Másrészt a magyar középiskola oktatási hatékonysága, ha részlegesen csökkenne is, nem egyetemes és nem szükségképp hosszú távú tendencia. Az iskolán belüli áramlás és az iskolák közötti verseny ezzel ellentétes hatást is kifejthet, ki is fejt. Az eltömegesedéssel egyidejűleg – ha jó ez, ha rossz – a piacgazdaság küzdőszellemét és teljesítményelvét is kitermeli a magyar középiskola.

Épp ezért nincs okunk, és nincs jogunk gondolatban arra a rossz körforgásra berendezkedni, hogy a leendő pedagógus bizonytalan tudással lép a felsőoktatásba, hogy tanulmányai első ciklusában maga is ismeretei hiánypótlására szorul és diszciplináris szakválasztása szükségképpen kitolódik, valamint hogy jövőbeni munkahelye az iskolában már nem is igényel tőle tudományokon edzett felkészültséget, csak a világkép és az életvitel formálásának jóakaratú emberi és pedagógiai alap-

állását. Bizton mondhatjuk, hogy a pedagóguspálya – új egyensúlyban – mind a diszciplináris alapozást, mind a pedagógiai attitűdöt igényli.

2. Volt és van kezdeményező kedv és erő a felsőoktatási intézmények, jelesül a pedagógusképzők szakmai köreiben.

A magyar felsőoktatás az utolsó másfél évtizedben hatalmas változáson ment át: kitágult befogadó kapacitása, tartalmilag megújultak és differenciálódtak szakjai, kitermelte és befogadta a PhD képzés szintjét, átépült intézményrendszere, megkezdte bevezetni az oktatás és a tanulmányok rugalmas szervezésének rendjét. Csak a pedagógusképzésről szólván a közoktatás változásait mintegy elővételezve megreformálta (hat osztályra, műveltségterületre irányította) a tanítóképzést, és előre haladt a széttagolt főiskolai és egyetemi tanárképzés egységesítésének útján. Mindebben igen sok volt a belső iniciatíva.

Más, boldogabb országok felsőoktatása ennyi változást ennyi idő alatt nem él meg, s nem biztos, hogy túlélne. Sok mindenre emlékeztet ez, de mocsarasodó állóvízre nem, amelyben ásítozó krokodilként hevernek el a nehezen mozgó és mozdítható vezető oktatók és választott vezetők. Eltekinthetünk ettől a lehangoló metaforától, de a szellemében ezzel rokon felsőoktatási szervezetelemzéstől is. A tapasztalatok alapján nincs okunk attól tartani, hogy az autonóm intézmények – tisztázott célok és feltételek között – nem kellő energiával keresnék a fejlesztés útját, s nem kellő belső dinamikával haladnának azon előre.

3. A bolognai irány – amelyet a magyar kormányok magukra, magunkra vállaltak – belátható, sőt előre látható volt, meghonosítására nyitott a magyar felsőoktatás.

A hely szellemében idézem azt a legszemélyesebb tapasztalatomat, hogy az ELTE-n, annak is Bölcsészettudományi Karán 1990. és 92. között egy olyan reformot kezdeményeztünk, amely minden ízében megfelelt a ma oly sűrűn emlegetett bolognai elveknek. Többszintű képzés koncepcióját alakítottuk ki, s búcsút mondva a kötött tanterveknek, a tanulmányi munka (kreditelvű) rugalmas szervezését vezettük be. A tanárképzést önállósítottuk és választhatóvá tettük, ezáltal megváltoztattuk presztízsét és motivációját, megnöveltük célszerűségét és hatékonyságát. E kezdeményezéseket megszűrte az akkori oktatási kormányzat ellenállása, fontos elemei viszont elterjedtek a magyar bölcsészképzésben.

Ez a jól dokumentált reformkezdemény nem a budapesti (és szegedi) bölcsészek különleges éleselméjűségét tükrözi, hanem azt a szolid tényt, hogy józanul előrelátható volt az európai közösség felsőoktatás-fejlesztési stratégiája. Az Egyesült Államokkal való együttműködést átszínező versengésnek Európa nemcsak a gazdaság terén, hanem generálisan azt a módját választotta, hogy felölti az USA működésformáit. Már a 90-es évek fordulóján látható volt – nem a mi ízlésünktől függően – a stilizált amerikai modell közeledte. A kérdés – amit akkoriban nyilvá-

nosan is feltettünk – csak az volt, hogy szakmai előnyeinket konzerválva elébe vágunk ennek az európai fejlesztésnek, vagy kivárjuk, amíg a határainkhoz közeli utolsó osztrák felsőoktatási intézmények is ráfordulnak erre a fejlődésirányra. Kivártuk.

Ennek oka azonban – mint erre már utaltam – nem elsősorban az individuális intézmények nehézkedése volt. A hektikus sorsú oktatási kormányzat sokféle aktuális erőhatás kereszttüzében szerkezeti változtatásokat csak ritkán – nagy elhatározások idején – kezdeményezett. Egy ilyen irányú és léptékű kezdeményezésnek – példa szerint is – lett volna, és minden jel tanúsága szerint lesz is együttműködő közege a magyar felsőoktatásban. A kérdés ma azonban az, hogy a hosszú pangás után hihetetlen sebességre felpörgő oktatáspolitikai intézkedéssor meghozatalakor jut-e minimális idő a felsőoktatási partnerekkel való érdemi egyeztetésre, szakmai szempontjaik mérlegelésére és befogadására.

4. A reformok célegyenesében egyaránt van szükség és lehetőség a szakmai álláspontok megvallására, ütköztetésére, egyeztetésére. Erre épp a pedagógusképzési koncepció alakulása kínál most reménynél többet, jó példát.

Idézhetem az ELTE első pedagógusképzési vitaülését. Ennek megrendezésekor a magunk koncepciójának alapvonalait jelöltük ki és határoltuk be. Lényeges pontokon különbözött felfogásunk a CSEFT sorjázó írásos változataitól. A népes, de ekkor még belterjes megbeszélés azonban meghozta gyümölcsét: kikristályosodott és nyilvánosságot kapott az ország legnagyobb és legdifferenciáltabb pedagógusképző intézményének szakmai álláspontja.

A tárca vezetése a pedagógusképzés szerkezeti kérdéseit elég fontosnak ítélte ahhoz, hogy kiemelje az individuális képzési területek azon problémakörei közül, melyekkel a szövevényes Bologna bizottságrendszer foglalkozik. Az úgymond kerekasztal-beszélgetéseken megütközhettek merőben különböző nézetek: nekilendült reformgondolatok és a tárgyszerű kompromisszumkeresés, a közoktatás felismerni vélt igényei és az akadémikusok értékőrző kívánalmai, a képzőintézmények különböző típusainak tapasztalatokon nyugvó, érdekekkel átszőtt javaslatai. E pedagógusképzési kerekasztal résztvevői zömmel mai nyilvános ülésünknek is meghívott vendégei és szereplői. Az ő szavaikból is nyilván kitetszik, hogy a pedagógusképzés alakításának újragondolásakor mit képviseltek, mit tartanak eredménynek, s ezzel mennyiben tudnak azonosulni.

Az ELTE nézőpontjából tökéletesen vállalható három konklúzió: Egyrészt a bolognai folyamatban is őriznünk kell – előremutató értékeivel – a négyéves tanítóképzést, alakítsuk ki helyét az első képzési ciklusban, biztosítva végzettjeinek a szakmai továbbhaladás útját a pedagógia mesterszakján. Másrészt érjük el, hogy a tanárképzés egységes követelményeket támasztva mester diplomával záruljon, az első képzési ciklusban tanári végzettséget és képesítést még ne lehessen szerezni.

Harmadrészt a tanárképzés legyen minimálisan másfél, általában kétszakos, tekintettel a felkészítés diszciplináris alapjaira és a közoktatás szükségleteire.

5. A konfliktusok konstruktív megoldásának titka abban rejlik, hogy a restrikció elkerülésével fejlesztési feladatokat kell vállalnunk, a fejlesztés terheiben kell osztoznunk.

Az átfogó reform talán legfőbb dilemmája, hogy a ráfordítások – akár időszakos – korlátozása mellett milyen jellegű és léptékű szerkezeti átalakításra lehet egyáltalán vállalkozni a magyar felsőoktatásban. Nyilván elképzelhetetlen lenne lényeges előrelépés például a tanárképzés területén, ha a 2003-ban legalább nevesített tanárképzési normatíva nyomtalanul eltűnne a következő év költségvetéséből. De ennél többről van szó, a pedagógusképzés tartalmi megújítására akkor kerülhet csak sor, ha a közoktatás és felsőoktatás e határterületén közös érdekű projektek szerveződnek, a fejlesztés meghatározott céljával. Fejlesztési tennivaló bőven áll előttünk, itt csak példaként említek néhány jellegzetes típust:

- ki kell munkálnunk, próbálnunk, bevezetnünk műveltségterületi programokat, mellékszakokat, mesterkurzusokat,
- a tanárképzésben új kereteket, tartalmat, szerepet kell adni a gyakorlati felkészítésnek,
- biztosítani kell a diszciplináris alap- és mesterképzés és a tanárképzés változatos illeszkedési lehetőségeit,
- a pedagógiai mesterszak és PhD képzés új útjait, moduljait, tudományos perspektíváit kell megnyitni a tanítók, tanárok, szakmódszertani szakemberek előtt.

A fejlesztési elgondolásoknak természetesen vannak anyagi előfeltételei. De minden szemérmetlen demagógia és szemérmes érzelmesség nélkül elmondható, hogy a pedagógusképzés fejlesztésében sokakat, sokunkat egy mélyebb motívum is elkötelezetté tesz.

Ma, amikor – kitérők után, mondhatnám csodák csodájára – előttünk is kitárul a történeti-kulturális Európa, Magyarország vajmi keveset adhat a nagy kalandba induló fiainak és lányainak. Maradt a kor nyelvén szólva az intellektuális tőke, vagy ahogy hagyományosan kifejeznénk, a tudás és talentum, a képzettségben gyökerező lelemény. Ennek szintje nagyrészt, talán nagyobbrészt az iskolán, a ma és a jövő pedagógusán múlik. Ezt tudnunk kell, és ezt tudjuk is, valamennyien.

PEDAGÓGUSKÉPZÉS A CIKLUSOS RENDSZERBEN*

GÖNCZI ÉVA

az Oktatási Minisztérium főosztályvezetője
gonczi.eva@om.gov.hu

A Felsőoktatásban az Európai Felsőoktatási Térhez történő csatlakozás érdekében megszülető és az új felsőoktatási törvény megalkotásával és bevezetésével tervezett átfogó reform természetesen a pedagógusképzésre is kihat. A törvénykoncepció készítői és az előkészítésben résztvevő valamennyi szakember, oktató, döntés előkészítő egyetért abban, hogy a bolognai folyamat magyarországi megvalósításának szempontjából az egyik legfontosabb kérdés a pedagógusképzés új modelljének kialakítása. A modernizáció a közoktatás fejlesztés szempontjából is aktuálissá vált.

Mindnyájan átéltünk már számos reformot, korszerűsítést, átalakítást. Ez a mostani azonban, ahogy ezt valamennyi európai ország példája bizonyítja, elkerülhetetlen. A Bolognai Nyilatkozatot aláíró országokban eddig példátlan harmonizációs folyamat és ezzel összefüggésben közös munka kezdődött az oktatói és hallgatói mobilitás elősegítése és ennek eszközeként, a diplomák kölcsönös elismerése, a kredit rendszer kialakítása és nem utolsósorban a kétciklusú, lineáris képzési modell bevezetése terén. A cél nem az uniformizálás, ez egy ilyen sokszínű kulturális, nyelvi hagyományokkal rendelkező kontinensen lehetetlen is lenne. De mindenképpen cél egy olyan Európa, amelyben a szabad mozgást, tanulást, munkavállalást megkönnyítik az egymással könnyen összehasonlítható, kölcsönösen elfogadott oklevelek, vagy akár közös diplomák. Ebben az Európában kell megtalálnunk a helyünket, és biztosítanunk, hogy a magyar felsőoktatás hagyományaihoz méltóan az EU tagság előnyeit maximálisan képes legyen kihasználni.

Ennek a reformnak az előkészítésén munkálkodott különösen az elmúlt évben számos felsőoktatási testület, munkacsoport és természetesen az OM. A pedagógusképzés területén a törvényelőkészítők több konzultációt folytattak a Magyar Rektori Konferencia és a Főiskolai Főigazgatók Konferenciája, illetve azok Bologna Bizottságainak képviselőivel, a közoktatás szakértőivel és gyakori téma a pedagógusképzés a Nemzeti Bologna Bizottságában is. Az eddig begyűjtött anyagok

* Elhangzott az ELTE II. pedagógusképzési vitaülésén 2003. november 26-án.

alapján a pedagógusképzés keretei lassan körvonalazódnak. Hangsúlyozom azonban, hogy még számos részlet kidolgozásra vár.

A lineáris képzési szerkezet kialakítása kihat a pedagógusképzésre is. A pedagógusképzés átalakításával kapcsolatban az előkészítők a következő *fontosabb alapelveket tartották szem előtt.*

- a pedagógusképzés új rendjének illeszkednie kell a lineáris képzési szerkezetbe;
- a pedagógusképzésben is nyerjen teret a kompetencia-orientált fejlesztés módszertanának követése;
- a szakmai (intézményi tanítási és egyéb) gyakorlati munka mértékét, arányát a jelenlegihez képest mindenképpen növelni kell;
- a pedagógusképzés jelenlegi és az új rendszerbe átvihető tartalmi értékeit feltétlenül meg kell őrizni;
- az átalakuló pedagógusképzés irányainak kijelölésénél tekintetbe kell venni a NAT követelményeit is;
- a pedagógusképzésben mind a szaktudományos képzés mind a pedagógikum követelményeinek kialakításakor a közoktatás igényeinek eleget kell tenni.

Az alapelvek figyelembevételével a pedagógusképzés szerkezete a tervek szerint úgy alakul át, hogy illeszkedjék a bolognai folyamat szerint kialakuló magyar képzési szerkezethez. Ennek megfelelően a pedagógusképzés is lineáris felépítésű lesz, a felsőfokú alapképzést (első ciklus) sikeresen elvégzők léphetnek tovább a mesterképzésbe (második ciklus), majd a mester fokozatot elnyerők folytathatják tanulmányaikat a doktori képzésben. A felvétel és beiskolázás rendje a pedagógusképzés területén is az országos szabályozás szerint történik.

A felsőoktatásban a felsőfokú alapképzésre jelentkezők a mai szakos rendszernél szélesebb képzési ágakra nyerhetnek felvételt (néhány kivételesen indokolt esettől eltekintve, ahol a képzés sajátosságaiból fakadóan eleve szakra történik a belépés, pl. orvosképzés esetén) érettségi eredményük alapján. Minden intézmény meghatározhatja, hogy mely általa biztosított képzési ágra milyen érettségi eredménnyel lehet felvételt nyerni. (A demográfiai hullámvölgy miatt már középtávon várható, hogy minden jelentkező, aki eredményes érettségi vizsgát tesz, felvételt nyerhet valamelyik felsőoktatási intézménybe, bár intézményenként és képzési áganként eltérő bekerülési eredményküszöbök lesznek.) A felvételt nyert hallgatók a képzési ágban induló alapozás után választhatnak, melyik, az adott ágba tartozó alapszakon folytatják tanulmányaikat az alapfokozat megszerzése érdekében, illetve

milyen szakirányt vesznek fel sajátos szakmai ismeretek, szakképzettség megszerzése érdekében.

A mesterképzésbe alapfokozattal lehet jelentkezni, és az alapképzésben elért eredmények adják a felvétel kritériumait, illetve az intézmények felvételi vizsgát is tarthatnak a megfelelő felkészültségű hallgatók kiválasztása érdekében. A képzés mesterszakokon kezdődik és folyik.

A doktori képzésre mesterfokozattal lehet jelentkezni. Az intézmények/doktori iskolák maguk határozzák meg a felvétel kritériumait és a felveendők kiválasztásának módját is.

A célkitűzéseknek megfelelően az érettségi vizsgában a jelenleginél jóval hangsúlyosabban jelennek meg kompetenciaelemek. A vizsgának azokat a kompetenciákat kell vizsgálnia, amelyek mintegy előrejelzik a felsőfokú tanulmányok folytatására való alkalmasságot, elkerülendő a korai szelekciós kényszert, és országosan összehasonlítható eredményeket kell biztosítania a szelekcióhoz.

Az állam ciklusonként és képzési területenként meghatározza az adott évben tanulmányi támogatásban részesítendő hallgatók létszámát. Ez a meghatározás törvényileg rögzített számítási metodika alapján történik, amelyet az FTT ajánlásai alapján alakítanak ki.

A fent vázolt képzési struktúrán belül a pedagógusképzés két ágra bomlik majd, az óvó- és tanítóképzés külön közös bemenetet képez (egy „képzési ág"), a közismereti tanárképzés a Nemzeti Bologna Bizottság által, a szakterületek javaslatainak figyelembevételével, szaktudományos szempontok alapján kialakított, képzési területekbe fogott képzési ágakban folyik, az adott intézményben megtalálható képzési programok szerint.

Az óvó- és tanítóképzésben közös alapozó modulra történik a jelentkezők felvétele. Az alapozás után válik ketté a képzés, és összesen 4 év után (240 kredit teljesítésével) lehet felsőfokú alapvégzettséget és óvópedagógusi vagy tanítói szakképzettséget szerezni. Azaz az óvó- és tanítóképzés megreformált változatának felülvizsgálatára nem kerül sor. A képző intézményeknek ugyanakkor továbbra is biztosítaniuk kell a műveltségterületi specializációt a hallgatók számára, valamint gondoskodniuk kell arról, hogy azok a hallgatók, akik a képzés során úgy döntenek, hogy nem kívánnak óvópedagógusi vagy tanítói oklevelet szerezni, a harmadik év végén felsőfokú alapképzéssel és valamely szakképzettséggel kiléphessenek a képzésből a munkaerő-piacra. A négy éves óvó- és tanítóképzést is biztosítani kell, a továbbhaladás lehetőségét az óvópedagógusi vagy tanítói oklevéllel rendelkezők számára erre adnak lehetőséget a pedagógia területén létrejövő mesterszakok.

A közismereti tanárok képzése felsőfokú alapképzésben kezdődik közös, a képzési területeken kialakított képzési ágakban; ide történik a jelentkezők felvétele, és képzési ágban indul szakmacsoportos alapozó képzés 1-2 szemeszterben (elsősorban alapozó, értelmiségi pályára és a választott diszciplína művelésére történő szocializáló funkcióval). A képzés ezután a képzési ághoz tartozó valamely alapszakon (vagy alapszakok valamely kombinációjában) folyik tovább a felsőoktatási alapfokozat megszerzéséig, amely a végzettség mellett – amennyiben a hallgató pedagógiai specializációt választ – valamilyen nem-szaktanári munkakörben [pl. oktatásszervező, szabadidő-szervező, iskolatitkár, segédkönyvtáros stb.] történő elhelyezkedést biztosító szakképzettséget is nyújt.

A közismereti tanárok képzése a felsőoktatási alapképzésben legalább „másfél szakos" [a terminológiára javasolt a *főszak* és a *kisszak* használata], de lehetőséget kell adni arra is, hogy a hallgatók kétszakos (azaz két főszakon folytatott) tanulmányok mellett döntsenek. A hallgatók által felveendő/számukra biztosítandó főszakok körében szaktudományos irányú, az adott intézmény nem tanár hallgatói számára rendelkezésre álló alapszakok találhatók, a felveendő kisszakok körében a NAT műveltségterületeinek megfelelő szakosodást-specilizálódást biztosító sajátos, a tanárképzés céljaira kialakított alapszakokat is fel kell kínálni, amelyek az esetek többségében (jellemzően a természet- és társadalomtudomány valamint a művészetek és az életvitel területén) interdiszciplináris képzést nyújtanak. Ez a keret biztosítja tehát, hogy a tanárképzésben résztvevőknek legyen olyan diszciplináris alapszakja, amely a tudományos gondolkodás kompetenciájával ruházza fel őket, és alapot ad a műveltségterületi szakosodás felé; a kisszakok révén pedig megjelenjen a műveltségterületek oktatása érdekében kialakítandó specializáció és interdiszciplináris szemléletmód is.

Lehetőséget kell adni arra is, hogy a pedagógikum már az alapképzésben megjelenhessen, annak érdekében, hogy a tanárképzésbe bekapcsolódni szándékozó hallgatók szelekciója a tanulmányok folytatása során mehessen végbe. Az alapképzés végén alapfokú végzettség nyerhető a választott fő- és kisszaknak megfelelően, valamint – a pedagógikumban való tanulmányok végzését már alapképzésben megkezdő hallgatók számára – valamilyen nem-szaktanári munkakörben [pl. oktatásszervező, szabadidő-szervező, iskolatitkár, segédkönyvtáros stb.] történő elhelyezkedést biztosító szakképzettség szerezhető. Ennek feltételeit a közoktatással szoros együttműködésben kell kialakítani. (Természetesen nem-tanári minőségben is lehet alapfokú végzettséget és valamilyen szakképzettséget szerezni.)

A lineáris képzés második ciklusában (mesterképzés) tanárképzésbe felvételt nyert hallgatók a mesterképzés végén szerezhetnek mesterfokozatot és tanári

szakképzettséget, amely a közoktatás 5-12. évfolyamára képesít. Azaz tanári képesítést csak mesterképzésben, (az alap és mesterképzésben összesen) 300 kredit megszerzésével lehet szerezni. Tekintettel arra, hogy cél a tanárképzésbe minden arra elhivatottságot érző jelentkező felvétele és széles szakmai kompetenciákkal rendelkező tanárok képzése, számos alapszakról lehet tanárképzési mesterszakokra jelentkezni (így a bölcsész, társadalomtudományi, természettudományi területhez tartozó alapfokozatokon túl műszaki, művészeti, gazdasági, agrár stb. területekről is; ezáltal lesz alkalmas a szerkezet szakmai tanárok kiképzésére is).

A mester ciklusban folyó tanárképzésben az alapképzéshez hasonlóan legalább egy fő és egy kisszakon kell a hallgatóknak tanulmányaikat végezniük. A hallgató által választandó/az intézmény által biztosítandó fő- és kisszakok között lehetnek szaktudományos irányú, illetve a NAT műveltségterületeinek megfelelő szakok, valamint szűkebb pedagógus-szakmai kompetenciákra felkészítő szakpedagógia szakok. Ez utóbbiak olyan pedagógusfoglalkozásokra készíthetnek fel, amelyeknek egyrészt több évszázados tradíciói vannak a magyar iskolázásban, vagy pedig mostanában különülnek el és válnak önálló pedagógiai foglalkozási területté [pl. drámapedagógia, bábpedagógia, kollégiumpedagógia stb.].

A mesterképzésben a szakok mellett hangsúlyosan jelenik meg a pedagógikum, amely a korábbiaknál jelentősebb mértékben tartalmaz szakmai (intézményi tanítási) gyakorlati munkát. (A pedagógikum programját úgy kell kialakítani, hogy azon hallgatók számára, akik már az alapképzésben szereztek pedagógiai krediteket, az ott szerzett kreditek beszámíthatóak legyenek.)

Tekintettel arra, hogy a tanárképzés az itt ismertetett keretek között összességében 5 éves, 300 kredites képzést jelent (azaz e tekintetben is beilleszkedik a tervezett hazai lineáris képzési szerkezetbe), néhány rendező elv kimondható a két képzési ciklusra együttesen is. Ezek közé tartozik, hogy a két képzési ciklusban a hallgató által választható fő- és kisszakok között mindenképpen kell lennie szaktudományos irányú szaknak és NAT műveltségterületnek megfelelő szaknak is a képzés valamelyik ciklusában. Emellett bátorítani kell a hallgatókat lehetőség szerint egy szakpedagógiai szak választására/elvégzésére is. Továbbá az intézmények részéről biztosítani kell a lehetőséget, hogy azon hallgatók számára, akik már az alapképzés időszakában elszánást mutatnak tanári mesteroklevél megszerzésére, minél korábban biztosítani lehessen a szakok mellett a pedagógikum (és azon belül gyakorlati képzések) megkezdését.

A mesterképzésben megjelenhetnek olyan szakok is, amelyek a pedagógia különböző területére specializálódva nyújtanak kutatói, szakértői irányultságú mesterfokozatot (angol terminológiában M.Ed.). Lehetőség szerint úgy kell e szakokat

megszervezni, hogy azok a tanárképzésben mesterfokozatot (és tanári szakképzettséget) szerzők, akik később pedagógiai mesterfokozatot is kívánnak szerezni, a pedagógikumban korábban megszerzett kreditjeik (egy részének) beszámítását sikerrel kérjék.

A mesterfokozatra épül a pedagógiai doktori képzés, amelybe mind pedagógiai mesterfokozattal, mind tanári mesterfokozattal lehet jelentkezni (illetve más, a doktori iskola által nem kizárt területeken szerzett mesterfokozattal is). Hatékonyan elő kell segíteni, hogy a doktori iskolák szervezzenek programokat a tanári pályán megszerezhető egyetemi doktori fokozat érdekében.

Az itt megfogalmazott átalakítás érdekében feltétlenül szükség van a most érvényes képesítési követelmények helyett – a hazai képzési szerkezet egészére kidolgozott – kimenetet szabályozó, kompetenciákra építő új *képesítési keretnek* az óvó- és tanítóképzésre, illetve a közismereti tanárképzésre történő kidolgozására és kibocsátására. Ennek alapjául szolgál az egész lineáris rendszerre kidolgozott képesítési keret, amelynek irányelveit a Nemzeti Bologna Bizottság már felvázolta.

A pedagógusképzés, csakúgy, mint az egész lineáris rendszer, nem intézmény-, hanem programfüggő, azaz a képzőintézmények a pedagógusképzésre szóló akkreditáció függvényében indíthatnak és folytathatnak különböző irányú (óvó- és tanító-, illetve közismereti tanár-) képzést a különböző ciklusokban. Így a stratégia-alakítás olyan megoldásai is elképzelhetőek, hogy csak egy ágra, egy ciklusra koncentráljon az intézmény, illetőleg a másik végponton a képzés minden ágra és minden ciklusra kiterjedjen.

A fenti javaslattal összefüggésben meg kell vizsgálni a tanári továbbképzések és szakvizsga rendszerének átalakítási lehetőségeit is. A bolognai folyamat hazai megvalósítása számos további kérdést vet fel a pedagógusképzés fejlesztése szempontjából. A részletek kidolgozása a következő hónapokban mindenképpen további szakmai erőfeszítéseket kíván. Az új típusú képzési programok, különösen a gyakorlati képzés támogatására a Nemzeti Fejlesztési Terv pályázati forrásai már az idén rendelkezésre állnak.

PEDAGÓGUS VÁLTOZÓ SZEREPBEN*

SIPOS JÁNOS

az Oktatási Minisztérium közoktatási helyettes államtitkára
janos.sipos@om.hu

„Az oktatás csodálatos dolog, de jusson eszünkbe néha, hogy amit érdemes tudni, azt nem lehet megtanítani."

(Oscar Wilde)

1. Problémák, leküzdendő gátak (Országos szinten is, helyi szinten is, az egyén szintjén is)

Szelektív iskolarendszer – homogén csoportokra törekvés

Nemzetközi mérések eredményeiből tudjuk, hogy nálunk nagyon nagy a különbség a tanulók iskolánkénti átlagteljesítménye között. Ez a különbség a középfokú oktatásban az egyes iskolatípusok (gimnáziumok, szakközépiskolák, szakiskolák) között, és azokon belül is élesen megjelenik.

Az elmúlt egy-két évtizedben a szabad iskolaválasztás bevezetése és a társadalmi problémák növekedése következtében sok helyen jellemzővé vált az iskolázottabb réteg gyerekeinek a kevésbé iskolázottak gyerekeitől való elkülönítésének szándéka, ami megjelent a települések között, egy településen belül és az egyes iskolák falain belül is. Tipikusan egy évfolyamon, sőt egy osztályon belül is szívesen alakítanak ki homogén csoportokat, a pedagógusok többsége arra törekszik, hogy a tanulók képességeik alapján csoportosítva tanuljanak.

Tananyag-központúság - tanárközpontúság

A törekvések középpontjában áll a hihetetlen mértékűre nőtt tananyag minden tanulónak egyforma mennyiségben és egyforma módszerekkel történő átadása. A hagyományos szerepeknek megfelelően a követelményátadás középpontjában a tanár áll. Az iskolai tantervek meghatározása és az iskolaszervezés jellemzően a tanárok érdekei mentén történik.

* Az előadás az ELTE 2. pedagógusképzési vitafórumán hangzott el 2003. november 26-án.

A tanár saját magát tartja a legfőbb ismeretforrásnak - a tanulás helyett még mindig a tanításon van a hangsúly

A tanár 20-30 évvel ezelőtt a diplomával együtt hatalmat kapott a kezébe, a tudás hatalmát. Azóta viszont sokan nem akarják tudomásul venni, hogy a diákok ma már az információk nagyobbik részét nem a tanártól, nem az iskolában kapják (média, Internet, kortársközösség...). A tanár hagyományos ismeretközlő szerepe helyett ma már a tanár tanulásirányító szerepének kellene előtérben állnia. Lehet ezt a helyzetet nem szeretni, de nem alkalmazkodni hozzá bűn.

Tudományközpontúság - elméletközpontúság

Matematika-fizika szakos tanárként be kell vallanom, hogy én a mechanikát igazából a gimnáziumi tanítás során a 80-as évek elején a Dede-Isza-féle fizika könyvből értettem meg. De azt is be kell vallanom, hogy a tankönyvi leckék végén levő feladatok közel felét csak a tanári kézikönyv segítségével tudtam megoldani. A könyv tudományos igényessége emészthetetlen volt a 15-16 éves korosztály számára. (Hasonló volt a helyzet a negyedikes atomfizika anyaggal is.)

Valahogy mintha szégyennek számítana nálunk gyakorlatban is használható ismereteket átadni. Ismerek olyan tanárt, aki egyenes arra volt büszke, hogy ő sosem kísérletezik fizika órán. („Aki nem érti meg az én magyarázatom és rajzaim alapján a fizikát, annak kár bemutatni a kísérletet." Azóta már intézményvezetőként felelős a tanulók személyiségének fejlődéséért...)

Merev tantárgyi lobbik

A pedagógia programok – annak részeként a helyi tantervek – 1998-as bevezetése időszakában megindult a harc országos szinten is, a helyi tantestület szintjén is a szaktárgyi lobbik között. Sokan elismerték, hogy a fontos, modern stúdiumokat (média, környezeti nevelés, etika, dráma...) csak a régi, megszokott tananyag csökkentése árán lehet bevinni a rendszerbe, de amikor engedni kellett volna, akkor győzött a „csökkentsék a másik tantárgyának óraszámát, követelményeit" nézet. Gyakran a helyi tanterv óraszámait sem a kitűzött iskolai célok elérésének szándéka, hanem a „jusson minden tanárnak elegendő óra" határozta meg.

A tantárgyak közötti integráció hiánya

Még a kerettantervi tananyag 2003. évi 10%-os csökkentése időszakában is derültek ki összehangolatlan központi követelmények az egyes tantárgyak között. Igazi időpazarlásnak számít, hogy előfordulnak követelmények, amelyek egy évfolyamon belül több tantárgyban nagyon hasonló módon jelennek meg. Gyakran egy iskolán belül sem tudja például a fizika, a kémia és a biológia tanár, hogy mit és mikor tanít a másik.

„Krétapedagóga"

Hazai kutatási eredményekből tudjuk, hogy rendkívül szegényes a pedagógusok által ismert, illetve alkalmazott módszertantár. Főként az idősebb korosztályú diákokat tanító pedagógusok körében uralkodik az előadás és a frontális osztálymunka.

2. A pedagógus néhány fontos szerepe

Pozitív tanulási légkört alakít ki, megtanít tanulni

A tanulás eredményességét alapvetően meghatározza a tanulói motiváció, ezért alapvetően fontos, hogy a pedagógus pozitív tanulási légkört alakítson ki az osztályteremben és azon kívül is.

A 90-es évek közepe óta terjed hazánkban a tanulás tanítása, ma már több száz iskolában foglalkoznak vele. A tanulás nem fejeződhet be az iskolarendszerből való kilépéssel. Az egyik legfontosabb felelősségünk, hogy kialakítsuk diákjainkban az egész életen át tanulás képességét.

Együttműködik más szakos kollégáival (is), iskolában is tud gondolkodni

A társadalmi problémák csökkentéséhez is hozzájárul, ha a közös célok elérése érdekében erősödik a pedagógusok közötti együttműködés iskolán belül is, iskolán kívül is, az iskolahasználókkal is. A pedagógiai program 1998. évi elfogadása során jelent meg először a szaktanári szerepből való kilépés és az egész iskolában való gondolkodás igénye. A minőségbiztosítás kötelező bevezetése erősítette ezt a tendenciát.

Tapasztalatcserékre jár

Az új kihívásoknak való megfeleléshez szükségessé vált a pedagógusok számára a gyakori továbbképzés, folyamatos tanulás. Ennek megvalósulását segíti a pedagógus-továbbképzésre szánt normatíva újbóli jelentős emelkedése. Az önfejlesztő iskolák körében az egymástól való tanulás rendszeres gyakorlattá vált. Sok innovatív műhely újítása terjed ma a magyar oktatási rendszerben.

Példát mutat

Az egyik legfontosabb tanári szerep volt, van, lesz: a személyes példamutatás.

Életszerű és felkészít az életvezetésre

A „papírízű" oktatás helyett maximálisan ki kell használni a gyakorlati alkalmazás lehetőségeit. A személyiségfejlesztés egyik legfontosabb feladata a pályaorientá-

ció, illetve az életvezetéshez szükséges képességek kialakítása. A Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás Operatív programjaiban jelentős források állnak rendelkezésre ezen – az utóbbi években folyamatosan egyre jobban elhanyagolt – terület iskolai fejlesztéséhez.

Az értékelés fejlesztő jellegét is alkalmazza

Bár nagy a nyomás a pedagóguson a hagyományos értékelési módok egyedüli alkalmazására („Legyen jegye!"), sokkal eredményesebben tud dolgozni, ha az értékelés színes skáláját, az értékelés fejlesztő jellegét is alkalmazza.

Épít a tanulók tapasztalataira, a diákkultúrára, a tanulók világára, a tanulót partnernek tekinti

A tanulók iskolán kívül szerzett tapasztalatait is a lehető legnagyobb mértékben be kell építeni a tanulás-tanítás folyamatába az eredményes működés érdekében. Az az igazán hiteles tanár, aki a diákkultúra, a tanulók iskolán kívüli világa megfelelő ismeretében a tanulók számára fontos dolgokat is beépíti az oktatás-nevelés folyamatába. Igazi kihívás a helyzet kínálta egyenlőtlen tanár-diák szerep mellett a partnerség megvalósítása.

Egyéni és társas tanulási helyzetekre egyaránt lehetőséget ad, kooperatív tanulásszervezést is alkalmaz, projekteket készít és valósít meg

A pedagógus módszertantárának színesítése folyamatos feladat. A különböző képességű tanulók együtt tanításával szemben komoly félelmek vannak a szülők többsége körében, pedig a kooperatív módszerek alkalmazása közben a tanulók egymást is tanítva mélyebb, biztosabb tudásra tesznek szert.

A projektmódszer alkalmazásával a tanulók csoportban való dolgozását erősítjük. Az elsajátított ismeretek, az iskolai követelmények az életben való alkalmazásuk során nyernek értelmet. A különböző csoportszerepek, az egymásrautaltság megtapasztalása azért is fontos, mert az életben sem egyének versenyeznek egymással, hanem együttműködő csapatok versenyeznek együttműködő csapatokkal.

Figyel a nemzetközi tendenciákra

Az Európai Unióhoz csatlakozás nem jelent a hazai oktatáspolitikára jogszabályi érvényű előírásokat, mégis érdemes figyelni a fejlettebb országok oktatáspolitikájában érvényesülő nemzetközi tendenciákra, és a bevált gyakorlatokat adaptálni a hazai viszonyokra.

Tud idegen nyelven

Egy iskola lehetőségeit jelentősen szélesíti, ha nemcsak az idegen nyelvet tanító pedagógusok beszélnek idegen nyelven, hiszen a szakmai együttműködések sokkal egyszerűbbé, könnyebben és gyorsabban működnek tolmács közbeiktatása nélkül.

Pályázatokat ír

Elmúlt az az idő, amikor ölbe tett kézzel várhattuk „felülről" azokat a forrásokat, amik végül is az életben maradáshoz kevésnek, a meghaláshoz soknak bizonyultak. A fejlesztésekhez szükséges anyagiak előteremtése általában pályázati formában lehetséges. Fokozatosan terjed a tanár pályázat figyelő, pályázat író, pályázat megvalósító szerepe. Több iskolában van olyan pedagógus, akinek elsődleges feladatát jelentik az előzőek.

Maga is tanul, képes a folyamatos változásra

Az ismeretek ma gyorsan elavulnak, nem könnyű az információtengerben eligazodni. Az egész életen át tanulás képessége a pedagógus számára is alapvető fontosságú.

Ma, amikor minden ilyen gyorsan változik (szinte csak a változás örök), az egyik legfontosabb képesség az emberben a változásra való képesség. A társadalomkutatók szerint azok, akik ma óvodába járnak, felnőtt korukban fele részükben olyan munkakörben fognak dolgozni, ami ma még nem is létezik. A felnőtteknek a következő évtizedekben várhatóan ötször-hatszor kell életük során munkahelyet, munkakört változtatniuk. Erre csak az a pedagógus tud hitelesen felkészíteni, aki maga is képes a változásokra. Ma már nem lehet 20-30 éven keresztül ugyanazt tanítani.

Van e-mail címe

Ma már csak az a tanár tud szót érteni tanítványaival, csak az tudja az információözönök adta lehetőségeket kihasználni, aki maga is aktívan használja a modern kommunikációs eszközöket.

3. Megvalósítási lehetőségek, tervek a közoktatás fejlesztésében

A közoktatási törvény módosítása, a változtatás legfőbb elemei:

A, Korszerű, használható tudást kapnak a gyerekek

- Hosszabb lesz az alapozó szakasz

- Az első három évfolyamon csak a szülők beleegyezésével lehet évet ismételtetni
- Az iskolaszerkezet nem változik
- Lehet nyelvi, informatikai előkészítő évfolyam a középiskolákban
- A tartalmi megújulást lehetővé teszi a jogi keret változása

B, Csökken a gyerekek terhelése, hogy tudásuk nőjön

- Nem kell kétszer megtanulni ugyanazt
- Felvételi vizsga helyett kétszintű érettségi lesz: 2005-től az egyetemi, főiskolai felvétel alapja a középiskolai érettségi lesz, nem kell tehát többé a tanulóknak egy tantárgyból két vizsgát is tenniük. Az egyetemek és a főiskolák az érettségin elért eredmények figyelembevételével választhatják ki azt a jelentkezőt, aki felvételt nyerhet. Ezzel a megoldással a középiskolai oktatás visszanyeri a rangját, és lényegesen csökken a tanulók túlterheltsége és a különóráztatás kényszere, mivel a középiskoláknak a középiskolai követelményekre épülő érettségire, nem pedig az egyetemi, főiskolai felvételi vizsgákra kell felkészíteniük a tanulókat. Az egyetemek, főiskolák egy szakcsoporton belül azonos – vagy középszintű, vagy emelt szintű – érettségi vizsgát írnak elő a bejutás feltételeként. Az idegen nyelvből letett emeltszintű érettségi az eredménytől függően alap-, vagy középfokú nyelvvizsga megszerzését is jelenti egyben. Ilyen módon a nyelvvizsga ingyenessé válik. Aki informatikából akár középszinten, akár emelt szinten jelesre érettségizik, az ECDL vizsgát is szerez.

C, A hétvége, a szünet nagyobb mértékben lehet a pihenésé

D, Az értékelés legyen sokoldalú, változatosabb

E, Minden gyerek kapjon egyenlő esélyeket

- A veszélyeztetett gyerekek védelme
- A hátrányos megkülönböztetés tilalma

F, Legyenek szabadabbak az iskolák

- A nagyobb szülői beleszólás az iskolai döntésekbe
- A diákok és a pedagógusok közötti bizalom erősítése
- Rugalmasabb és hatékonyabb munkavállalói foglalkoztatás

A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata

A NAT fejlesztési feladatokat fogalmaz meg, továbbra is műveltségterületenként. 2003. évi felülvizsgálata során kikerültek belőle a tantárgyi ismeretek, ezzel a közoktatási törvénynek is a korábbiaknál sokkal nagyobb mértékben felel meg. (A törvény szerint a NAT-nak eddig is ismeretjellegű, készségjellegű, képességjellegű követelményeket, nem pedig tananyagot kellett (volna) tartalmaznia. Tananyagot eddig is a kerettanterv tartalmazott, és ezután is a kerettantervek fognak tartalmazni.)

Közoktatás-fejlesztési stratégia

A közoktatás fejlesztési stratégia elkészült, tavaly nyár óta a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztés Operatív Programjaival párhuzamosan és a közoktatási törvény módosításával párhuzamosan készült. Ezek egymást erősítő dokumentumok. A kormányváltás óta közoktatási stratégia volt az egyetlen olyan jelentős szakmai anyag, amit az Országos Köznevelési Tanács tagjai pártállástól, habitustól, felkészültségtől, sorolhatnám tovább a szempontokat, szóval ezektől függetlenül egyhangúlag támogatott. Ennek a stratégiának azt a változatát ki is tettük észrevételezésre tavasszal az Internetre, – az OM honlapjára, – és a beérkezett vélemények után januárban miniszteri értekezletre kerül, majd utána a széles nyilvánosság, a közvélemény elé is.

A közoktatás-fejlesztési stratégia fő prioritásai:

- az élethossziglan tartó tanulás megalapozása a kulcskompetenciák fejlesztése révén
- az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése
- az oktatás minőségének fejlesztése
- a pedagógus szakma fejlődésének támogatása
- az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásának fejlesztése
- az oktatás tárgyi feltételeinek javítása
- a közoktatás költséghatékonyságának és irányításának javítása.

Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív programjai (NFT HEF OP)

A Nemzeti Fejlesztési Terv Operatív Programjaiban a közoktatás számos területen (kulcskompetenciák fejlesztése, informatika, idegennyelv-oktatás, a hátrányos helyzetű tanulók oktatása, óvodai, általános iskolai felújítások...) jelentős forrásokhoz jut 2004-ben, 2005-ben, 2006-ban. A tartalomról a napokban fejeződnek be az egyeztetések az Unióval. Az első pályázati kiírások 2004. elejére várhatóak.

Nem is kicsit csalóka a 2004. évi állami költségvetés. Láthatóan a közoktatásnál a minisztérium fejezeti előirányzatainak sorában néhány milliárd forinttal kevesebb szerepel 2004-re, mint amennyi volt 2003-ra! Ebből aztán lehet sokak számára izgalmas újságcikket írni, hogy csökken a közoktatás támogatása. Igen, úgy kellett terveznünk a költségvetést, hogy be kellett ajánlanunk egy nagy kalapba 2003-as pénzeinkből, abba a nagy kalapba, amelyből az uniós társfinanszírozást fizetjük. Ha hozzátesszük a közoktatás költségvetéséhez azt, amit oda beajánlottunk (ez több mint 3 milliárd Ft), és amihez még jönnek uniós források, akkor az előző évekhez viszonyítva évente átlagban több mint 10 milliárd forinttal több forrás jut a közoktatásban fejlesztésekre, mint amennyi az előző években jutott. (Ez persze nem csökkenti az elsősorban a gyermeklétszám jelentős csökkenéséből adódó helyi finanszírozási, működtetési gondokat.)

A pedagógusképzés megújítása

A közoktatás-fejlesztési stratégia pedagógusképzés megújításához kapcsolódó részének megvalósulását segíti a bolognai folyamat. Történelmi esélyt jelent, hogy most a nemzetközi kötelezettségek miatt a felsőoktatás rákényszerül a reformra.

A pedagógus-továbbképzés lehetőségei

A célok megvalósításához kiemelten fontos, hogy az oktatási rendszerben dolgozó 160 ezer pedagógus továbbképzése, átképzése állami források és uniós források bevonásával folyamatosan megvalósuljon. A szemléletváltáshoz a rendelkezésre álló források maximális kihasználása szükséges. El kell érni, hogy a pedagógusok a szaktárgyi tudásuk növelése mellett a gyerekhez értésüket, a pedagógusmesterségbeli tudásukat is folyamatosan fejlesszék. A hangsúlyok megfogalmazásakor érdemes szem előtt tartani, hogy az életben való sikerességhez elsősorban nem az értelmi képesség (az IQ), hanem az érzelmi intelligencia járul hozzá.

4. A pedagógusképzés reformja

A közoktatás számára elfogadható a pedagógusképzés most tervezett reformja: a 4 éves óvónő és tanítóképzés, illetve a 3 + 2 éves egységes tanárképzés. Ami nagyon fontos: a tanárképzés gyakorlati idejét jelentősen meg kell növelni. Ennek megvalósítását segítheti a felsőoktatás tervezett reformja során a finanszírozásban tervezett változtatás: legyen kiegészítő normatíva a tanárképzéshez azért, hogy az egyetemek, főiskolák anyagilag is érdekeltté legyenek téve a költségesebb gyakorlati képzés arányának növelésében.

A pedagógusképzés tervezett reformja után egyetemen a tanárképzésben 3 év után szerzett alapdiplomával a közoktatásban ellátható munkakörök például:

- szabadidő-szervező
- iskolatitkár
- kollégiumi pedagógiai felügyelő (esetleg kollégiumi nevelő is)
- pedagógiai asszisztens
- könyvtáros asszisztens
- oktatásszervező
- gyermek-és ifjúságvédelmi felelős
- egészségnevelő...

A tanítóképzésben három év után szerzett alapdiplomával például napközis nevelő munkakört lehetne betölteni. (A három év alatt megszerzett alapdiploma után a túlnyomótöbbség számára biztosítani kell a folytatás lehetőségét, mert a közoktatás a három éves alapdiplomások tömegét nem tudja foglalkoztatni.)

Fontosnak tartom megemlíteni, hogy az öt egyetemi évvel ne záródjon le a tanárképzés: a szaktárgyi tudást is és a gyerekhez értést is – az egész életen át tanulás jegyében – időről időre meg kelljen újítani. Ezen lehetőség elvként történő elfogadása lehetővé tenné, hogy a szaktudományos képzés során se kelljen feltétlenül az öt egyetemi év végéig lezárt képzésre törekedni.

Gyakorlóiskola lehetne éppen szakiskola is, szakközépiskola is. (A tanárok túlnyomó többsége nem elitgimnáziumban fog tanítani.)

Apáczai azt mondta: „Az tudomány gyükere keserű, gyümölcse pedig gyönyörűséges." Kérem Önöket, dolgozzunk együtt azért, hogy minél több diák érezze meg a tudomány gyükerének keserű ízét annak érdekében, hogy gyönyörűséges gyümölcsét is megízlelhesse majd.

ESZMECSERE PEDAGÓGUSKÉPZÉS, 2 (31), 2004. 1. 57-67.

A TANÁRKÉPZÉS HELYE A CIKLUSOS RENDSZERBEN

BALOGH ÁRPÁD– HAUSER ZOLTÁN

a Nyíregyházi Főiskola rektora (balogha@nyf.hu) – az Eszterházy Károly Főiskola rektora (hauser@ektf.hu)

Az un. bolognai folyamat felgyorsulása és a magyar felsőoktatás modernizációjának vitaanyagai a közelmúltban minden korábbit felülmúló mértékben irányították rá a figyelmet a pedagógusképzés reformjának problematikájára. Ezen belül kiemelt szerepet kapott az egységes, de a kétciklusú rendszerbe illesztendő tanárképzés, ill. az ebben érintett intézmények – különösen a főiskolák – jövőbeni szerepvállalásának kérdése. Mondjuk ki: a legtöbb nézetkülönbség is ebben a kérdésben látott napvilágot a vita során. E folyóiratban több, az útkeresésben lényeges és fontos tanulmányt olvashattunk eddig. Írásunk ezt a palettát kívánja gazdagítani, elsősorban a közismereti tanárképzésben érintett főiskolai szektor álláspontjának kifejtésével.

Néhány megfontolandó körülmény a tanulságos múltból, a jelenből és az építendő jövő realitásából, mely alapvetően befolyásolja álláspontunk kialakulását:

1. A magyar felsőoktatásban az elmúlt évszázad nagyobbik részében örökzöld téma volt a pedagógusképzés, de elsősorban a tanárképzés körüli élénk vita, amelyet alapvetően a változó társadalmi környezet befolyásolt. A ma működő ill. a jogutód tanárképző intézmények mindezt sajátos módon élték meg és élik meg még ma is.

Az általános iskola közel 60 évvel ezelőtti létrejötte, pontosabban a felső tagozaton bevezetett szaktanári rendszer kialakulása után szinte viharos gyorsasággal, meglepetésszerűen jöttek létre 1947/48-ban a pedagógiai főiskolák. A jelzők indokoltak, hiszen már az ekkor felvetődő egységes és egyetemi szintű pedagógusképzés lehetőségét húzta át ez a sokat vitatott döntés. A megváltozott közoktatási helyzet egyre növekvő szaktanári igényének kielégítésére ezt a megoldást látták célravezetőnek. Az új főiskolák létesítése egyrészt a polgári tanárképzők átszervezésével (Budapest és Szeged) másrészt új intézmények (Pécs és Debrecen, ami egy év után Egerbe költözik) alapításával történt. Az ötvenes évek első felében megszilárduló pedagógia főiskolák életében az első törést a legnagyobb, *a budapesti Apáczai Csere János Pedagógiai Főiskola bezárása*

jelentette 1955-ben. Az egységes tanárképzés „örökzöld" témája igazán ettől az időtől kezdődően, általában öt-tíz évente más-más indítékkal kerül be a szakmai köztudatba. (*Németh*, 1996.)

Az EU-hoz való csatlakozás – a bolognai folyamat – jó alkalmat és lehetőséget teremt a pedagógusképzés megújítására, a közoktatás-fejlesztés és a pedagógusképzés harmonizációjának megteremtésére. A közoktatás átalakításából, az ezzel összefüggő társadalmi visszajelzésekből, valamint a nemzetközi tapasztalatokból következően megkerülhetetlenné vált a pedagógusképzés átalakítása. A felsőoktatási reformba illeszthetően ugyanakkor célszerű ennek olyan rendszerszerű kialakítása, amely a lineáris képzési szerkezetbe illeszkedve kínál megoldást az elvárások és kihívások megválaszolására.

2. Vélt vagy valós, bevallott vagy be nem vallott tény, hogy az elmúlt évtizedben az egyetemek és a főiskolák között egyfajta verseny alakult ki. Az indíték összetett, számottevőek a szubjektív okok is, de alapvetően a képzésre fordítható forráshiány miatt élesedett ilyen mértékig a helyzet. Minden intézmény arra törekedett, hogy a hallgatói létszáma nagyobb legyen, az expanzióban ne maradjon le. Így ennek megfelelően indítottak olyan képzéseket párhuzamosan, néha mindössze 40-50 kilométerre egymástól, amelyek tradicionálisan, régen jó minőségben folytak már más intézményekben. Ez különösen elmondható a tanárképzésről. „A 30 állami felsőoktatási intézményből 26-ban képeznek pedagógusokat. Az összes nappali tagozatos létszám közel 20 %-a tanul valamilyen pedagógusi szakon..... A pedagógusképzés belső arányainak vizsgálata azt mutatja, hogy a kilencvenes évek elejéhez képest - az évtized közepén látható csekély felfutást követően - az óvó- és tanítóképzésben folyamatos, s a főiskolai szintű tanárképzésben is erőteljes csökkenés tapasztalható, míg az egyetemi szintű képzés (mindenekelőtt a bölcsészek) aránya a teljes pedagógusképzésen belül folyamatosan nő, s abszolút számuk is csaknem megháromszorozódott."(*Soósné*, 2003. 62-63.) Ez az „eltömegesedés" nagymértékben devalválta a tanári pálya presztízsét illetve a megosztás pedig gyengítette a képzés erőforrásrendszerét.

3. A közoktatás gyökeres változásokon megy át, s ez az átalakulási folyamat új szükségleteket teremt a pedagógusképzéssel szemben is. A felsőoktatási reformoknak tehát mindenképpen igazodniuk kell a közoktatás megváltozott elvárásaihoz. Sokan elsősorban a NAT-ra gondolnak ilyenkor, de van egy másik fontos tényező is: ma hatodik osztályban tanulnak azok, akiknek a kötelező iskoláztatás már 18 éves korig terjed. „A 18 éves korig tartó oktatás előrevetíti az iskolarendszer funkcionális átalakítását, ez pedig az egységes , egyetemi szintű tanárképzés követelményét – az általános iskolai és középiskolai tanárság elkülönülésének a megszüntetését." (*Báthory*, 2003. 67.) Ez a strukturális kérdésnek tűnő változás a középfokú oktatás tanárai számára változó, sok esetben

merőben új környezetet jelentenek a jövőben. Bár hangsúlyozzuk a jól megalapozott és fejlődésre képes szaktudományos felkészültség jelentőségét, ugyanakkor nem vitatható, hogy a jövőben felértékelődnek és előtérbe kerülnek a tanári mesterség pedagógiai kompetenciái.

Azt hisszük, abban nincs vita, hogy a 111-es rendelet megjelenésével az egyetemi és főiskolai szintű tanárképzésben a mesterségre való felkészítés követelményei azonosak. (Zárójelben jegyezzük meg, hogy ha valamit a felhasználói szféra korábban is az egyetemivel egyenértékűnek fogadott el a főiskolák képzéséből, az a tanári mesterségre való felkészültség volt. Sőt, a közvélemény szerint a főiskolák a gyakorlati képzés terén az jobban megfeleltek az iskolák elvárásainak, mint az egyetemek.) Amiben különbség van, az a szakmaismeret, elsősorban a szakmai felkészültség mélysége. Felvetődik a kérdés; vajon kell-e változtatni a képzés arányain a jövőben? Mit, hol és milyen mélységben kell elsajátítania a leendő tanárnak a közoktatás igényei szerint? Mi is úgy gondoljuk: szükség van „tudós" tanárokra, de nem biztos, hogy ugyanolyan számban, mint amilyenben képezni kívánjuk őket.

4. Vannak azonban olyan szempontok is, amiről még nem esett szó, pedig a társadalom számára igen fontosak. Nevezetesen az, hogy vajon elmegy-e majd a „tudós" tanár tanítani olyan kis települések iskoláiba, ahol a feltételek messze rosszabbak, mint egy városi iskolában, vagy ahol az integrált oktatás sajátos nevelési és módszertani kérdéseivel találja magát szembe. Kérdés az is, hogy fel vannak-e a hallgatók készítve ezekre a feladatokra. A válasz mindkét kérdésre az, hogy nem. Szükséges tehát egy olyan követelményrendszer (képesítési keret) kidolgozása, amely figyelembe veszi a kistelepülések igényeit, az integrációból eredő új feladatokat, s egy alapjaiban új (a NAT-hoz igazított) szakmaismeretet tartalmaz. Ezt az igényt nem elégíti ki sem a jelenlegi egyetemi, sem a főiskolai képzés. Ez az ismeretanyag ugyanis nem az, amit az elsősorban elméleti jellegű „tudósnak" (pl. a biológus) kell elsajátítania. Tény, teljesen nem is az, amit a jelenlegi főiskolai szintű képzés határoz meg. „Az iskola s benne a pedagógus nem a tudás forrása, és nem csak azért nem, mert a tudáselosztó piacon konkurens ágensek is jelen vannak, mert a tudás valami olyasmi, ... ami folytonosan keletkezőben van a személyiségben megélt élet és „megírt" vagy ábrázolt élet konfrontálódásában. ... Másként fogalmazva, hogy a pedagógus tevékenység *dialógus*, a megismertetés és a megismerés szerves egysége, értvén ez utóbbin azok megismerését, akiket valamivel meg akarunk ismertetni. Ez tehát alapvetően *attitűd* kérdése." (*Loránd*, 2003. 75.)

5. A pedagógusképzés tartalmi megújításának szükségességét alapvetően a NAT műveltségkoncepciója magyarázza. Ha végigtekintjük a NAT

műveltségterületeit a jelenlegi tantárgyi rendszerrel összevetve, különböző szintű változtatásokat tarthatunk elkerülhetetlennek.

- A matematika esetében a diszciplináris és a szaktárgyi megközelítés változatlanul közel állnak egymáshoz, nagyobb figyelmet kell szentelni ugyanakkor a tanulók életkori sajátosságainak és a mindennapi élet igényeinek már a képzés során is. Ebből következően a matematikus és a matematika tanár képzése és pályaorientációja eltérően alakul. Ezzel nem zárjuk ki a „tudós tanárok" iránti szükségletet a középiskolák igen szűk rétegében. Nem valósul meg ez a szemléleti kettősség a bölcsész szakos egyetemi szintű tanárképzésében, pedig kívánatos lenne. A kétciklusú képzés is a probléma ismételt átgondolását erősítheti.
- A művészeti és testnevelés(sport) (a nem teljesen helytállóan készségtárgyaknak nevezett) szakmai területen a főiskolák jelenlegi képzési rendszere felel meg legjobban a NAT elvárásainak. Jelentős mértékű szerepvállalásuk ezen a téren a jövőben még az integrált egyetemek létrejötte után sem lehet kérdéses.
- Az informatika olyan új „helyzet", amelyben alapvetően nem szaktárgyi a probléma lényege. A tanulás-tanítás bonyolult információs viszonyrendszerében. döntően módszertani, de mondhatnánk, hogy „kulturális" kérdések megoldására van szükség.
- Az élő idegen nyelvek területét is itt említve talán eddig tart a felsőoktatás jelenlegi tanárképzési kínálatának és a közoktatás eddigi tantárgystruktúrájának többé-kevésbé tekinthető koherenciája.
- Az igazi kihívás a NAT műveltségterületinél az Ember és társadalom, az Ember és természet, a Földünk és környezetünk ill. az Életvitel és gyakorlat ismeretek területek. Az új szemlélet és igényrendszer elsősorban a természettudományos területet „rázta" meg, de hasonlóan komoly vitákat váltott ki a történelemtanárok és a történelem szakos képzés részéről is. Meggyőződésünk, hogy itt az interdiszciplináris környezetbe/műveltség területbe ágyazott diszciplináris/szaktárgyi tanárképzésre is szükség van.

A közoktatásban eredményesen működő tanárok szakmai felkészítésében tehát szembe kell nézni a közelmúlt és a jövő több változásával: a műveltségterületi alapon szerveződő kerettantervek új struktúrájával és annak tartalmi vonatkozásaival; a rendezett információ, tehát a tudás elérésének és befogadásának sokrétű és széles körben szocializálódott forráskörnyezetével; a tudástartalom dinamikus változásával és erőteljes inter(multi)diszciplinarizálódásával. Útkeresésben vagyunk, amely úton a versenyt nem mennyiségi mutatók túlhajszolásával kell megnyernünk. Inkább az érdeklődő és megújulásra képes aktivitás, az innovációt támogató, gondolkodva tevékenykedő kompetenciák

kialakítása legyen a cél. Ennek elérésében a szélesen, és biztosan alapozott és interiorizálódott szakmai ismeret lényegesen többet ér, mint a specializálódva magasra törő tudás. „Vitatott kérdés a szaktárgyi ismeretekkel kapcsolatban, hogy az egyetemi, főiskolai tananyagnak teljes egészében le kell-e fednie az iskolai tananyagot, vagy ettől eltekinthetünk, mivel az egyes területeken szerzett alapos tudás birtokában a tanárok képesek lesznek az egyéb tananyagrészek tanítására is. Indokoltnak látszik egy a közoktatási tananyagot összegző kurzus beiktatása a pedagógusképzésbe." (*Falus*, 2003. 94.)

A fentiekben a teljesség igénye nélkül tekintettük át a megítélésünk szerint alapvetően megfontolandó és meghatározandó körülményeket. Meggyőződésünk, hogy az egységes és emelkedő színvonalú szaktanárképzés megvalósításában alapkritérium a széleskörű és konstruktív szellemű – értékeket és erősségeket felismerő, megtartó – egyeztetés, s az eredményeképpen kialakult konszenzus. Be kell látnunk azt is, hogy a szaktudományos képzés és a tanári mesterség követelményeinek kialakításában az értékek, az erősségek fejlesztve történő megőrzésén túl kívánatos lenne a közoktatás elvárásainak mind jobban eleget tenni. Igaz, ennek teljesítéséhez a megrendelői igényt világosan megfogalmazó felhasználói szféra is szükséges. Szembe kell néznünk azzal, hogy a jövőben nem lehetnek alapvetően meghatározóak a képzést folytató (szolgáltató!) felsőoktatási intézmények igényei, olykor sajátos érdekei és elképzelési. Reménykedünk abban, hogy a következő évtizedekben Magyarországon valóban feladat és felhasználó centrikusan fogjuk képezni a pedagógusokat a megfelelő iskolarendszerekbe.

Ehhez a paradigmaváltáshoz kíván hozzájárulni a tanárképzéssel is foglalkozó főiskolák/ főiskolai kar – *a Berzsenyi Dániel Főiskola, az Eszterházy Károly Főiskola, a Nyíregyházi Főiskola, a Kodolányi János Főiskola és a Szegedi Egyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar* – közös állásfoglalása az új és egységes tanárképzés ciklusos rendszerbe illesztett bevezetéséről. A *Tanárképzők Szövetsége* a 2003. december 12 – 13 között megtartott (Eszterházy Károly Főiskola, EGER) szakmai tanácskozásán és közgyűlésén egyhangú támogató szavazással csatlakozott az állásfoglaláshoz.

Állásfoglalás

1. *A képzés bemeneti szakasza a reformtervezet szerint történhet, a megnevezett képzési területeken/képzési ágakon (szakokon). A választott bemeneti alapképzési szakon az intézménynek ugyanakkor különböző szakirányú kínálatot is kell biztosítania, amelyben a pedagógiai szakiránynak is szerepelnie kell. Ez utóbbi felvételét az intézmények meghatározott kritériumok illetve teljesítmények meglétéhez köthetik.*

A bolognai folyamat lineáris képzési rendszerének kialakításában a magyar felsőoktatás szakemberei és irányítói megállapodás közeli helyzetben vannak. Körvonalazódni látszik a mintegy 12 képzési terület, a 40-60 közötti képzési ág, illetve a 100-120 alapszak. Ezek a bemenetek a közismereti szaktanárképzésen túl a szakmai tanárképzés lehetőségeit és igényeit is felölelik. A tervek szerint az első két szemeszter a széleskörű alapozás és az alapszakra orientálódás funkcióját tölti be. Az utóbbi elsősorban akkor fontos, ha a belépő nem konkrét szakon, hanem több szakot lefedő képzési ágon kezdi meg tanulmányait.

Az alapoklevélig a képzés egyik fontos elvárása a stabilan megalapozott végzettség a szak szerinti diszciplínában, másik jelentős munkaerő-piaci elvárás a szakképzettség biztosítása. Ezt a fent említett szakirányú képzésekkel lehet biztosítani, melyre a képzési idő mintegy 20 %-át szükséges fordítani. Ebben a kínálatban az intézményi erősségek és a regionálisan jelentkező szakemberigény egyaránt meghatározó lesz. Célszerűnek látjuk, hogy ebben a kínálatban az iskola, a tanulás világa felé való irányultság is lehetőséget kapjon.

2. *Az alapoklevél megszerzése után lehetőség van a képzésből történő kilépésre és a megszerzett szakirányú végzettséget igénylő munkakör betöltésére, illetve a tanulmányok folytatására a mesterképzési ciklusban.*

Az első ciklus befejezése tehát kettős célt szolgál. Egyrészt stabil diszciplináris alapvégzettséget ad, amelyre a mesterképzés épülhet, másrészt a munka világába segít belépni. Meg kell ismerni széleskörűen a felhasználói szféra igényeit, melynek alapján a bölcsészet-és természettudomány alapképzési szakokhoz is ki kell fejleszteni az adekvát szakirányokat. A tanári(iskolai) szakirány olyan pedagógiai jellegű nem szaktanári végzettséget(képzettséget) igénylő kompetenciát alakíthat, amit a közoktatás, a szak- és a felnőttképzés mint felhasználó vár el és fogalmaz meg. Ugyanakkor a határozott pályaorientációt is szolgálhatja ez a képzési irány. Felvetődik a lehetősége annak is, hogy ebbe a szakirányba alkalmassági vizsga és/vagy minőségi szelekció útján lehet csak bekerülni. A szakma presztízsének növelése okán ez több mint megfontolandó gondolat.

3. *A ciklusos felsőoktatás rendszerében okleveles szaktanári diploma csak Medu/mestertanár szinten szerezhető (min. 300 kredit, 10 szemeszter), amely egyrészt a szaktudományi, másrészt a tanári modul elvégzését jelenti.*

A mesterképzési ciklusba történő belépés az alapképzési szakra épülő tanár szakon történik. Példával élve: nem történész vagy annak klasszikus bölcsész specializációja, hanem történelemtanár főszakon. Ebben a főszak diszciplináris kérdéseinek iskolai vonatkozásai a preferáltak, továbbá kiteljesednek a tanári mesterségre felkészítő tanulmányok és gyakorlati elemek. Hangsúlyozzuk, hogy a közoktatás műveltségterületileg meghatározott diszciplináris tudástartalmának jól

alapozott ismeretén túl az egyéni megismerés útjának és kompetenciáinak kialakítása is fontos cél.

4. *A jelenlegi 1 vagy 2 szakos képzés helyett javasoljuk a főszak + mellékszakos képzés bevezetését. Előnyben kell részesíteni az integrált vagy interdiszciplináris kis szakokat (pl. szakmai idegen nyelv, információtechnológia/infokommunikáció, EU ismeretek), ugyanakkor nagyfokú „horizontális" szabadságot kell biztosítani a mellékszak választásban*

Álláspontunk szerint szakmailag teljes értékben két fő diszciplináris szakon nem lehet megvalósítani a képzést. A kétszakosságnál talán többet is jelent a felhasználó számára, ha a tanár mellékszakjában műveltségterületi vagy interdiszciplináris ismereteket és kompetenciákat sajátít el és alakít ki. Különös jelentőséggel bír ez – hogy csak néhányat említsünk – a NAT-ra épülő kerettantervek létrejötte, az infokommunikáció gyökeresen átalakult és még alakuló változásai vagy a teljesítményképes idegen nyelvi tudás fontossága miatt is. Továbbá megjelenhetnek itt olyan specializációk, amelyek kevesebb kredittel is biztonságosan kialakíthatók, ugyanakkor társadalmi igény van rájuk. Gondoljunk elsősorban az élethosszig tartó tanulás összetett feladatrendszerének felnőttképzési aspektusára.

5. *A tanári végzettséghez (Medu) a közoktatás igényeinek megfelelő – kompetencia alapú - tudás kell. A „tudós tanár" eszményt meg kell tartani úgy, hogy az MA ill. MSc (300 kredit) szintű szaktudományos diploma mellett a tanári modult is teljesíteni kell.*

A lineáris és ciklikusan épülő felsőoktatásban több más további lényeges paraméter mellett a rugalmasság és a mobilitás lehetősége talán a legfontosabb pozitív következmény. Tehát kijelenthető, hogy a fenti pontban ajánlott lehetőség teljesülésének oktatásszervezési technikai akadályai nincsenek. Ennél fontosabb viszont, hogy a kötelezővé alakuló középfokú oktatásban az integrált tanulással azonos súlyú kérdés kell, hogy legyen a differenciálás és a tehetséggondozás ügye. Nincs tehát ok az MA-MSc diplomával rendelkezőkről való lemondásra. Ez a lehetőség biztosítja a szakmai tanárképzés lineáris rendszerbe illeszthetőségét és a mestertanár kimenet lehetőségét is.

6. *A Medu képzésben a tanári mesterség jelenlegi követelményrendszerét tartalmi és mennyiségi szempontból is fejleszteni kell.*

A 111/97-es rendelet a körülötte zajló, olykor lángoló viták ellenére lényeges és fontos előrelépést jelentett a tanári mesterségre történő felkészítésben. Ugyanakkor tény, hogy a mai napig is két alapvető feltétel hiányzik a teljesítéséhez. Az egyik a

stabil és költségelvű alapon kalkulált finanszírozási forrás, a másik a kredit-keret alkuban kialakult pozíciója. Mindkét probléma megoldást sürget. Például a + 30 kredit belépése a 300-on túl lényeges és jelentős előrelépést jelenthetne. Ez teremthetné meg a feltételét a tartalmi és minőségi fejlesztésnek. A gyakorlati képzés bázisán, mint iskolai klinikán túl tovább erősödhetne a rezidens jellegű gyakorlati képzés mértéke és eredményessége. Ezen a ponton kell leszögezni azt, hogy a színvonalas tanárképzés egyik fontos záloga a jó színvonalú gyakorlóiskolai hálózat. Ugyanakkor nem gondoljuk, hogy ez a gyakorlati képzés egyedüli és kizárólagos bázisa. Értéke és mértéke megtartandó, a külső, jól instruált gyakorlati idő növelése viszont előrelépés lenne.

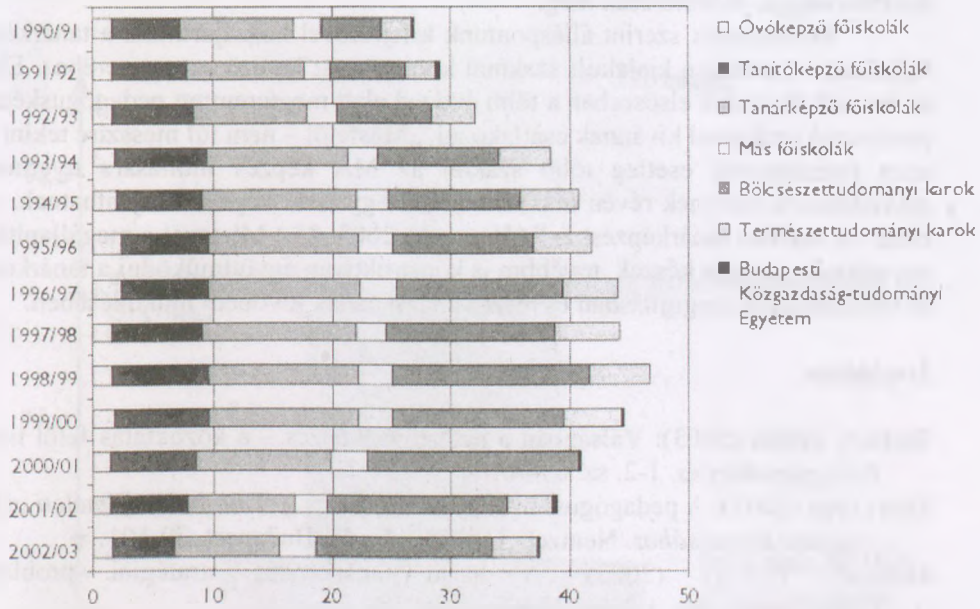
7. *A felsőoktatás jelenlegi tudományági akkreditációját célszerű 2010-ig kiterjeszteni az alapképzés szakjaira. Ez idő alatt kezdődjék meg a fenntartandó és fejlesztendő Medu szintű szakok akkreditációja is.*

A magyar felsőoktatás minden államilag elismert intézménye és szakja túl van egy akkreditációs cikluson, ami 2003-ban fejeződött be. A szakok és ezen keresztül az intézmények tudományági besorolása megtörtént. Megítélésünk szerint tehát az alapképzések közeli – legkésőbb 2006! – indulásához a meglévő helyzetből kell kiindulni. Ha nem, akkor számolni kell azzal, hogy a bolognai folyamat legkritikusabb eleme, a lineárisan ciklikus rendszerű képzés bevezetése kockázatossá válik. Amire van idő, az a mesterképzési programok akkreditációjának lebonyolítása. Ezt természetesen egy jól előkészített, világosan és egyértelműen kimunkált akkreditációs kritériumrendszer bevezetésével, konzekvens és szektor-semleges érvényesítésével lehet és célszerű megvalósítani. A tanárképzésben ezt meg kell előznie a felhasználói szférával történő részletes egyeztetéseknek, az igények megismerésének.

8. *Az állásfoglalást készítő intézmények között egyetértés van abban, hogy a jövőben az alapképzési szakok tanári(iskolai) szakirányára felvehető létszámot csökkenteni kell.*

A felhasználó szféra igénye jól tervezhető a létszám és a szakok gyakorisága szempontjából is. Ma egyértelmű, hogy lényegesen több – közel háromszoros – a pedagógusképzésben, és ezen belül a tanárképzésben résztvevők száma. Kevesebb és jobban felkészült szaktanárt kell képezni. A Jelentés a magyar közoktatásról 2003 idevonatkozó fejezetének idézete és grafikonja sok tanulsággal szolgál: „A 21. század tanáráról egyre inkább úgy gondolkodunk, mint a saját szakmai fejlődésében önállóan és öntevékenyen működő értelmiségire. Ez jelentős elmozdulást jelent: kiterjeszti a tanároknak az európai oktatási rendszerekben korábban megszokott (inkább az osztálytermi munka megszervezésére korlátozódó) felelősségét. A pedagógusszakmára való felkészülés mint egy életen át tartó folyamatos fejlesztési, önfejlesztési folyamat, ma még a legtöbb oktatási

rendszerben inkább mint vágyott cél jelenik meg, azonban ez a cél az utóbbi évek fejlődési folyamatait mindenütt erősen meghatározza." (*Imre és Nagy*, 2003.)



1. ábra: A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók, a képzés típusa szerint, 1990/91-2002/03 (ezer fő) (*Csécsiné Máriás Emőke* számítása) *Forrás:* Jelentés... 2003. 296.

9. A lineáris képzés harmadik ciklusában (PhD) indokolt és szükségszerű új doktori programok indítása, amelyek kifejezetten a Medu ciklusból történő továbblépést teszik lehetővé.

A fentiekben megfogalmazott álláspontunk okfejtése szorosan kapcsolódik a 5. pontban megfogalmazottakhoz. További adalék ehhez: a gyakorlati képzés szakvezetőinek, a módszertan oktatóinak képzése, azaz a képzők továbbképzése és az önképzéshez szükséges lehetőségek megteremtése is fontos feladat. Ma ezen a területen inkább adóságai vannak a felsőoktatásnak, pontosabban az egyetemi szektornak. Ezért is szorgalmazzuk az egyetemi képzésben sikeresen folyó doktori képzés mértékének további növelését, területeinek szélesítését.

10. Kezdeményezzük, hogy az alsó fokú pedagógusképzés és a tanárképzés között legyen horizontális átjárhatósági lehetőség mindkét irányban.

Két megfontolás is vezérelt bennünket ezen a ponton. Egyrészt az alapoklevéllel záruló óvó-és tanítóképzés ne legyen zsákutcás. Másrész a közoktatás hatályos törvénye a szaktárgyak oktatását az 1-6 osztályokban differenciáltan szabályozta.

Ugyanakkor a szakos tanár szerepvállalása az 1-6. osztályokban is több tantárgy esetében is reális és egyben markáns igény is. Ennek kezelése a kölcsönös átjárhatósággal oldható csak meg.

Reményeink szerint álláspontunk kifejtésével hozzájárulunk a tanárképzés fejlesztése érdekében kialakult szakmai konszenzust kereső eszmecseréhez. Ehhez az érintett főiskolák elsősorban a több évtized alatt megteremtett pedagógusképzési professzió értékeivel kívánnak csatlakozni. „Másfelől – nem túl messzire tekintve – ezen intézmények esetleg több szakon az MA képzés indítására nyerhetnek akkreditációt, melynek révén második szintű egyetemi képzést folytathatnak, nota bene! ez esetben tanárképzést is." (*Hunyady*, 2003. 85.) Mi ezzel a megállapítással egyetértve vagyunk készek továbbra is konstruktívan együttműködni a tanárképzés és továbbképzés megújításban és részt vállalni annak jövőbeni működésében.

Irodalom

Báthory Zoltán (2003): Válságban a pedagógusképzés – a közoktatás felől nézve. *Pedagógusképzés*, 1-2. sz. 63-70.

Falus Iván (2003): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 79-101.

Hunyady György (2003): A hazai tanárképzés stratégiai problémái. *Pedagógusképzés*, 1-2. sz. 77-87.

Imre Nóra és Nagy Mária (2003): Pedagógusok. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. OKI, Budapest. 273-307.

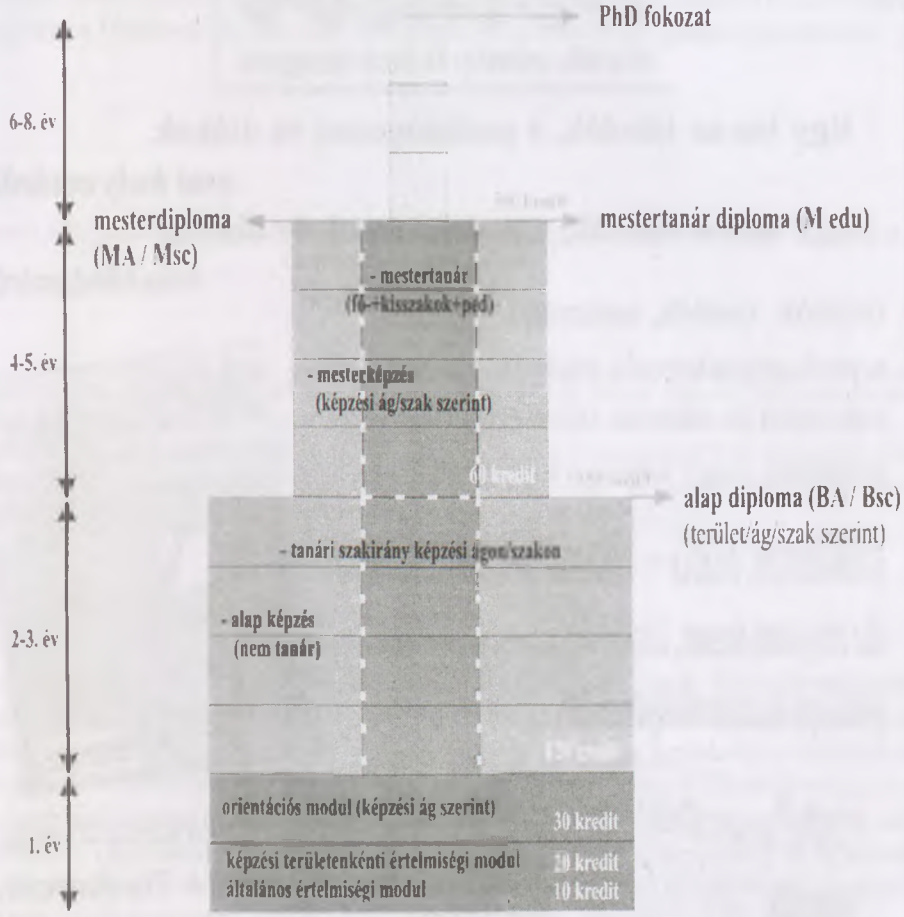
Ladányi Andor (2003): A pedagógusképzés átalakításának – fejlesztésének kérdései. *Pedagógusképzés*, 3-4. sz. 75-80.

Loránd Ferenc (2003): A közoktatás távlati igényei a pedagógusképzéssel szemben. *Pedagógusképzés* (2003) 1-2. sz. 71-76.

Németh András (1996): Az általános iskolai tanárképzés története. *Pedagógusképzés*, 1-2. sz. 83-97.

Soósné Faragó Magdolna (2003): A pedagógusképzés magyarországi oktatáspolitikai tendenciái. *Pedagógusképzés* (2003) 3-4. sz. 57-74.

1. sz. melléklet



MŰHELY PEDAGÓGUSKÉPZÉS, 2 (31), 2004. 1. 69-87.

A TANULÁSI KÖRNYEZET PEDAGÓGIAI FEJLESZTÉSE

A közgazdász tanári szakos hallgatók külső iskolai gyakorlatának tartalmi és szervezeti megújítása a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetemen

PFISTER ÉVA

a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Pszichológia és Pedagógia Tanszékének adjunktusa
eva.pfister@bkae.hu

A tanulmány a közgazdász tanári szakos hallgatók számára új típusú tanulási környezetet teremtő külső iskolai gyakorlatot mutat be; ismerteti a gyakorlat célkitűzéseit, tartalmát és a megvalósítás tapasztalatait. A szerző kiemeli, hogy a gyakorlat ilyen módon való megszervezése eredményesebbé teszi a tanári mesterség végzéséhez szükséges tudás elsajátítását. A bemutatást három hallgatói csoport beszámolójának rövidített változata teszi érzékletessé.

Keretek

A pedagógusképzés folyamatos fejlesztését szolgáló kutatások egyik fókuszában annak a kérdésnek a vizsgálata áll, hogy milyen típusú tudás, és ennek megfelelően milyen céllal, feltételekkel, tartalommal megvalósuló tanulás szolgálja leginkább a tanárjelöltek felkészítését a hatékony pedagógiai tevékenység végzésére. Az ezredforduló óta publikált kutatási eredmények több olyan következtetést tartalmaznak, amelyek már nem hagyhatók figyelmen kívül akkor, amikor a tanárképzés képesítési követelményeinek megfelelő, az abban előírt képzési területeket megfelelő tartalommal kívánjuk beépíteni egy adott intézmény tantervébe.

A különböző, a pedagógia és a pszichológia területén végzett kutatások, az elméletalkotók ismeretelméleti, tanuláselméleti meggyőződésétől és elkötelezettségétől függően nagyon eltérő álláspontot foglalnak el annak a kérdésnek az eldöntésekor, hogy milyen szerkezetű, milyen forrásból táplálkozó tudás birtokában lehet a pedagógus tevékenysége a legeredményesebb. (*Falus*, 2001/a, 2001/b, *Golnhofer*, 2003,

Nahalka, 2003) Ezen kutatások eredményeként a magunk célja szempontjából megállapítható, hogy *a pedagógiai tevékenység végzéséhez szükséges tudás megszerzéséhez olyan elméleti ismeretek elsajátítása és saját élményű, gyakorlati tapasztalatok gyűjtése vezet, amelyeket a jelölteknek módjukban áll ütköztetni a már meglévő, korábban, különböző forrásokból megszerzett tudásukkal, és ennek nyomán képesek egy elméletileg többé-kevésbé megalapozott, ennek megfelelően explicit illetve implicit, személyes mesterségbeli tudás alapján tevékenykedni.*

Ezen tanulási folyamat fő területei – az ún. szakmai (szaktárgyi felkészítésen túl) – a pedagógiai-pszichológiai elméleti felkészítés; a szakmódszertani képzés, valamint az iskolai gyakorlatok. A pedagógusképzés több évtizedes problémája, hogy ezen területek között nincs szerves kapcsolat, nem teszi teljessé azt a tanulási folyamatot, amelyet az előző bekezdésben kiemeltünk. A *Tanárképzők Szövetsége* keretében, a szövetség tagjai által az 1990-es évek első felében végzett kutatás, amely 31 hazai pedagógusképző intézményben vizsgálta a pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítés helyzetét, képzési tartalmait, egyik fő következtetése szintén azt támasztja alá, hogy a képzés fő területeit a legtöbb intézményben még egy gyenge láncszem sem kapcsolja össze (a kutatáshoz kapcsolódó tanulmányok a *Pedagógusképzés* 1994. évi tematikus számában olvashatók). Tapasztalataink és a közelmúltban megjelent publikációk szerint ezen a területen azóta sem történt változás, így nem lepődhetünk meg akkor, amikor a tanárképzés alkotóelemeit egyik fenti szerzőnk napjainkban is négy olyan lónak nevezi, amelyek „a tanárképzés szekerét a négy égtájnak megfelelő irányokba húzzák". (*Nahalka*, 2003. 37.) Ezen az állapoton is próbáltunk változtatni akkor, amikor a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetemen folyó közgazdász tanári képzés keretében kollégáimmal kidolgoztuk a külső iskolai gyakorlatok tartalmát és rendszerét. Ennek a munkának az eredményeiről és tapasztalatairól számolok be a következőkben.

A feladatot a Kormány 111/1997. (VI. 27.) sz. rendelete jelölte ki, amely a tanári képesítés egységes követelményeit tartalmazza. A rendelet egyik előírása, hogy a tanárjelölteknek iskolai gyakorlatokon kell résztvenniük, amelynek két formáját különbözteti meg:

„(a) iskolában vezetőtanár irányításával végzett csoportos nevelési-oktatási és önálló tanítási gyakorlat;

(b) *összefüggő egyéni (külső) iskolai gyakorlat:* mely az a) pontban foglalttól eltérő, más oktatási-nevelési intézményben a képző intézmény által megbízott pedagógus munkájához kapcsolódóan, az oktatási-nevelési intézmény, a nevelőtestület, illetve a gyermekek vagy tanulók mindennapi tevékenységi körében, időben összefüggő nagyobb egységekben, egyénileg történik."

Ahhoz, hogy a képző intézmény kiadhassa a tanári diplomát (az abszolutórium megszerzésének egyik feltétele), a fenti követelményeket is teljesíteniük kell a tanári szakos hallgatóknak. Az a) pontban leírt gyakorlat eddig is benne volt a képzésben, a „b)" pontnak megfelelő gyakorlat több helyen új feladatot jelent, többek között a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetemen folyó közgazdász tanárképzésben is.

A külső iskolai gyakorlat célja és tartalma

A gyakorlat általunk megfogalmazott célja, hogy *személyes*, ugyanakkor *objektív tapasztalatokat* nyújtson az iskola hivatalos működéséről, az intézmény szervezeti kultúrájáról. Arra szolgál, hogy bemutassa *az iskolai élet szociokulturális hátterét, tanítási-tanulás kultúráját és kapcsolathálózatait.* Az iskolai élet környezetének tanulmányozása két szinten történik:

- az iskola mindennapi életében való szervezett részvétellel;
- az iskola komplex empirikus kutatásával.

A fenti céllal egyetemünkön először a 2002/2003. tanév elején, a szorgalmi időszak megkezdése előtt (2003. augusztus 26–szeptember 6.) került sor az *összefüggő egyéni (külső) iskolai gyakorlat megtartására, amelyen az* V. évfolyamos közgazdász tanári szakos hallgatók vettek részt. Azok a hallgatók, akik külföldi ösztöndíj vagy egyéb méltányolható ok miatt ekkor nem tudtak résztvenni a gyakorlaton, ennek a kötelezettségüknek 2003. január 27–február 7. között tettek eleget. A gyakorlat első napján az egyetemen felkészítést tartottunk, ahol ismertettük a gyakorlat tartalmát, a lebonyolítás menetét, bemutattuk az iskolakutatás témáit, a hallgatók megalakították a kutatási projektcsoportokat, megismerkedtek a középiskolákból érkező, korábban felkért vezetőtanárokkal és az iskola által kínált programokkal.

Ebben a tanévben hat iskola nyújtott lehetőséget arra, hogy 47 végzős tanári szakos hallgató számára megteremtődjék ez az új típusú tanulási környezet. A gyakorlatot – erre elkülönített képzési normatíva hiányában – az Oktatási Minisztérium és az MTA Pedagógiai Bizottsága által 2001-ben kiírt közoktatás-kutatási pályázat keretében benyújtott nyertes pályázatból finanszíroztuk. A gyakorlatok során a hallgatók ezért a BKÁE Pszichológia és Pedagógia tanszéki pályázat tartalmának megfelelően – a következő feladatokat oldották meg (a hallgatók minden iskolában azonos tematika szerint végezték gyakorlatukat):

- A hallgatók augusztus végén, szeptember elején bekapcsolódtak az iskolai tanévkezdés munkájába, megismerkedtek a *tanév elindításakor felmerülő feladatokkal* (pl. órarendkészítés), rendezvényekkel (tanévnyitó tantestületi értekez-

let, tanévnyitó ünnepély), adminisztrációs és személyi ügyek intézési módjaival (pl. tanulói, tanári beilleszkedések) stb. Azok a hallgatók, akik január végén, február elején teljesítették a gyakorlatot, az iskolai tanév félévének zárásával kapcsolatos feladatokkal ismerkedtek meg. (Pl. részvétel tantestületi osztályozó értekezleten, ismerkedés a félévi adminisztratív feladatokkal – értesítő kitöltése, napló zárása stb.).

- Iskolai empirikus terepkutatást végeztek (3 fős projektcsoportokban) a következő területeken:
  a) Az iskola szociokulturális hátterének feltárása (tanulók, tanárok és szülők által kitöltött kérdőívek alapján).
  b) Az iskola tanítási-tanulási környezetének vizsgálata (III. évfolyamos tanulók tanulási stílusát és a III. évfolyamon tanító pedagógusok tanulási-tanítási kultúráját feltáró kérdőívek segítségével).
  c) Az iskola szervezeti kultúrájának vizsgálata (A III. évfolyamos tanulók és az őket tanító pedagógusok közötti konfliktusok megoldási módját feltáró kérdőívek alapján.)

A gyakorlat ideje alatt a projektcsoportok feldolgozták az empirikus adatokat, majd szeptember végéig a hallgatói teamek elkészítették írásos beszámolóikat, melyek bemutatására 2002. október 14-én iskolakonferenciát szerveztünk. Ezen a konferencián részt vettek az iskola vezetői, a gyakorlatot vezető középiskolai tanárok, a hallgatók és a tanszék munkatársai. Az iskolakonferencia alkalmat adott arra, hogy az iskola felhasználja a feltáró munka eredményeit minőségbiztosítási rendszerében. Az iskoláknak lehetőségük volt arra is, hogy felkérjék az ott gyakorló hallgatókat, tartsanak a nevelőtestület előtt is beszámolót az iskolai gyakorlatuk során szerzett tapasztalataikról, a kutatás eredményeiről. Több gyakorlóhely élt ezzel a lehetőséggel, amelyekről az iskolák vezetői nagyon pozitív visszajelzést adtak, elégedettek voltak a hallgatók tevékenységével.

A 2003. január végén, február elején gyakorlók is elkészítették dolgozataikat, az iskolakonferenciára június 25-én került sor. A kiemelt színvonalú tereptanulmányok készítőit könyvvásárlási utalvánnyal jutalmaztuk, és biztosítottuk a feltételeket ahhoz, hogy munkájukat *OTDK-pályaművé* fejleszthessék. Több hallgató a külső iskolai gyakorlat keretében végzett kutatásait felhasználva készítette el szakdolgozatát, amelyek a beérkezett bírálatok alapján többségében kiemelkedő színvonalúak.

Az iskolai gyakorlat követelményeinek teljesítését gyakorlati jeggyel értékeljük, amelyet a leckekönyv bejegyzések rovatába írunk be. A gyakorlati jegyet az iskolai

teljesítmény és a kutatási beszámoló alapján alakítjuk ki. Az iskolai munkát a vezetőtanár értékeli, a kutatási beszámolót pedig a konzulens tanár minősíti.

A fentiek tükrében megállapítható: ahhoz, hogy a hallgatók a fenti feladatokat meg tudják oldani, fel kell idézniük – vagy pótolniuk kell – a korábban, különböző elméleti pszichológiai-pedagógiai stúdiumokon elsajátított ismereteket; elkerülhetetlen a korábbi, a 16-17 éves tanulói létből származó tapasztalatok felszínre kerülése, vagy vulkánszerű kitörése. Ezen a biztosabb, vagy ingoványosabb talajon állva kell a hallgatóknak megoldaniuk feladataikat, és – ahogy ezt majd a későbbiekben láthatjuk – csak azok boldogultak eredményesen, akiket ez a gyakorlat teremtette újfajta tanulási környezet hozzásegített ahhoz, hogy a különböző forrásokból származó, eltérő típusú (elméleti és gyakorlati) tudás-mozaikjaikból kirakjanak egy tudás-képet.

A 2002/2003. tanévben folytatott empirikus iskolakutatás eredményeiről

A hallgatók a gyakorlat keretében több mint 700 tanulói, közel 500 szülői és több mint 150 tanári kérdőívet töltettek ki, dolgoztak fel, elemeztek és értékeltek.

A tanulói kérdőívek alapján hallgatóink képet kaptak az adott iskolába járó tanulók egy csoportjának szocioökonómiai státuszáról (családi hátteréről, jövedelmi és lakásviszonyairól), a tanárokkal és az iskolával szembeni elvárásairól, az iskola infrastruktúrájával való elégedettségéről, az osztálytársakhoz fűződő viszonyairól, a tanórán kívüli foglalkozásokhoz kapcsolódó igényeiről és az iskolaválasztással való utólagos elégedettségéről. Külön kérdőívvel vizsgálták a tanulók tanulási stílusát, valamint az őket tanító pedagógusok konfliktusmegoldási módszereiről alkotott véleményét. Lássunk itt néhány, a hallgatók által megfogalmazott érdekes megállapítást:

- Az egyik iskolában megkérdezett tanulók közül *„mindenki elvárja tanáraitól, hogy jól tanítson, érhetően magyarázzon, továbbá, hogy igazságosan ítéljen. A válaszoknak több mint 80 %-ában megjelentek a következő követelmények: legyen humorérzéke, értse a tréfát; megértő legyen a diákok nehézségeivel szemben; lehessen az órán kérdezni; közvetlen legyen, értse a tanulók nyelvét; következetes legyen; legyenek követelményei, elvárásai (sic!); ne szóljon bele a diákság öltözködésébe; lehessen az órán más véleményen lenni”.*
- A tanulóknak az iskolaválasztás motívumaira és az elégedettségüket kiváltó tényezőkre vonatkozó kérdések alapján a következőket foglalták össze hallgatóink (az egyik iskolában kitöltött kérdőívek alapján): *„A vonzerők közt olyan válaszok jöttek elő, mint a továbbtanulás lehetősége, az iskola jó hírneve, tanárok közvetlensége, kedvessége, a tanítás színvonala, jó megközelíthetőség, jó szakma oktatása, nincs lopás, nagy fegyelem, az Internet elérhetősége, a büfé*

léte, a kellemes, baráti légkör, néhányan viccesen még azt is megemlítették az előnyök között, hogy télen jó meleg van."

A *szülői kérdőívek* abba engedtek betekintést hallgatóinknak, hogy a szülők milyen szempontok, információk szerint választották azt az iskolát, amelyben most gyermekük tanul; mennyire elégedettek, illetve milyen elvárásaik vannak az iskolában folyó pedagógiai tevékenységgel, az iskola infrastrukturális felszereltségével kapcsolatosan; milyennek tartják az iskola és a szülők kapcsolattartási módját, viszonyát. Érdekes eredménynek tekinthetjük, hogy a szülők mind a tanulóknál, mind a tanároknál inkább elégedettek az iskolában folyó munkával, az iskola által nyújtott lehetőségekkel, az elért eredményekkel. Az okok feltárása nem tartozott hallgatóink feladatai közé, de többségük arra az álláspontra helyezkedett, hogy a vélemények eltérését nagyban befolyásolja a nézőpont, illetve a távolság. Erre egy érdekes példa az iskola biztonságának megítélése: *„A tanárok szemszögéből nézve az iskola biztonsága jó, de inkább megfelelő, míg a szülők ezzel szemben kifejezetten felértékelik az iskola biztonságát [...] Az eltérés egyik magyarázata lehet, miszerint a tanárok ebben a környezetben mozognak, itt élik mindennapjaikat, és ezért megszokták ezt. Míg a szülők tisztában vannak a „kinti" körülményekkel, azért tartják kifejezetten biztonságosnak az iskolai környezetet."*

A tanári kérdőívek alapján hallgatóink képet kaphattak a tantestület összetételéről (a pályán, illetve az iskolában eltöltött idő, a tanított tantárgyak stb. alapján), a pedagógusoknak az iskolával való elégedettségéről; a tanításhoz, a diákokhoz, az iskolavezetéshez kapcsolódó viszonyáról; a pedagógus pályával való elégedettségéről; az iskolának a környezetével kialakított kapcsolatáról. Külön kérdőívvel vizsgálták a pedagógusok tipikus konfliktusmegoldási módszereit. Itt az egyik projektcsoportnak a pedagógus és a siker viszonyára vonatkozó nagyon figyelemreméltó megállapításait szeretnénk kiemelni: *„A tanárnak, mint személynek a sikerkritériumokat magának kell definiálnia, ami munkájának végzése, az azzal kapcsolatos elégedettség szempontjából alapvető fontosságú. Ha ebben az iskolában olyan sikerkritériumoknak akar megfelelni a pedagógus, melyek mennyiségi elveket követnek (sikeres felvételik aránya a végzős osztályokban, jeles osztályátlag adott tárgyból, dobogós helyezések országos tanulmányi versenyeken), nem érzi magát sikeresnek, ami hosszú távon kiégéshez vezet. Beszélgetéseink alapján azt a következtetést vontuk le, hogy a stabil tanári közösség, a tradíciók követése, a már régóta dolgozó kollégák tisztelete, illetve példájának követése szocializálja az újonnan a tantestülethez csatlakozókat, hogy a hátrányos tanulók nevelése, oktatása kapcsán sikeresnek érezzék magukat, és ez a sikerérzet abból fakadjon, hogy valamit hozzáadtak emberek fejlődéséhez."*

A második nekifutás

Az először megszervezésre és lebonyolításra került gyakorlat tapasztalatait felhasználva került sor ebben a tanévben is (2003/2004. tanév elején) *a külső iskolai gyakorlat tartalmának kialakítására.* A finanszírozás megoldatlansága és az V. évfolyamos hallgatói létszám növekedése idén mostohább körülményeket teremtett, de ez szerencsére nem vezetett oda, hogy le kellett volna mondanunk a gyakorlat eredeti célkitűzéseiről. Ezt bizonyítja, hogy a külső iskolai gyakorlat ebben a tanévben is a következő tartalommal, a korábbiaknak megfelelő két fő területen került megszervezésre: (a) A hallgatók a felkért középiskolai vezetőtanárok irányításával szervezetten résztvettek az iskola életében, megismerkedtek a tanévkezdés feladataival. (b) A hallgatók, 4 fős projektcsoportokat alkotva, iskolai *empirikus terepkutatást* végeztek A projektcsoportokat a hallgatók önállóan szervezték meg, de minden csoportnak más-más témát kellett választania. A választható témák (*1., 2.*) a következő feladatokat foglalták magukban:

1. *Az iskola szociokulturális hátterének feltárása:*
   a) Az I. évfolyamos tanulók szociokulturális hátterének, tanulási stílusainak kérdőíves feltárása;
   b) Iskolakutatási kérdőívek felvétele;
   c) Az I. évfolyamos tanulókkal egy poszterbemutató készítése, („Gólyahír-poszter").
2. *Az iskola szervezeti kultúrájának vizsgálata:*
   a) A III. évfolyamos tanulók iskolai konfliktusainak, tanulási stílusainak kérdőíves feltárása;
   b) Iskolakutatási kérdőívek felvétele;
   c) A III. évfolyamos tanulókkal egy poszterbemutató készítése, („Iskolaképek-poszter").

Ebben az évben új feladatként a poszterbemutató készítését illesztettük be a gyakorlatba. Ezt a munkát azzal a céllal terveztük, hogy hallgatóink segítségével hozzájáruljunk a középiskolába újonnan belépő első évfolyamos tanulók beilleszkedéséhez. A „Gólyahír-poszter" az ő bemutatkozásukat szolgálhatja. A III. osztályos tanulók „Iskolaképek" poszterje az iskola bemutatását teszi lehetővé, alapvetően az elsősök számára. A *poszterbemutató* elkészítéséhez a projektcsoportok teljesen szabad kezet kaptak, csupán azon feltételnek kellett megfelelniük, hogy a „poszter" (poszter, hagyományos

kiállítás, hang és/vagy videomontázs, színdarab, műsor, iskolarádiós adás stb.) valóban azt a célt érje el, ami a gyakorlat témájához illeszkedik. A poszterek bemutatására a gyakorlat színhelyén, az adott iskolában került sor, de – azok jellegétől függően – az egyetemen szervezett iskolakonferencián is lesz lehetőség bemutatásukra.

A gyakorlat iskolai idejének lejártával a projektcsoportok munkája még nem ért véget, mivel szintetizálniuk kellett a gyakorlat során szerzett ismereteiket, élményeiket és tapasztalataikat. Ennek jegyében a projektcsoportok a témájukhoz kapcsolódó kérdőívek adatait feldolgozták, és az ismert statisztikai elemző módszerek alkalmazásával egy tudományos igényű (egy ív terjedelmű) *kutatási beszámolót* írtak. A projektcsoportoknak a kérdőíves felmérés eredményeit és a poszter-készítés közben szerzett tapasztalataikat kellett összevetniük beszámolóikban. *A hallgatók munkájába való betekintést teszi lehetővé annak a három projektcsoportnak a rövidített kutatási összefoglalója, amelyek a mellékletben találhatók.*

Az előző évi tapasztalatok alapján idén egy több mint 30 oldalas tájékoztató füzetet állítottunk össze a gyakorlaton résztvevő hallgatók és vezetőtanárok részére, amelyben összefoglaltuk a gyakorlat teljesítéséhez szükséges legfontosabb tudnivalókat, valamint részletes útmutatót is adtunk a kutatási feladatok elvégzéséhez. Feltételezhető, hogy többek között ez is hozzájárult ahhoz, hogy ebben a tanévben a hallgatókból alakult projektcsoportok az iskolakutatás keretében felvett kérdőívek feldolgozása során elmélyültebb munkát végeztek, elemzéseik során több szempontot tudtak érvényesíteni, következtetéseik megalapozottabbak, árnyaltabbak. Az iskolákban végzett kutatások eredményeinek és a poszterek bemutatására 2003 novemberében is megtartottuk az iskolakonferenciát, amely az előző évihez hasonló módon került megszervezésre.

Tapasztalatok és a jövő

A külső iskolai gyakorlat nyújtotta tanulási lehetőséget nagyban befolyásolta az a körülmény, hogy a hallgató mennyire tudta elfogadni az iskola tanulói, a tantestület és a vezetőtanárok által megjelenített pedagógiai légkört, stílust, nézetrendszert, elkötelezettséget. És itt jutottunk el kiindulópontunkhoz. Az elfogadás mértéke alapvetően azon előzetes tudástól függ, amellyel a hallgatók a gyakorlóhelyre érkeztek. Az elkészült dolgozatok és a hallgatók személyes élménybeszámolói alapján megállapítható, hogy az ilyen módon és tartalommal megszervezett gyakorlatok *új típusú tanulási környezetet jelentettek a tanárjelöltek számára*, amely lehetővé tette azt a típusú tanulási folyamatot, amelyet munkánk elején felvázoltunk.

Tapasztalataink szerint azonban nemcsak a hallgatóknak, hanem a gyakorlóiskolák pedagógusai, tanulói, de még az egyetemi oktatók számára is sajátos tanulási helyzetet teremtett ez a gyakorlat. Figyelemre méltó módon kapcsolódik munkánk tartalma a *szakmai fejlesztő/fejlődő iskolákról* a Pedagógusképzés legutóbbi számában megjelent műhelytanulmány egyes megállapításaihoz (*Kotschy*, 2003), amelyek a jövőben megszervezésre kerülő külső iskolai gyakorlataink tartalmi és szervezeti továbbfejlesztéséhez is hozzájárulhatnak. A fenti tanulmány hívta fel a figyelmünket arra, hogy az elkövetkezendő években kísérletet tegyünk a gyakorlat keretében olyan iskolakutatási célok és feladatok megfogalmazására, kialakítására, amelyek közvetlenebbül szolgálják a gyakorlatba bekapcsolódó iskolák, az ott tanító/tanuló pedagógusok és diákok aktuális pedagógiai problémáinak megoldását; ezáltal jobban bevonjuk, érdekeltebbé tegyük a résztvevő pedagógusokat a kutatási feladatok elvégzésében; szélesebb tevékenységterületen alakítsunk ki együttműködő kapcsolatot, amely az iskola fejlesztését is nagyobb mértékben szolgálja. Ennek nyomán hallgatóink is évről évre fejlődő/fejlesztő iskolákban végezhetik gyakorlataikat.

Köszönetnyilvánítás

Végezetül itt ragadom meg az alkalmat arra, hogy megköszönjem a gyakorlatot irányító vezetőtanároknak, valamint a kutatásmetodika kidolgozásában, és az iskolai terepkutatásban résztvevő oktató kollégáimnak kiemelkedő színvonalú és lelkes munkáját.

Név szerint a gyakorlatot vezető tanároknak: *Bartha Andrea, Bíróné Kovács Mária, Bőgelné Ugrósdy Katalin, Búza Jánosné, Csernák Edina, Egyed Lívia, Egyedné Horváth Mónika, Forczekné Gintl Irén, Füzi Zoltán, Gunyitsné Hegedűs Margit, Dr. Kabainé Tóth Klára, László Istvánné, Majoros Anna, Merényi Zsuzsa, Oláh Józsefné, Siposné Gyuris Valéria, Steinerné Gudor Mária, Südi Ilona, Szabó Balázsné, Dr. Székely Ákos, Szőkéné Tallián Zsuzsa, Ugrai Ivánné, Vígh Emőke.*

Kollégáimnak: *Dr. Boreczky Ágnes*, főiskolai tanár – ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, *Dr. Perjés István*, egyetemi docens – BKÁE Pszichológia és Pedagógia tanszék

Irodalom:

Boreczky Ágnes – Perjés István – Pfister Éva – Sass Judit (2003): *Útmutató a közgazdász-tanár szakos hallgatók összefüggő (külső) iskolai gyakorlatához.* BKÁE Tanárképző Központ, Pszichológia és Pedagógia Tanszék, Budapest.

Falus Iván (2001/a): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet - Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 15-27.

Falus Iván (2001/b): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán - Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Osiris Kiadó, Budapest. 213-234.

Kotschy Beáta (2003): Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége. *Pedagógusképzés,* 2003. 1-2. sz. 109-117.

Golnhofer Erzsébet (2003): Törekvés a tanárképzés megújítására. *Pedagógusképzés,* 2003. 1-2. sz. 101-107.

Nahalka István: A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle,* 2003. 3. sz. 28-38.

RÉSZLETEK AZ V. ÉVFOLYAMOS KÖZGAZDÁSZ TANÁRI SZAKOS HALLGATÓK KUTATÁSI BESZÁMOLÓIBÓL

FODOR KATALIN – WOJTICZKI TAMÁS

EGY BUDAPESTI KÖZÉPISKOLÁBAN VÉGZETT ISKOLAKUTATÁS NÉHÁNY EREDMÉNYE

Az összefüggő külső iskolai gyakorlatot egy patinás középiskolában végeztük. A projektcsoportban rajtunk kívül *Genáhl Krisztina* és *Balogh Tamás* vett részt. Kutatásunk célja többek között az volt, hogy megismerjük a tanulók tanulási stílusát, és ezt összevessük olyan, gyakorlati pedagógiai szempontból is fontos tényezőkkel, mint amilyenek például a kedvenc tantárgyak és a kedvelt tanítási stílus. A tanulási stílust a 44 itemes *Solomon-Felder* kérdőív alapján elemeztük. A feldolgozás során a következő négy fogalompárt használtuk: vizuális-verbális, aktív-reflektív, érzékelő-intuitív, szekvenciális-globális. A tanulási preferencia erőssége szerint három kategóriát különböztettünk meg: erős dominancia, mérsékelt dominancia és kiegyensúlyozott tanulási stílus dimenzió.

A jó hírű iskola hagyományai a 19. század végére nyúlnak vissza. Egyik sajátosságként említhetjük, hogy saját kollégiummal rendelkezik, így a diákok kb. fele vidéki. Az iskolaválasztásban jelentős szerepet játszott, hogy az iskoláról élő kép teljesítményközpontú és sikerorientált.

Az iskola döntően a közép-, illetve az alsóközép-osztálybeli csoportokból nyeri utánpótlását. A szülők iskolai végzettségét tekintve többségben vannak azok a családok (60%), ahol legalább az egyik szülő érettségizett. A tanulók között kevés az olyan, akinek a szülei diplomával rendelkeznek, de aránylag alacsony a szakképzetlen családokból származók száma is. Hasonlóan kiegyensúlyozott képet mutat az iskolába járó gyerekek családjának vagyoni helyzete. Elmondható, hogy a magyarországi viszonylatban közepes vagyoni helyzetbe tartozó családok gyerekei járnak ebbe az iskolába.

Az átlagos családnagyság 4 fő, az átlagtól való átlagos eltérés pedig 1. Teljes családban él a tanulók kb. 70%-a, a többiek vagy egyszülős családban, vagy nevelőszülőkkel, esetleg nagyszülőkkel élnek.

A kutatás során a 9. évfolyam, összesen 89 tanulóját kérdeztük meg. Az adatokat egyénileg, osztály és évfolyam szinten elemeztük. A következőkben a már említett tanulási stílus kérdőív feldolgozása során nyert néhány eredményt ismertetjük.

Tanulási stílus

„A tanulási stílus olyan stabil kognitív és affektív vonások összessége, amelyek befolyásolják a tanulók döntéshozatalát, szervezeti jellemzőit, ily módon jelentős hatást gyakorolnak arra, ahogyan a tanulók észlelik környezetüket." (*Katona és Oakland,* 1999. 17.)

A tanulókat ért ingerek és azok befogadásának módja magyarázatot adhat a tanulók viselkedésére, aktivitására, aktivizálhatóságára, illetve arra, hogy egyesek miért preferálnak tárgyakat, tantárgycsoportokat. Megérthetjük, hogy miért vannak különbségek a tanulók szemében a tárgyak között, kinek miért pont az a tárgy nehéz, másban pedig miként lehet kiemelkedő a teljesítménye. Az egyes stílusokhoz való „rendeződést" a diákok által megjelölt kedvenc tárgyakkal próbáltuk meg alátámasztani kutatási munkánkban. A beérkezett válaszok elemzése során az egyes osztályok között nem találtunk különbségeket, ezért a továbbiakban az összesített évfolyam adatokat közöljük.

Vizualitás – verbalitás

A diákok túlnyomó többsége 89,7%-a (79 fő) vizuális, 10,3%-a verbális tanulási stílussal jellemezhető. Közülük 13-an (15%) erős, 33-an (37,5%) mérsékelt dominanciát mutatnak. A vizuális stílusú tanulók ilyen nagy arányát magyarázzák a felsorolt kedvenc tárgyak is, amelyek a következők: rajz, földrajz, matematika.

Aktivitás – reflektivitás

Ennél a típusú választásnál, szintén nagy különbség mutatkozott a két stílusdimenzió között. A tanulók 81,8%-a aktív, míg 18,2%-a reflektív tanulási stílussal írható le. Erős dominanciát 14%-uk, míg mérsékelt dominanciát 37,5%-uk mutat. A kedvenc tárgyak itt az irodalom és a történelem.

Érzékelés – intuíció

Hasonlóan az előzőekhez, ebben a kategóriában is jelentős az eltérés a két dimenzió között: a diákok 77,3%-a érzékelő, 22,7%-a intuitív tanulási stílusú. A kedvenc tárgyak: matematika, kémia, fizika. Erős dominanciát a tanulók 12%-a, mérsékelt dominanciát pedig 41%-a mutat. Egy tanuló erős dominanciájú, az általa megjelölt kedvenc tárgy (irodalom) az intuitív tanulási stílusra utalna, holott erős dominanciát mutat az érzékelő tanulási stílus felé. Feltehető, hogy

ebben szerepet játszik az, hogy korábban képzőművészeti általános iskolába járt, ahol az anyaggal való foglalkozás hatott a tanulási stílusára.

Szekvenciális – globális tanulás

A tanulók között a szekvenciális stílust kedvelő voltak többségben. Az ő arányuk 72,7%, míg a globális stílushoz tartozók 27,3%-ban voltak jelen. Erős dominanciát 10%, mérsékeltet 33%-uk mutatott. Kedvenc tárgyak: történelem, idegen nyelv és matematika. Itt problémát okozott a történelem besorolása, hiszen a történelem magyarázhatja mind a globális, mind a szekvenciális tanulási stílust is.

Az általunk vizsgált iskolába járó átlagos diák tehát *vizuális, aktív, érzékelő és a szekvenciális* tanulást részesíti előnyben. Az egyes kérdésekre adott válaszok azonban esetenként nagy különbséget mutatnak. A legnagyobb különbség a 27-es kérdés megítélésében volt. Ez azt feszegette, hogy a tanuló inkább arra emlékszik, hogy mit mondott a tanár vagy az órán látott képre, táblai vázlatra. A 89 tanuló közül 81 (91%!) a táblai vázlatot, képet képes felidézni. Ez alátámasztja azt, hogy mennyire fontos a tanítás során a szemléltetés e módja.

Közel hasonló arányú megoszlást mutat a 19-es és a 30-as kérdésre beérkezett válaszok aránya is. A 19. kérdésre adott válaszok szerint a tanulók 85%-a jobban emlékszik arra, amit lát, mint amit hall, míg a 30-as kérdésnél 78%-ban választották a tanulók azt a megoldást, miszerint egy feladat megoldásakor arra törekednek, hogy szemben az új megoldásokkal, a már jól bevált módszereket alkalmazzák. Ez arra utalhat, hogy az ismert módszerek használata biztonságot ad a diákoknak, nem kísérleteznek új megoldási lehetőségekkel. Ez hátrány is lehet a gondolkodás fejlesztésében, hiszen a tanulók rendelkeznek egy betanult sémával, amit elfogadnak és felhasználnak, s minek következtében nehezebben próbálkoznak új gondolati utakkal.

A válaszok alapján láthattuk, hogy a szemléltetés mennyire fontos lehet a tanulási folyamat során, ezért a tanároknak törekedniük kell arra, hogy az óráikon minél több szemléltető eszközt használjanak fel. Ezt bizonyították a 43. és a 19. kérdésre adott válaszok is, ellenőrzésképpen azonban megvizsgáltuk ez egyik hasonló kérdésre adott válaszokat is.

Ez a kérdés a 15. volt: vajon melyik tanárt kedvelik jobban a tanulók, aki gyakran szemléltet, vagy aki érthetően magyaráz? Az előbbiek értelmében egyértelmű lenne, hogy annál a tanárnál tanulnak könnyebben, aki szemléletesen tanít. Az eredmény meghökkentő: a 89 tanuló közül 78 (88%) azt a tanárt kedveli jobban, aki érthetően magyaráz.

Érdekes kapcsolat van a 9., és a 13. csoportmunkára vonatkozó kérdések között. A 9. kérdésre adott válaszok szerint a tanulók 88%-a szívesen vesz részt a csoportmunkában, és ötletekkel is hozzájárul a csoport tevékenységéhez, tehát a nagy többség úgy vélekedik magáról, mint egy csoport aktív tagjáról, aki valóban kiveszi a részét a munkából.

A 13. kérdés már a csoporton belüli viszonyokkal foglalkozik: e szerint a tanulók 81%-a akkor tanul, dolgozik szívesen együtt másokkal, ha már ismer közülük néhányat.

A tanulók döntő többsége szívesen vesz részt csoportmunkában, sőt annak aktív résztvevője is, azonban elbizonytalanodik, ha túl sok az ismeretlen ember körülötte. Ennek ismeretében érdekesnek tűnhet az a kérdés, hogy vajon hányan preferálják a csoportos tanulást az egyé-

nivel szemben. A 21-es kérdésre adott válaszok szerint 64%-uk inkább egyedül tanul. Mivel az eredmények eléggé ellentmondásosak, ezek után már nem is olyan könnyű dönteni a csoportos és a frontális munka között.

Meglepetést okozott számunkra, hogy a diákok tanulási stílusjellemzői mennyire homogének. A tanár számára ez megkönnyítheti a tanulási és tanítási stílus összehangolását. A tanulási stílusok ismerete azonban önmagában mégsem elegendő az osztályban felmerülő problémák megoldására. További más tényezők, mint például az osztálytermi klíma, korábbi háttér, motiváció, a tanulók neme és multikulturális kérdések szintén befolyásolják a tanulás mennyiségét és minőségét. Mégis azt gondoljuk, hogy ha a tanári kar folyamatos önreflexiót végez, és tudatosan választ a lehetséges tanítási stratégiák és stílusok között, nemcsak a tanítást tudja sikeresebb tevékenységgé tenni, hanem a tanulókat is segíteni tudja a tanulásban.

Irodalom

Katona Nóra – Oakland Thomas (1999): Tanulási stílus – egy integratív megközelítés. *Alkalmazott pszichológia,* 1. sz.

FEHÉR BENCE – SZÉCHY ANNA

A DIÁKOK ISKOLÁVAL KAPCSOLATOS ELVÁRÁSAI

Az iskolai gyakorlat keretében végzett felmérés során először arra voltunk kíváncsiak, – a projekt-munkában *Bakonyi-Kiss Zsuzsa, Balpataki Linda, Fehér Bence* és *Széchy Anna* vett részt, – hogy a diákok mit tartanak fontosnak az iskolával kapcsolatban. Két dolgot vizsgáltunk: az egyik, hogy a tanulók szerint mi az iskola fő feladata (húsz állítás közül kellett a három legfontosabbat kiválasztani); a másik pedig, hogy előző (általános) iskolájukban mit szerettek, illetve mit nem szerettek a megkérdezett diákok.

Az iskola feladatai közül a túlnyomó többség a gondolkodás, az értelem fejlesztését emelte ki első helyen. Úgy tűnik, ezt a diákok jóval fontosabbnak tartják, mint a tudományos ismeretek megszerzését vagy a jó szakma elsajátítását (bár ezeket is sokan említették) – vagyis a gondolkodás fejlesztése elsőbbséget élvez az ismeretelsajátítással szemben. Ez tökéletesen meg is felel a mai világ követelményeinek, ugyanis napjainkban magánál a gyorsan avuló tárgyi tudásnál jóval nagyobb szükség van a folyamatos tanulás képességére. Ennek úgy látszik, már az iskolások is tudatában vannak. Szintén modern jelenség az idegen nyelvek elsajátítására fektetett nagy hangsúly (a megkérdezettek körében ez került a második helyre).

Az előbb említett állításoknál általában jóval ritkábban, illetve hátrébb szerepeltek azok, amelyek nem kifejezetten az iskola kognitív, sikerorientált dimenzióira vonatkoznak. A tisztességre, erkölcsre nevelést és a közösségi szellem fejlesztését azért jó néhányan említették, az olyan iskolai funkciók, mint például a rendre, fegyelemre nevelés, a sportolási lehetőség biztosítása vagy akár a szeretetteljes bánásmód viszont teljesen háttérbe szorultak. Végül van néhány

feladat, amelyet a diákok egyáltalán nem tekintenek az iskola illetékességi körébe tartozónak, ilyen például a politikai vagy a szexuális nevelés.

Érdekes kontraszt alakult ki a fenti válaszok és a régi iskolával kapcsolatban megnevezett pozitív és negatív tulajdonságok alapján kirajzolódó kép között. Ennél a kérdésnél ugyanis az iskola szakmai színvonalánál sokkal több volt annak légkörére, környezetére, a társaságra, a tanárok személyiségére vagy az iskolai programokra vonatkozó említés. Vagyis éppen azok a tényezők, melyeket a korábbi válaszok alapján a diákok nem tekintenek az iskola fő feladatának, határozzák meg végső soron, hogy hogyan is érzik magukat ott. Felvetődik a gondolat: ezek szerint a diákok azt nem is várják el az iskolától, hogy jól érezhessék magukat benne?

A diákok tanulási stílusa

A tanulási stílusok vonatkozásában végzett kutatásunk eredményeinek értékelését két markánsan elkülöníthető részre oszthatjuk.

Az első rész leíró jellegű, ebben a mintasokaság tanulási stílusok szerinti, valamint a tanulási stíluspreferenciák erőssége szerinti megoszlását vizsgáltuk. Elvégeztük a felmérésben résztvevő három osztály közötti összehasonlításokat, valamint a mintasokaság egészének felhasználásával arra törekedtünk, hogy képet alkossunk napjaink diákságának tipikus tanulási stílusjegyeiről. Az általános érvényű következtetések levonásának lehetőségét persze erősen korlátozza az a tény, hogy kutatásunk egyetlen iskola egyetlen korosztályára (a 11. évfolyamra) szorítkozott, a mintánk nem tekinthető elegendően nagynak (kb. 90 fő), és a fentebb említettek miatt a diákság egésze szempontjából reprezentatívnak sem. Ennek ellenére úgy gondoltuk, hogy a mintánk alapján kirajzolódó kép általánosítható – legalábbis adott korcsoportra nézve –, és ebben a hitünkben a más iskolákban tevékenykedő kutatócsoportok eredményei is megerősítettek.

Munkánk második részében kutatási szempontból rendkívül érdekes – bár a gyakorlati pedagógiában talán kisebb jelentőséggel bíró – kérdésekkel foglalkoztunk, mint a tanulási stíluspreferenciák összefüggése a kedvenc tantárgyakkal, a tanulmányi eredménnyel, a tanulók nem szerinti és szociokulturális hovatartozásával. Ezeket a vizsgálatokat természetesen csak kellően nagy mintával érdemes elvégezni, ezért ezekhez az elemzésekhez az összes rendelkezésre álló kérdőív adatait felhasználtuk, és csak évfolyamszintű elemzéseket végeztünk.

A diákok tanulási stílusok szerinti megoszlása

Az osztályszintű elemzések során azt tapasztaltuk, hogy a tanulók megoszlása egyik stílusdimenzió mentén sem mutatott szignifikáns különbséget a három osztály között. Az évfolyam egészét jellemző megoszlási viszonyszámok tehát jó közelítéssel mindhárom osztályt reprezentálják, ugyanakkor a tipikus tanuló képét is elénk vetíthetik. Ezek a viszonyszámok a tanulási stílus négy dimenziója mentén a következők:

- aktív-reflektív: 21% - 79%
- érzékelő-intuitív: 64% - 36%

– verbális-vizuális: 17% - 83%
– globális-szekvenciális: 49% -51%

A tanulási stílusprefererenciák erősségére vonatkozóan megállapíthatjuk, hogy mind a négy tanulási stílusdimenzióban igen ritka az erős preferencia (az érzékelő-intuitív dimenzió mentén a legmagasabb az aránya, azonban itt is csak 12%). Ez pedig azt jelenti, hogy a dákok körében elvétve fordulnak elő szélsőségek, egyértelmű elhajlások a különböző stílusdimenziók végpontjai felé. Konkrét példával megvilágítva: a vizuális típusú tanulók nem szélsőségesen vizuálisak, a verbálisak pedig nem „vészesen" azok.

Néhány érdekes – vélt vagy valós – összefüggés

Kutatásunknak ebben a részében minőségi ismérvek közötti asszociációs kapcsolatok erősségére voltunk kíváncsiak. A kapcsolatok szorosságának méréséhez a *Cramer*-féle asszociációs együtthatót (C^2) használtuk. Ennek értéke 0 és 1 között mozoghat, a nagyobb érték szorosabb kapcsolatot jelent.

Azt vizsgáltuk meg először, van-e szignifikánsnak tekinthető kapcsolat a tanulási stílus egyes dimenziói szerinti hovatartozás között. Feltételeztük például, hogy ha egy tanuló az aktív-reflektív dimenzió szerint a reflektív kategóriába esik, az nagyobb valószínűséggel intuitív hajlamú is egyben, a szekvenciális-globális dimenzió mentén pedig inkább szekvenciális gondolkodású. Nevezzük a továbbiakban az aktív-reflektív dimenziót 1. dimenziónak, az érzékelő-intuitívet 2-nak, a verbális-vizuálisat 3-nak, a szekvenciális-globálisat 4-nek. Szignifikánsnak tekinthető kapcsolatot a hatból csak egy esetben találunk, az 1. és a 3. dimenzió között, melynek jelenlétére éppen nem számítottunk. Létező kapcsolatról beszélhetünk talán még az 1. és a 2., valamint a 2. és a 4. dimenzió között. Ezekre ennél erősebb kapcsolatot vártunk.

Érdekes kérdés a tanulási stílus és a nem összefüggése, már csak az e téren kialakult sztereotípiák miatt is. Eredményünk tanulsága szerint az előítéletek kora lejárt: szignifikáns kapcsolat a nem és a tanulási stílus között egyik dimenzióban sem volt kimutatható.

Vajon létezik-e kimutatható kapcsolat a tanulók tanulási stílusprefererenciái és kedvenc tantárgyaik között? Feltételezhetjük-e például, hogy az érzékelő tanulók közül többen kedvelik a készségtárgyakat, a verbális típusú diákok pedig szívesebben tanulnak idegen nyelveket? Intuíciónk alapján válaszunk egyértelmű: igen. Kutatási eredményeink azonban alaposan ránk cáfoltak. Bár meglepő, de egyik dimenzióban sem találtunk szignifikánsnak nevezhető kapcsolatot a kedvenc tárgy és a tanulási stílus között. (Az egyszerűbb számítások érdekében a tantárgyakat öt csoportba osztottuk, humán, reál, készség, idegen nyelv és informatika. A kapcsolatot így valójában a kedvenc tantárgycsoport és a tanulási stílus között kerestük – eredménytelenül. A C^2 értékek minden esetben 0,1 alatt maradtak.)

A következő általunk vizsgált kérdés: Mennyiben határozza meg a tanulási stílus a tanulmányi eredményt? Megválaszolására egy olyan regressziós modellt állítottunk fel, melyben a tanulmányi eredményt a tanulási stílus négy dimenziója szerinti hovatartozás, mint négy dummy (0-1 értékű) változó magyarázza. A többszörös determinációs együttható (R^2) rendkívül

alacsony értéket mutatott (0,0302), ami azt jelenti, hogy a tanulási stílus mindössze 3%-ban magyarázza a tanulmányi átlageredményt, ez 97%-ban más tényezők függvénye.

Végül a szociokulturális háttér és a tanulmányi eredmények, valamint az előbbi és a tanulási stílus egyik kiválasztott dimenziója – az érzékelő-intuitív – közötti kapcsolatot igyekeztünk feltárni. A szociokulturális helyzet jellemzésére a szülők legmagasabb iskolai végzettségét és az otthon tartott könyvek számát használtuk. Az első esetben éppen a várttal ellenkező eredményre jutottunk: a magasabb iskolai végzettségű és otthon több könyvet tartó szülők gyermekei teljesítettek gyengébben. A szülők iskolai végzettsége és a tanulási stílus említett dimenziója között szignifikáns asszociációs kapcsolat pedig ez esetben sem mutatkozott (C^2=0,042).

Milyen tanulságot vonhatunk le mindebből? Talán azt, hogy a különböző sztereotípiákból táplálkozó, vagy a józannak hitt ész logikájából következő, esetleg a különböző elméletek talaján álló vélekedéseinket nem árt időről-időre összevetni a valósággal. Mielőtt azonban egyértelműen kijelentenénk, hogy az elméletileg indokolható, de a statisztikailag nem igazolt összefüggések nem léteznek, mindenképpen szükséges lenne vizsgálataink egy megfelelően nagy mintára is kiterjeszteni.

GERECZI TAMÁS – RESZEGI JUDIT

KONFLIKTUSMEGOLDÓ STRATÉGIÁK

Külső, egybefüggő iskolai gyakorlatunkat egy pesti középiskolában töltöttük, ahol négy fős csoportban konfliktuspedagógiai felmérést végeztünk. A projektcsoportban *Gereczi Tamás, Lévay Csaba János, Reszegi Judit* és *Szabó Claudia* vett részt.

Az iskolában tapasztalt légkör némiképpen előrevetítette a kutatás eredményeit: a konfliktushelyzetekben a diákok tanároktól elvárt reakciói megegyeznek a tanárok tényleges reakcióival, és a házirend illetve az informális szabályok által előírt viselkedési mintákkal.

Az iskolában érzékelhető volt a mindenkire kiterjedő fegyelem. A szabályokat az igazgatói kar határozza meg, mint ahogyan a fegyelmet is ők tartják fenn. Ellenőrző tevékenységük kiterjed az iskolai élet minden szereplőjének munkájára. Az iskola szellemét jól jellemzi, hogy a diákoknak köpeny és váltócipő használata kötelező. Ezek a nyíltan vállalt és következetesen betartott szabályok egyértelmű viszonyokat határoznak meg az interakciók során, valamint biztosítják a renden alapuló iskola működőképességét.

Elméleti háttér

Az iskola, mint formális szervezet tagjait, a tanárokat és a diákokat egymással meghatározott viszonyba állítja. A tagok több, konkrét szerepet töltenek be, amelyek behatárolják, hogy mit kell tenniük, milyen módon, és közben kikkel kell érintkezésbe lépniük. A szervezetek jellegéből adódóan követelmény, hogy a lehetséges és rendszeres interakciók formáit szabályokhoz kössék. A tevékenységek szabályozásának egyik lehetséges módja a kapcsolatok hierarchikus, alá- és fölérendelt jellege. A tanárnak, mint fölérendeltnek kötelessége a tanulók tevékenységének ellenőrzése, az előírások, viselkedési normák és követelmények betartatása a jutalom és

büntetés eszközeivel. A szereplők tudják, hogy szerepük előírásainak teljesítését partnereik elvárják tőlük. Az érdekviszonyok egyértelműen kirajzolódnak, így az eseményeket – a szabályok megsértésének tényét és az azt követő szankciókat – előre lehet látni.

De még az ilyen szervezetben is sok az olyan interakció, amelyeket az előírások nem tudnak szabályozni, az ilyen helyzetek bizonytalanságot és ellentétet szülnek. Ezekre a szituációkra valamilyen megoldást kell találni. Az eredményes feloldásban az empátiás képességeknek és készségeknek döntő szerepük van. A konfliktus megoldásának feltétele, hogy a szereplők ugyanúgy értelmezzék az előfeltételeket, egy-egy szerep jogait és kötelezettségeit, különben az érvek haszontalanok. A konfliktusok indulatokat szülnek, és sértődésekhez vezetnek, ahol az erősebb igyekszik eltitkolni sérelmét és visszavág, ilyenkor a kis jelentéktelen ügyekből is komoly összeütközések és botrányok keletkezhetnek. A heves reakciókat meggátolhatják vagy serkenthetik a közös múlt tapasztalatai, a felgyülemlett érzelmek és indulatok. A korábbi élmények segíthetik az egyének indítékainak, a személyiségből adódó igények megértését. (*Buda*, 1980)

A tanárok és diákok rendszeres érintkezései idővel kapcsolattá válnak. Ez a kapcsolat lehetővé teszi, hogy a pedagógus ne csak az információ forrása legyen, hiszen a pedagógus feladata nem csak az új ismeretek elsajátításának biztosítása, hanem a tanulók nevelése is. Nevelési eszköz lehet a tanár-diák konfliktusok megoldása is, mert a tanulók szociális készségét fejlesztheti. A viselkedési sémák elsajátításának egyik hatékony formája a minták követése, ezért a pedagógusnak arra kell törekednie, hogy minél több tanulásra alkalmat adó konfliktusmegoldási mintát adjon. A minták átvételét elősegíti a jó tanár-diák kapcsolat, amelyben a felek megbíznak egymásban, és partnernek tekintik egymást.

A hierarchikus szervezetben azonban a tanárok többnyire hatalmukra támaszkodva oldják meg az iskolai konfliktusokat. Ennek magyarázata az lehet, hogy a pedagógusok saját iskolai tapasztalataik alapján és az iskolában elfogadott normák szerint reagálnak a helyzetekre. A versengő stratégiai konfliktus-megoldásokat választó tanárok számára a szituáció azonnali, gyors megoldása a fontos, és kisebb számukra a személyes kapcsolatok jelentősége. Konfliktuskezelési stratégiájuk kiválasztásánál sem veszik figyelembe az egyének indítékait és igényeit. (*Horváth-Szabó*, 1994) Sok esetben a diákok viselkedésének okai nem is kerülnek felszínre. A pedagógusok a probléma gyökereit nem keresik, holott a konfliktusokból, az elkövetett hibákból mindkét fél sokat tanulhat. (*Szekszárdi*, 1995) Az empátia hozzájárul a felesleges ellentétek elkerüléséhez. Ha a pedagógus nem minősít, nem hoz elhamarkodott ítéleteket, nem igyekszik nyíltan szembeszállni a diákokkal, akkor reakciójával, válaszaival belátást ébreszthet. (*Buda*, 1980) Ez a magatartási forma befolyásolhatja a diákok személyiségének fejlődését, kommunikációs készségét.

A konfliktuspedagógiai kérdőívek feldolgozása. Összefüggések az elmélet és gyakorlati tapasztalataink között

A konfliktuspedagógiai kérdőíveket a tanári kar megközelítőleg fele (21 fő), valamint a 11. évfolyam tanulói töltötték ki. A feldolgozás során összevetettük a tanárok válaszait és a diákok

várakozásait ugyanazon konfliktushelyzetekben. Az iskolai légkör és fegyelem érezhető volt a tanárok konfliktuskezelési stratégiaválasztásán és a tanulók várakozásain. Így a tanárok válaszai és a diákok elvárásai – mint azt már fentebb is említettük – sok esetben összhangban voltak. Ráadásul ezeket a módszereket a diákok többsége elfogadhatónak tartotta, annak ellenére – vagy épp azért –, hogy ezek a megoldások többnyire az autokratikus vezetési stílus eszközei voltak.

A kérdőív nyolc tanár-diák konfliktus-szituációt tartalmazott. A tanárok válaszait az alábbi konfliktusmegoldási stratégiákba soroltuk be: elhárítás – elkerülés; alkalmazkodás; versengés; kompromisszum; együttműködés – problémamegoldás. A versengő stratégia minden tanár eszköztárában jelen van, azonban tizenkét tanár egyértelműen besorolható a versengő kategóriába, hatan problémamegoldó, ketten elkerülő stratégiát is folytatnak.

Mind a diákok, mind a tanárok válaszait megkönnyítette, hogy a kérdéses konfliktusszituációk nagy részéről a házirend is rendelkezik, vagy legalábbis kihirdetett igazgatói határozat van érvényben, így a tanárok hivatkozhatnak ezekre a szabályokra, egyúttal reakciójuk nem lehet teljesen spontán, másrészről a diákok elvárásait is keretek közé szorítják az előírások és a várható szankciók. Ilyenformán ezek a konfliktus helyzetek a szigorú szabályok miatt nem feltétlenül tükrözik a tényleges tanár-diák viszonyokat és a tanárok spontán konfliktuskezelési technikáit.

Mindaz, amit az iskolai interakciókról és az iskoláról, mint „szituációról" az elméleti részben megfogalmaztunk, tetten érhető volt az iskolai gyakorlaton. Láttuk a szervezetet, éreztük a szabályozó hátteret, az alapvető erőviszonyokat, kirajzolódtak a büntetés és jutalmazás rendszerének körvonalai, láttuk (vagy imitáltuk) a konfliktusokat és azok kezelését. Ugyanakkor egyből tetten is érhettük azok hiányosságait, elsősorban az empátia hiányát. A tanárok jelentős részénél tapasztaltunk tüneti kezelést, kevesen törekedtek a probléma valós feltárására, megoldására, kevesen kezelték partnerként a másik felet.

Ennek szerintünk több forrása is lehet. Egyrészt a konfliktusok jelentős része abból fakad, hogy túl magas az osztálylétszám, így a pedagógus figyelme felaprózódik, kisebb odafigyelés jut egy-egy diáknak. Másrészt az igazgatóság felől rájuk nehezedő szigor és tekintélyelvűség magukat a pedagógusokat is frusztrálja: vannak problémák, amiket azért hárítanak el a tanárok, mert félnek a felelősségre vonástól. Könnyebb azoknak a tanároknak a dolga, akik tekintélyt, elismerést tudtak kivívni maguknak, erősebb „alkupozícióval" bírnak az igazgatósággal és másokkal szemben. Akik viszont gyengék vagy fáradtak, sokszor nem vállalják fel a konfliktust. Elhárítják, elkerülik (például a drogfogyasztó gyerek esetében), vagy – és ez sokkal gyakoribb – az iskolarendszer, házirend, hagyományok által biztosított hatalommal, eszközökkel élve elfojtják a konfliktust, vagyis uniformizált, kiszámítható, autokratikus reakciókat produkálnak.

Azt kell mondanunk, hogy a pedagógusoknak egyre nagyobb, újabb, korábban soha nem látott konfliktusokkal kell megbirkózni. Ezek forrásai pedig alighanem társadalmi és szocializációs problémákban gyökereznek. Nem közhelynek szánjuk, de „elidegenedett világunkban" óriási a pedagógus feladata és felelőssége ezen a téren. Nemcsak azért, mert konfliktuskezelésének emléke a diákban megmarad, hanem azért, mert ez egyszersmind mintát is jelent. Nem alaptalanok azok a jelentések, mely szerint a gyerek felnőttkorában szülőként a saját szülei által

mutatott mintákat követi. Márpedig akkor most, mikor a gyerek jóformán több időt tölt az iskolában tanárai mellett, mint saját szülei társaságában, jelentősen felértékelődik a pedagógusi példamutatás szerepe.

Erre a feladatra, ezen óriási felelősség felvállalására – jelesül, hogy ne csak tanulóból jobb tanulót, az „emberanyagból" a társadalom számára hasznos munkaerőt, hanem gyerekből felelős felnőttet neveljünk –, részben önhibánkon kívül, viszonylag kevesen vagyunk igazán alkalmasak.

Sajnos ritkán tapasztalható olyan tanári kisugárzás, olyan tekintély, amely önmagából fakad, amelyet nem a házirend biztosít. Tapasztalataink szerint a tudós, lebilincselő személyiséggel bíró tanítóknak ritkán van szükségük arra, hogy olyan eszközökhöz nyúljanak, amiket a kérdőíves felmérés során a többség említett. Nem a minimumra kell törekedni („Én megtartom az órát, és kész!"), hanem a maximumra. Persze ma ez a minimum is sokszor szinte emberfeletti erőfeszítést igényel. Az oktatási rendszernek kellene biztosítania részben azt a hátteret, amelyben a nevelés, az empátia, az odafigyelés, a szülővel való kapcsolattartás alapvető érték. A formális szervezetben ugyanis elvész az ember, szabályok által vájt medrekben csordogál az iskolai élet.

Gyakorlatunk alatt megtapasztalhattuk, vagy legalábbis elgondolkodhattunk a pedagóguslét legfőbb dilemmáin, egyszersmind szembesülnünk kellett azzal, hogy a jelenlegi társadalmi helyzet milyen óriási kihívásokat teremt a pedagógusok számára. Ez teszi a pedagógusmesterséget az egyik legnehezebb, egyúttal legnagyszerűbb társadalmi szereppé, s aki ennek „mívelője" és nem kontárja, az a társadalom legnagyobb elismerését érdemelné.

Irodalomjegyzék

Buda Béla (1980): *Az empátia – a beleélés lélektana.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Horváth-Szabó Katalin (1994): Konfliktusmegoldó stratégiáink. *Új Pedagógiai Szemle,* 11. sz. 28-32.

Szekszárdi Júlia (1995): *Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről.* Iskolafejlesztési Alapítvány – Magyar ENCORE.

HONISMERETI KÖNYVEK PEDAGÓGUSOKNAK

Kósa László
„Ki népei vagytok?"
Magyar néprajz
Mezőgazda Kiadó
Tervezett ára 2500 Ft

Tátrai Zsuzsanna – Karácsony Molnár Erika
Jeles napok, ünnepi szokások
Mezőgazda Kiadó
2980 Ft

Lázár Katalin
Népi játékok
Planétás Kiadó
Tervezett ára 2500 Ft

Balassa Iván
A szomszédos országok magyarjainak néprajza
Planétás Kiadó
4900 Ft

Csupor István
Csuporne Angyal Zsuzsa
Fazekaskönyv
Mezőgazda Kiadó
Tervezett ára 4200 Ft

Nagy Mari – Vidák István
Nemezkészítés
Planétás Kiadó
1600 Ft

Sárosi Bálint
Zenei anyanyelvünk
Planétás Kiadó
2900 Ft

Vargyas Lajos
A magyarság népzenéje
Planétás Kiadó
5500 Ft

Sárosi Bálint
Hangszerek a nephagyományban
Planétás Kiadó
1990 Ft

Agócs Gergely
A duda, a furulya és a kanásztülök
Planétás Kiadó
3900 Ft

Flórián Mária
Magyar parasztviseletek
Planétás Kiadó
3900 Ft

Bellon Tibor – Fügedi Márta – Szilágyi Miklós (szerk.)
Tárgyalkotó népművészet
Planétás Kiadó
2900 Ft

Nagy Mari – Vidák István
Fűben, fában játék
Planétás Kiadó
1950 Ft

Csókos Varga Györgyi
Fonás, vetés, szövés
Planétás Kiadó
1400 Ft

A könyvek megrendelhetők, illetve megvásárolhatók a

KÖNYVISTÁLLÓ

címén, az ország egyetlen agrárszakkönyv nagykereskedésében:

MEZŐGAZDA KIADÓ

1165 Budapest, Koronafürt u. 44/b
Levélcím: 1631 Budapest, Pf. 16
Telefon: 407-1020/36 • Telefax: 407-1787/32
mezomark@mezogazda.axelero.net

A ROMÁNIAI MAGYAR NYELVŰ KÖZÉP- ÉS FŐISKOLAI SZINTŰ TANÍTÓKÉPZÉS ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE

PÉTER LILLA

a Babes-Bolyai Tudományegyetem főiskolai tanársegédje
lillap@freemail.hu

A romániai magyar tanító- és óvóképzés hagyományosan középfokú volt. 1998-ban teremtődtek meg a főiskolai szintű tanítóképzésre való áttérés jogi feltételei, majd a következő tanévtől kezdődően indult el a főiskolai szintű tanító- és óvóképzés. Jelen tanulmánnyal a kétféle képzési forma összehasonlító elemzésére vállalkozunk.

Bevezető gondolatok

A romániai magyar nyelvű tanító- és óvóképzés átmeneti periódusát éli. Az 1994-ben kezdődött, és még most is folyamatban lévő, romániai oktatásügyi változások több területen is érintették az oktatási rendszert. Ennek a változási folyamatnak része a romániai tanítóképzésnek a középiskolai képzési formáról főiskolai szintűre emelése. Mint minden átmeneti periódus, nemcsak a megújulás, hanem az útkeresés, ellentmondások és paradox állapotok lehetőségét is magában hordozza. Jelen tanulmány célja kettős: részben a romániai magyar tanító- és óvóképzésben lejátszódó intézményi átalakulási folyamat bemutatása, másfelől pedig a kétféle képzési forma többszempontú összehasonlító elemzése. Összehasonlításunkhoz *Szabó László Tamás* a magyar és nemzetközi pedagógusképzéssel foglalkozó művének hármas szempontrendszere szolgál alapul (*Szabó L. T.*, 1998), ugyanakkor mindvégig törekszünk olyan pontok megragadására, amelyek a jelenlegi nehézségek mellett, az átalakulás szükségessége mellett szólnak.

Jelen tanulmány aktualitását bizonyítja az a tény is, hogy néhány éve közép- és főiskolai szinten egyaránt folyik tanítóképzés, amely nemcsak az átmeneti periódusnak tudható be, hanem egyfajta oktatáspolitikai bizonytalanságot is takar a tanító- és óvóképzés vonatkozásában. Romániai, és így romániai magyar viszonylatban is a középfokú tanító- és óvóképzésnek vannak hagyományai. Az európai normákhoz való igazodás szándéka a tanítóképzés vonatkozásában csupán 1998-ban jelentkezett. Ekkor teremtődtek meg a főiskolai képzésre való áttérés jogi feltételei (3642/1998-, 5170/1998-as Kormány rendeletek), és a következő évben román és

várakozásait ugyanazon konfliktushelyzetekben. Az iskolai légkör és fegyelem érezhető volt a tanárok konfliktuskezelési stratégiaválasztásán és a tanulók várakozásain. Így a tanárok válaszai és a diákok elvárásai – mint azt már fentebb is említettük – sok esetben összhangban voltak. Ráadásul ezeket a módszereket a diákok többsége elfogadhatónak tartotta, annak ellenére – vagy épp azért –, hogy ezek a megoldások többnyire az autokratikus vezetési stílus eszközei voltak.

A kérdőív nyolc tanár-diák konfliktus-szituációt tartalmazott. A tanárok válaszait az alábbi konfliktusmegoldási stratégiákba soroltuk be: elhárítás – elkerülés; alkalmazkodás; versengés; kompromisszum; együttműködés – problémamegoldás. A versengő stratégia minden tanár eszköztárában jelen van, azonban tizenkét tanár egyértelműen besorolható a versengő kategóriába, hatan problémamegoldó, ketten elkerülő stratégiát is folytatnak.

Mind a diákok, mind a tanárok válaszait megkönnyítette, hogy a kérdéses konfliktusszituációk nagy részéről a házirend is rendelkezik, vagy legalábbis kihirdetett igazgatói határozat van érvényben, így a tanárok hivatkozhatnak ezekre a szabályokra, egyúttal reakciójuk nem lehet teljesen spontán, másrészről a diákok elvárásait is keretek közé szorítják az előírások és a várható szankciók. Ilyenformán ezek a konfliktus helyzetek a szigorú szabályok miatt nem feltétlenül tükrözik a tényleges tanár-diák viszonyokat és a tanárok spontán konfliktuskezelési technikáit.

Mindaz, amit az iskolai interakciókról és az iskoláról, mint „szituációról" az elméleti részben megfogalmaztunk, tetten érhető volt az iskolai gyakorlaton. Láttuk a szervezetet, éreztük a szabályozó hátteret, az alapvető erőviszonyokat, kirajzolódtak a büntetés és jutalmazás rendszerének körvonalai, láttuk (vagy imitáltuk) a konfliktusokat és azok kezelését. Ugyanakkor egyből tetten is érhettük azok hiányosságait, elsősorban az empátia hiányát. A tanárok jelentős részénél tapasztaltunk tüneti kezelést, kevesen törekedtek a probléma valós feltárására, megoldására, kevesen kezelték partnerként a másik felet.

Ennek szerintünk több forrása is lehet. Egyrészt a konfliktusok jelentős része abból fakad, hogy túl magas az osztálylétszám, így a pedagógus figyelme felaprózódik, kisebb odafigyelés jut egy-egy diáknak. Másrészt az igazgatóság felől rájuk nehezedő szigor és tekintélyelvűség magukat a pedagógusokat is frusztrálja: vannak problémák, amiket azért hárítanak el a tanárok, mert félnek a felelősségre vonástól. Könnyebb azoknak a tanároknak a dolga, akik tekintélyt, elismerést tudtak kivívni maguknak, erősebb „alkupozícióval" bírnak az igazgatósággal és másokkal szemben. Akik viszont gyengék vagy fáradtak, sokszor nem vállalják fel a konfliktust. Elhárítják, elkerülik (például a drogfogyasztó gyerek esetében), vagy – és ez sokkal gyakoribb – az iskolarendszer, házirend, hagyományok által biztosított hatalommal, eszközökkel élve elfojtják a konfliktust, vagyis uniformizált, kiszámítható, autokratikus reakciókat produkálnak.

Azt kell mondanunk, hogy a pedagógusoknak egyre nagyobb, újabb, korábban soha nem látott konfliktusokkal kell megbirkózni. Ezek forrásai pedig alighanem társadalmi és szocializációs problémákban gyökereznek. Nem közhelynek szánjuk, de „elidegenedett világunkban" óriási a pedagógus feladata és felelőssége ezen a téren. Nemcsak azért, mert konfliktuskezelésének emléke a diákban megmarad, hanem azért, mert ez egyszersmind mintát is jelent. Nem alaptalanok azok a jelentések, mely szerint a gyerek felnőttkorában szülőként a saját szülei által

mutatott mintákat követi. Márpedig akkor most, mikor a gyerek jóformán több időt tölt az iskolában tanárai mellett, mint saját szülei társaságában, jelentősen felértékelődik a pedagógusi példamutatás szerepe.

Erre a feladatra, ezen óriási felelősség felvállalására – jelesül, hogy ne csak tanulóból jobb tanulót, az „emberanyagból" a társadalom számára hasznos munkaerőt, hanem gyerekből felelős felnőttet neveljünk –, részben önhibánkon kívül, viszonylag kevesen vagyunk igazán alkalmasak.

Sajnos ritkán tapasztalható olyan tanári kisugárzás, olyan tekintély, amely önmagából fakad, amelyet nem a házirend biztosít. Tapasztalataink szerint a tudós, lebilincselő személyiséggel bíró tanítóknak ritkán van szükségük arra, hogy olyan eszközökhöz nyúljanak, amiket a kérdőíves felmérés során a többség említett. Nem a minimumra kell törekedni („Én megtartom az órát, és kész!"), hanem a maximumra. Persze ma ez a minimum is sokszor szinte emberfeletti erőfeszítést igényel. Az oktatási rendszernek kellene biztosítania részben azt a hátteret, amelyben a nevelés, az empátia, az odafigyelés, a szülővel való kapcsolattartás alapvető érték. A formális szervezetben ugyanis elvész az ember, szabályok által vájt medrekben csordogál az iskolai élet.

Gyakorlatunk alatt megtapasztalhattuk, vagy legalábbis elgondolkodhattunk a pedagóguslét legfőbb dilemmáin, egyszersmind szembesülnünk kellett azzal, hogy a jelenlegi társadalmi helyzet milyen óriási kihívásokat teremt a pedagógusok számára. Ez teszi a pedagógusmesterséget az egyik legnehezebb, egyúttal legnagyszerűbb társadalmi szereppé, s aki ennek „mívelője" és nem kontárja, az a társadalom legnagyobb elismerését érdemelné.

Irodalomjegyzék

Buda Béla (1980): *Az empátia – a beleélés lélektana.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Horváth-Szabó Katalin (1994): Konfliktusmegoldó stratégiáink. *Új Pedagógiai Szemle,* 11. sz. 28-32.

Szekszárdi Júlia (1995): *Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről.* Iskolafejlesztési Alapítvány – Magyar ENCORE.

HONISMERETI KÖNYVEK PEDAGÓGUSOKNAK

Kósa László
„Ki népei vagytok?"
Magyar néprajz
Mezőgazda Kiadó
Tervezett ára 2500 Ft

Tátrai Zsuzsanna – Karácsony Molnár Erika
Jeles napok, ünnepi szokások
Mezőgazda Kiadó
2980 Ft

Lázár Katalin
Népi játékok
Planétás Kiadó
Tervezett ára 2500 Ft

Balassa Iván
A szomszédos országok magyarjainak néprajza
Planétas Kiadó
4900 Ft

Csupor István – Csuporné Angyal Zsuzsa
Fazekaskönyv
Mezőgazda Kiadó
Tervezett ára 4200 Ft

Nagy Mari – Vidák István
Nemezkészítés
Planétás Kiadó
1600 Ft

Sárosi Bálint
Zenei anyanyelvünk
Planétás Kiadó
2900 Ft

Vargyas Lajos
A magyarság népzenéje
Planétás Kiadó
5500 Ft

Sárosi Bálint
Hangszerek a nephagyományban
Planétás Kiadó
1990 Ft

Bellon Tibor – Fügedi Márta – Szilágyi Miklós (szerk.)
Tárgyalkotó népművészet
Planétás Kiadó
2900 Ft

Agócs Gergely
A duda, a furulya és a kanásztülök
Planétás Kiadó
3900 Ft

Nagy Mari – Vidák István
Fűben, fában játék
Planétás Kiadó
1950 Ft

Flórián Mária
Magyar parasztviseletek
Planétás Kiadó
3900 Ft

Csókos Varga György
Fonás, vetés, szövés
Planétás Kiadó
1400 Ft

A könyvek megrendelhetők, illetve megvásárolhatók a

KÖNYVISTÁLLÓ

címén, az ország egyetlen agrárszakkönyv nagykereskedésében:

MEZŐGAZDA KIADÓ

1165 Budapest, Koronafürt u. 44/b
Levélcím: 1631 Budapest, Pf. 16
Telefon: 407-1020/36 • Telefax: 407-1787/32
mezomark@mezogazda.axelero.net

KÜLFÖLD PEDAGÓGUSKÉPZÉS, 2 (31), 2004. 1. 89-106.

A ROMÁNIAI MAGYAR NYELVŰ KÖZÉP- ÉS FŐISKOLAI SZINTŰ TANÍTÓKÉPZÉS ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE

PÉTER LILLA

a Babes-Bolyai Tudományegyetem főiskolai tanársegédje
lillap@freemail.hu

A romániai magyar tanító- és óvóképzés hagyományosan középfokú volt. 1998-ban teremtődtek meg a főiskolai szintű tanítóképzésre való áttérés jogi feltételei, majd a következő tanévtől kezdődően indult el a főiskolai szintű tanító- és óvóképzés. Jelen tanulmánnyal a kétféle képzési forma összehasonlító elemzésére vállalkozunk.

Bevezető gondolatok

A romániai magyar nyelvű tanító- és óvóképzés átmeneti periódusát éli. Az 1994-ben kezdődött, és még most is folyamatban lévő, romániai oktatásügyi változások több területen is érintették az oktatási rendszert. Ennek a változási folyamatnak része a romániai tanítóképzésnek a középiskolai képzési formáról főiskolai szintűre emelése. Mint minden átmeneti periódus, nemcsak a megújulás, hanem az útkeresés, ellentmondások és paradox állapotok lehetőségét is magában hordozza. Jelen tanulmány célja kettős: részben a romániai magyar tanító- és óvóképzésben lejátszódó intézményi átalakulási folyamat bemutatása, másfelől pedig a kétféle képzési forma többszempontú összehasonlító elemzése. Összehasonlításunkhoz *Szabó László Tamás* a magyar és nemzetközi pedagógusképzéssel foglalkozó művének hármas szempontrendszere szolgál alapul (*Szabó L. T.*, 1998), ugyanakkor mindvégig törekszünk olyan pontok megragadására, amelyek a jelenlegi nehézségek mellett, az átalakulás szükségessége mellett szólnak.

Jelen tanulmány aktualitását bizonyítja az a tény is, hogy néhány éve közép- és főiskolai szinten egyaránt folyik tanítóképzés, amely nemcsak az átmeneti periódusnak tudható be, hanem egyfajta oktatáspolitikai bizonytalanságot is takar a tanító- és óvóképzés vonatkozásában. Romániai, és így romániai magyar viszonylatban is a középfokú tanító- és óvóképzésnek vannak hagyományai. Az európai normákhoz való igazodás szándéka a tanítóképzés vonatkozásában csupán 1998-ban jelentkezett. Ekkor teremtődtek meg a főiskolai képzésre való áttérés jogi feltételei (3642/1998-, 5170/1998-as Kormány rendeletek), és a következő évben román és

magyar nyelvterületen egyaránt, ha szórványosan is, de elindult a főiskolai szintű tanító- és óvóképzés. Az eredeti oktatáspolitikai elképzelések szerint ez a középszintű tanítóképzés fokozatos leépítését jelentette volna (mivel az 1999/2000-es tanévtől kezdődően már nem iskoláztak be kilencedikes tanítójelölteket), azonban két évvel később – különösebb indoklás nélkül – újraindították a középfokú tanító- és óvóképzést is, azonban annak most már egy négy évfolyamos (9-12. osztály) formáját.

Vizsgálati módszerként a témához kapcsolódó hivatalos dokumentumok (oktatási törvény, hivatalos rendeletek, iratok, tantervek, programok) elemzését végezzük el, ugyanakkor romániai magyar tanító- és óvóképzésben résztvevő oktatóként lehetőségünk van a dokumentumok elemzéséből szerzett adatok személyes tapasztalatainkkal való kiegészítésére is.

A közép- és főiskolai szintű tanítóképzés összehasonlítása és az áttérési folyamat bemutatása az említett hármas szempontrendszer: kontextus-, intézményi és tartalmi változók függvényében történik, különösen az utóbbi két változóra helyezve a hangsúlyt. Jelen összehasonlítással a *hármas szakképesítésű* (tanító- óvodapedagógus- idegennyelv-tanár) *főiskolai* és a *kettős képesítésű* (tanító-óvodapedagógus), *5 évfolyamos középfokú* képzési formákat vetjük össze.

1. A tanítóképzés átalakulása a kontextus változók függvényében

Ha azokat a tényezőket szeretnénk feltárni, amelyek a romániai valóság talaján, többé-kevésbé hozzájárultak a főiskolai szintű tanítóképzés iránti igény megjelenéséhez, nincs könnyű dolgunk. A '89-es romániai politikai rendszerváltás az élet minden területére rányomta bélyegét, így jellemző a régi modellek fokozatos leépülése és decentralizációs törekvések megjelenése. Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül, e tényezők közül említünk néhányat.

A romániai gazdaság lassú változásával, a piacgazdaság kialakulásával egyfelől megtörtént a munkaerőpiaci viszonyok átrendeződése, másfelől pedig bizonytalanná vált a gazdasági helyzet. Ez a munkaerőpiaci lehetőségek szélesedését és gazdagodását, ugyanakkor a magasan képzett munkaerő iránti igény, valamint munkanélküliség növekedését eredményezte.

A politikai és gazdasági rendszerváltás az oktatásban is egy átalakulási folyamatot indított el, így az 1994-től elindult oktatási reform a közoktatás alábbi területeit érintette: iskolai tantervek és programok, tankönyvek, értékelési rendszer, az oktatók felkészítése és iskolai menedzsment. A romániai oktatási reform egy teljes mértékben centralizált oktatási rendszernek a decentralizálás irányába történő elmozdulását segítette elő, ugyanakkor az oktatásügyi változásokban jelentős szerepe volt az európai irányelvekhez, trendekhez való illeszkedési szándéknak is. Például a decentralizálás révén a tantervfejlesztés „kétpólusúvá" vált, vagyis a kerettantervek és helyi tantervek használata által felértékelődött az intézményi szint szerepe a

tervezésben lehetővé téve az intézmények igényeinek és lehetőségeinek figyelembe vételét az iskolák helyi tantervének kialakításában. Az oktatási tartalom vonatkozásában tartalmi bővülésről, gazdagodásról és az interdiszciplináris jelleg erősödéséről beszélhetünk (például a tantárgyak státuszának differenciálódása kötelező és választható tárgyakra).

Rohamosan megnövekedett a felsőoktatás iránti igény, amely nagymértékű expanziót eredményezett a felsőoktatásban. Ez részben a felsőoktatási intézmények diverzifikálódásához, másfelől pedig a felsőoktatásban tanuló hallgatók létszámának rohamos növekedéséhez vezetett, azonban a formai kiteljesedés nem feltétlenül eredményezett hatékonyságot, minőségi megújulást.

Utoljára, de nem utolsósorban megfigyelhető a pedagógusi pálya és szakma presztízsének rohamos csökkenése. Az értelmiségi, de a tanári szakmán belül is megjelennek bizonyos „divatszakok", amelyek végzősei (például angol, informatika) közül a legjobbak külföldön, vagy legalábbis az oktatáson kívüli, jobban fizetett és nagyobb érvényesülési lehetőségeket biztosító területeken próbálnak elhelyezkedni, csak mintegy utolsó lehetőségként tartva a oktatásügyben való elhelyezkedést. Részben ezzel is magyarázható a román oktatásügyben elterjedt sajnálatos „kettős" helyzet, hogy amíg többnyire túlképzés figyelhető meg a tanári szakokon, addig a román iskolákra általában jellemző a szakképesítéssel nem rendelkező pedagógusok magas aránya, amely különösen a falvakon és kisebb településeken fellépő szaktanárhiányban csúcsosodik ki.

Ezen tényezők mindegyike többé-kevésbé abba az irányba mutat, hogy romániai viszonylatban szükség lenne a pedagógusi pálya és szakma megújítására. Ez olyan feltételek megteremtését jelentené, amelyek növelnék a szakma egyre alacsonyabb presztízsét, csökkentenék a pályaelhagyás mértékét, és vonzóbb munkakörülményeket és -feltételeket teremtenének a gyakorló pedagógusok, különösen a fiatal végzősök számára. Egyre nyilvánvalóbb, hogy a probléma összetett jellegéből adódóan csakis többrétű (gazdasági, oktatáspolitikai) megoldás lehetséges, azonban ebben az első lépést a tanító- és óvóképzés felsőfokúvá emelése képezheti, abban az esetben, ha az átalakulással járó átmeneti periódus után, sikerül a tanító- és óvóképzésnek nemcsak formai, hanem tartalmi megújulását is eredményezni.

2. A tanítóképzés átalakulása az intézményi változók függvényében

Ha a tanítóképzést az intézményi változók függvényében vizsgáljuk, akkor ez alatt az oktatási rendszer szerkezeti elemeit is érintő, iskolaszerkezethez kapcsolódó tényezőket kell értenünk. A képzésben bekövetkezett iskolaszerkezeti változás alapvető mozzanatainak bemutatása után, a képzés sajátosságainak változásával foglalkozunk.

2. 1. Iskolaszerkezeti változások

Romániai viszonylatban, ezen belül magyar nyelvterületen is a középszintű tanító- és óvóképzésnek vannak hagyományai. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a tanító- és óvóképzésen belül ne lettek volna apróbbnak mondható változások. Például ha az utóbbi évtizedek változásait követjük nyomon, akkor azt tapasztalhatjuk, hogy volt hét-, vagy nyolcosztályos tanítóképzés, és óvóképzés, akár kettős képesítéssel is, ugyanakkor, ha egy rövid periódusban is, de érettségi utáni (posztliceális) formája is volt.

A *hét-, és nyolcosztályos tanítóképzés* 1920 és 1940 között működött, amikor az ún. „nyolcosztályos főgimnázium" kétlépcsős tagolásának megfelelően (alapgimnázium + főgimnázium), az alsó szint (10-14 év) alapképzést biztosított és erre épült rá a felső szint (15-18 év, vagy 15-17 év), amelynek keretében elméleti jellegű tárgyakat (pedagógia, pszichológia és tantárgypedagógiák) tanítottak, valamint pedagógiai gyakorlat is folyt. Az 1940/41-es tanévtől egy minisztériumi rendelet értelmében a tanítóképzők alsó négy osztálya leánygimnáziummá, a felső négy osztály pedig tanítóképző középiskolává alakult. Az ezt követő időszakban intézményenként változott, hogy hol folyt tanító-, vagy óvóképzés, és ezt bizonyos időszakokban újabb minisztériumi rendeletek értelmében váltakoztatták.

A tanítóképzés *posztliceális formája* ehhez viszonyítva „új keletű", mivel az 1990-es évek elején csupán néhány középfokú tanítóképzőben jelent meg, és néhány (2-3) éven belül meg is szűnt. Három éves képzési forma volt, nappali és levelező tagozattal egyaránt, amelybe a hallgatók érettségi után kerültek be (tehát ebből a szempontból hasonlítható a főiskolai képzéshez), azonban maga a képzés nem a felsőfokú, hanem inkább a középfokú oktatásba „illeszkedett", az intézmények a Megyei Tanfelügyelőségek alárendeltjei voltak.

Azt azonban tudnunk kell, hogy mivel az akkori, teljes mértékben centralizált oktatási rendszerben zajlottak ezek a változások, majdnem minden tanítóképzőt hasonló módon érintettek, és a változtatás indoklása mindig ideológiai jellegű volt. Mindezek ellenére a középszintű tanító- és óvóképzés mondható dominánsnak.

A tanító- és óvóképzésnek a középszintűről a főiskolai szintűre emelése iskolai szerkezetvaltozás eredménye, mivel a jelenlegi román oktatási rendszer négy ismert szintjének megfelelően, a tanítóképzés a középfokú oktatás szintjéről a felsőoktatás rövid távú (3 év) képzési szintjére emelődött. Ebben az esetben a felsőoktatási expanzió egyik formája következett be, amelynek jogi hátterét az 1995/84-es Oktatási Törvény, valamint a 3642/1998 és 5170/1998-as Kormány rendeletek biztosítják. Ezek a dokumentumok nemcsak a főiskolai képzési szintre való áttérés indoklását tartalmazzák, hanem a tanítóképző középiskolák előtt álló lehetőségeket, valamint a „főiskolává alakulás" további feltételeit és lehetőségeit. Az áttérési folyamat indoklása nagyon szűkszavú, és alapvetően három, egymással összefüggésben levő irányt jelöl meg: a tanügyben szakképesített tanítók és óvodapedagógusok

hiánya, a tanítói és óvodapedagógusi képzés minőségének emelése, és az európai tanító- és óvóképzési normákhoz való felzárkózás szükségessége.

Ezek a dokumentumok továbbá kimondják, hogy a tanítóképző középiskolaként működő intézmények előtt több lehetőség is áll, amelyek tulajdonképpen nem zárják ki egymást:

- valamely pedagógusképzéssel is foglalkozó egyetemi központ kirendelt tanítóképző főiskolájává alakulás,
- építve a hagyományokra, olyan pedagógiai jellegű középiskolává alakulni, amelyben könyvtáros, szabadidő-szervező és iskolai nevelő képzés folyik (Liceu Vocational),
- szakítva a hagyományokkal, reál-, vagy humán beállítottságú középiskolává alakulni.

Az átalakulás további feltételei közé tartozik az is, hogy az 1999/2000-es tanévtől kezdődően már nem iskoláznak be kilencedikes tanító- és óvójelölteket, azonban a középfokú képzési rendszerben már „bennlevő" osztályok az érettségi diploma megszerzéséig továbbhaladhatnak. Az érdekelt középfokú intézményekben szükséges az átalakulási folyamat intézmény általi kérvényezése egy önértékelési dokumentáció kíséretében, az egyetemi központtal folytatott tárgyalásokkal párhuzamosan. Ezek alapján a szakminisztérium dönt arról, hogy adottak-e az igénylő intézményben a főiskolává alakulás feltételei, és pozitív elbírálás esetén az intézmény ideiglenes működési engedélyhez jut. A középfokú intézmény és az egyetem közti kölcsönös megegyezést szerződés hitelesíti, amelynek értelmében az induló tanítóképző főiskolákon teljes mértékben a befogadó egyetemi központ működési szabályzata érvényes, a főiskolák oktatóinak nagy része a tanítóképző középiskolák tanárai közül kerül ki, és a középszintű tanítóképzők biztosítják a működéshez szükséges infrastruktúrát.

Az elmondottaknak megfelelően több, román és magyar tannyelvű tanítóképző főiskolává alakítását a kolozsvári *Babes-Bolyai Tudományegyetem* vállalta fel, úgymond „befogadva", vagy „bekebelezve" ezeket a középiskolákat. A BBTE kezdetben több (összesen 12), különböző tanítási nyelvű tanítóképző középiskolában vállalta fel a „főiskolává alakítás" folyamatát. Ezen intézmények felsorolását az alábbi táblázatban foglaltuk össze:

1. táblázat: A Babes-Bolyai Tudományegyetem tanítóképző főiskolái az 1999/2000. tanévben

Sorszám	*Szakosítás*	*Tannyelv*	*Helység*	*Forma*
1.	Tanító – angol nyelvtanár	Román	Szeben	Nappali, 3 éves
2.	Tanító – angol nyelvtanár	Német	Szeben	Nappali, 3 éves
3.	Tanító – angol nyelvtanár	Magyar	Székelyudvarhely	Nappali, 3 éves
4.	Tanító – angol nyelvtanár	Román	Maroshévíz	Nappali, 3 éves
5.	Tanító – angol nyelvtanár	Román	Sighet	Nappali, 3 éves
6.	Tanító – angol nyelvtanár	Magyar	Kolozsvár	Nappali, 3 éves
7.	Tanító – angol nyelvtanár	Magyar	Szatmárnémeti	Nappali, 3 éves
8.	Tanító – angol nyelvtanár	Magyar	Kézdivásárhely	Nappali, 3 éves
9.	Tanító és francia nyelvtanár	Magyar	Nagyenyed	Nappali, 3 éves
10.	Tanító és francia nyelvtanár	Román	Nagyvárad	Nappali, 3 éves
11.	Tanító és francia nyelvtanár	Román	Zilah	Nappali, 3 éves
12.	Tanító és francia nyelvtanár	Román	Sepsiszentgyörgy	Nappali, 3 éves

Ezekhez az intézményekhez egy évvel később társul a marosvásárhelyi, szintén magyar tanítási nyelvű Tanítóképző Főiskola (kizárólag tanítói és óvodapedagógusi képesítéssel), és a már működő főiskolákon a nappali képzési forma levelező tagozatossal is kiegészül, amely azonban napjainkra, a főiskolák egy részénél már teljesen visszaszorulóban van. Az így létrehozott magyar tanítási nyelvű tanítóképző főiskolák a román adminisztratív szerkezet részét képezik. Az ezt követő periódusban, a szakok és képzési formák majdnem évről évre folytonos változáson mentek keresztül. Így a 2003/2004-es tanévtől kezdődően, egyes tanítóképző főiskolákon megmaradt a hármas (tanító- óvodapedagógus- idegennyelv-tanári szak) a nappali, és kettős képesítés (tanító-óvodapedagógus) a levelező tagozat (például a kolozsvári Tanítóképző Főiskola) esetén. Ezzel szemben más főiskolákon megszűnt a levelező tagozat, és a nappali tagozat kettős, vagy egyképesítésűvé vált, amely adott esetben évenként változhat: tanító-óvodapedagógusi, tanító-idegennyelv-tanári, vagy tanítói (például a szatmárnémeti, vagy székelyudvarhelyi főiskolákon). Ez a folytonos változtatás nagyfokú oktatáspolitikai bizonytalanságra utal a tanítóképzés kérdésében.

2. 2. A képzés sajátosságaihoz kötődő változások

Az iskolaszerkezeti változások általában a képzés sajátosságainak módosulásával járnak együtt, amely ebben az esetben a képzési szint emelésében, a képzés időtartamának megváltozásában és a profilbővítésben konkretizálódik. A helyzetből adódóan egyértelmű, hogy a kétféle (közép és felsőfokú) tanító- és óvóképzés teljesen eltérő képzési sajátosságokkal jár, mivel mindkettőre az oktatási rendszer adott

szintjéhez való tartozás „nyomja rá bélyegét", egyidejűleg sajátos jelleget kölcsönözve mindkét képzésnek.

A *középszintű tanítóképzés*ben a középfokú oktatás alapvető funkciói mellett (általános műveltség alakítása, érettségire való felkészítés stb.) jelenik meg a tanító és óvóképzés is, mintegy szakosodásként. A középszintű tanítóképzők a megyei tanfelügyelőségek közvetlen alárendeltjei. A képzés formája nappali, időtartama öt év (9-13 osztály), amely az érettségi megszerzésével zárult. A képzés jellegéből adódóan, mivel általános és szakmai felkészítési funkciókat egyidejűleg el kellett látnia, a középszintű tanító és óvóképzés magas heti óraszámmal (heti 33 és 38 óra), és zsúfolt tananyaggal működött. Ezen képzési forma elvégzésével középfokú oklevelet szerezhettek, amely az óvodai és elemi oktatásban való tevékenykedésre jogosította fel a végzetteket. A középfokú tanítóképző intézetek egy része, a romániai oktatásügyben jelenleg is igényelt különböző fokozati vizsgák továbbképző- és vizsgaközpontjaiként is működtek, azonban a felsőfokú tanítóképzés elindulásával egyidejűleg a tanítóképző főiskolák vették át ezeket a funkciókat.

Ahogy az előbbiekben már említettük, romániai viszonylatban a középszintű tanító- és óvóképzés jelentősnek mondható hagyományokkal rendelkezik, példaként hozhatjuk fel a *Babes-Bolyai Tudományegyetem* Székelyudvarhelyen működő Tanítóképző Főiskoláját, amelyben tavaly októberében ünnepelték a középszintű tanítóképzés 75. évfordulóját.

A *főiskolai szintű tanító- és óvóképzés* a felsőfokú oktatás rövid távú formájaként a felsőoktatás képzési sajátosságait viseli magán. A romániai magyar tanítóképző főiskolák a „befogadó" egyetemi központok, jelen esetben a BBTE közvetlen alárendeltjei. A képzés időtartama a nappali és a levelező tagozaton egyaránt három év. A főiskolai képzési forma kettős (tanító- és óvodapedagógus) vagy hármas (tanító-óvodapedagógus-idegennyelvtanár) képesítést nyújt. Az utóbbi nem csak az óvodai és elemi oktatásban való szakszerű tevékenykedésre jogosítja fel a végzősöket, hanem arra is, hogy a gimnáziumi oktatással bezárólag nyelvtanárként is elhelyezkedhessenek. A képzés tartalmát, a tantárgyszerkezetet, a rendszerből való kimenetet, valamint a záróvizsga és az oklevélszerzés feltételeit az egyetemi központ határozza meg.

3. Tartalmi változók a közép- és főiskolai szintű tanítóképzésben

A romániai magyar tanítóképzés tartalmi változóinak vizsgálatához két oldalról közelítünk: egyfelől a képzési tartalom részletes vizsgálatát végezzük (a felkészítés területei, tantárgycsoportjai, pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak, valamint a pedagógiai gyakorlat vonatkozásában), másfelől pedig egyéb tartalmi változókhoz köthető tényezőkre is figyelünk.

A *képzési tartalom vizsgálatát* dokumentumelemzéssel, a kétféle képzési szinthez (középszintű és főiskolai szintű tanítóképzés) kötődő oktatási tartalom

összehasonlításával végezzük. Ehhez az érvényben lévő hármas képesítésű (tanító-óvodapedagógus- idegennyelv-tanár) főiskolai szak, nappali tagozatának és az öt évfolyamos, középszintű tanító- és óvóképző szak tanterveit használjuk.

Az összehasonlítást az alábbi szempontok szerint végezzük:

- a felkészítés területei, tantárgycsoportjai
- a pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak képzési tartalmon belüli súlya és típusai
- a pedagógiai gyakorlat helye, súlya és képzésen belüli formái

Másrészt pedig, az oktatási tartalom részletes elemzésével párhuzamosan, olyan *egyéb tartalmi tényezőkhöz* köthető kérdésekkel is foglakozunk, mint a képzés tartalmi gazdagodásának mutatói, a tantárgyak státuszának (kötelező, választható) differenciálódása, profilbővítés, a vizsgarendszer és diplomaszerzés feltételei.

3. 1. A felkészítés területei, tantárgycsoportjai

A felkészítés területei, tantárgycsoportjai nagymértékben meghatározzák a képzés sajátosságait, ugyanakkor sokat elárulnak a tervezők szándékairól, irányultságáról. A közép- és főiskolai szintű tanító- és óvóképzésen belül, a felkészítés területeinek összehasonlításához, a célnak megfelelően, tantárgycsoportokat alakítottunk ki, amelyekbe besoroltuk a tantervekben jelentkező tantárgyak mindegyikét. Funkciójuknak megfelelően három tantárgycsoportról beszélhetünk:

1. *Az általános elméleti felkészítés tárgyai*ról, amelyek az általános műveltség gazdagodásához járulnak hozzá, és amelyek általában fellelhetők a középfokú képzésben, például anyanyelv, matematika, fizika stb.
2. *Szakmai elméleti felkészítés tárgyai*ról, amelyek közé a pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyakat, és a tantárgypedagógiákat soroltuk.
3. *Szakmai gyakorlatról*, amely a pedagógiai gyakorlat különböző formáira vonatkozik.

Amíg az első csoporthoz sorolt tárgyak általában a középfokú oktatáshoz köthetők, vagy egy-egy része bizonyos szakterületeken jelentkezik, addig a két utóbbi csoport sajátos alkotóelemeit képezik a pedagógusképzésnek.

Ha a romániai magyar középszintű tanítóképzés tantárgyszerkezetét az előbbi tantárgycsoportokhoz kötődő átlagóraszám függvényében vizsgáljuk, akkor azt tapasztaljuk, hogy amíg a középszintű tanítóképzésben az általános felkészítés tárgyai dominálnak (65,4 - 89,2% közötti súllyal a képzésben), addig a főiskolai szintű képzés esetében ez az arány csupán: 21,7- 66,2 % között változik. A különböző tantárgycsoportok, tantárgyszerkezeten belüli arányát az alábbi táblázatokban foglaltuk össze.

2. táblázat: A különböző tantárgycsoportok tantárgyszerkezeten belüli aránya évenként a középszintű tanítóképzésben

Osztály	*Elméleti felkészítés tárgyai %-os megoszlásban*	*Elméleti – szakmai felkészítés tárgyai %-os megoszlásban*	*Pedagógiai gyakorlat %-os megoszlásban*
9.	81, 1	13, 5	5, 4
10.	89, 2	5, 4	5, 4
11.	65, 9	23, 6	10, 5
12.	65, 4	15, 7	18, 9
13.	72, 8	6	21, 2

3. táblázat: A különböző tantárgycsoportok tantárgyszerkezeten belüli aránya a tanítóképző főiskola nappali tagozatán, félévenként

Elméleti felkészítés tárgyai %-os megoszlásban	*Elméleti – szakmai felkészítés tárgyai %-os megoszlásban*	*Pedagógiai gyakorlat %-os megoszlásban*
66, 2	26	7, 8
64	24	12
22, 1	59	18, 9
63, 3	18, 3	18, 1
24, 8	53, 4	21, 8
21, 7	43	35, 3

Az adatok arra utalnak, hogy a főiskolai szintű tanítóképzés tantárgyszerkezetében nagyobb arányban jelennek meg a szakmai elméleti felkészítés tárgyai, ami mindenképpen előnyös feltételeket jelent a szakmai elméleti felkészülés szempontjából, a középszintű képzési formával szemben.

3. 2. A pedagógiai és pszichológiai tárgyak képzésen belüli súlya és típusai

A tanárképzéssel foglalkozó szakirodalom részletesen taglalja a pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak pedagógusképzésen belüli fontosságát. Ezen tárgyak képzésen belüli funkciói összetettek, sokrétűek: elméleti megalapozás, a szakmai tudatosság növelése, a pedagógiai gyakorlat megalapozása, meghatározó eleme a pedagógiai szemléletmód és kultúra kialakulásának. Így nem lényegtelen kérdés, hogy a romániai magyar tanítóképzésen belül milyen súllyal jelennek meg ezek a tárgyak, és hogy tapasztalható-e ezen a téren lényeges eltérés a közép- és főiskolai szintű képzési forma között?

A kétféle képzési szint tantárgyszerkezetét vizsgálva a pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak képzésen belüli aránya szempontjából is jelentős eltérés ta-

pasztalható. Azzal együtt, hogy a középszintű tanítóképzés jóval nagyobb heti óraszámmal működik, a tantárgyszerkezeten belül, arányában jóval kisebb súllyal (5, 4-13, 1% között) jelennek meg a pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak. Ezzel szemben a főiskolai képzésben kevesebb heti óraszám mellett, arányukban nagyobb súllyal (14,2-39,2% között) rendelkeznek a pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak. Ezeket az adatokat az alábbi táblázat foglalja össze:

4. táblázat: A pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak tantárgyszerkezeten belüli heti óraszámhoz viszonyított aránya a középszintű képzésben évenként és a főiskolai képzésben félévenként

Pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak képzésen belüli súlya			
Osztály	**Középszintű tanítóképzés**	Félév	**Főiskolai szintű tanítóképzés**
9.	5, 4%	1.	25, 7 %
10.	5, 4 %	2.	20 %
11.	13, 1%	3.	14, 7 %
12.	7, 5%	4.	18, 6 %
13.	5, 4%	5.	14, 2 %
		6.	39, 2 %

A pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak képzésen belüli aránya szempontjából vizsgálva a kétféle képzési szintet egyértelmű, hogy a főiskolai tanító- és óvóképzés tantárgyszerkezetében ezen tárgyak jóval nagyobb súllyal jelennek meg, és ez mindenképpen a jobb elméleti szakmai felkészülés feltételét teremti meg a főiskolai szintű képzésben.

Mivel a pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak a szakmai tudatosság alapfeltételét teremtik meg a tanító- és tanárképzésben, nem lényegtelen az a kérdés sem, hogy konkrétan milyen tárgyak jelennek meg, milyen státusszal és mennyire gazdag tantárgyválasztékkal állunk szemben a kétféle képzési szint esetén?

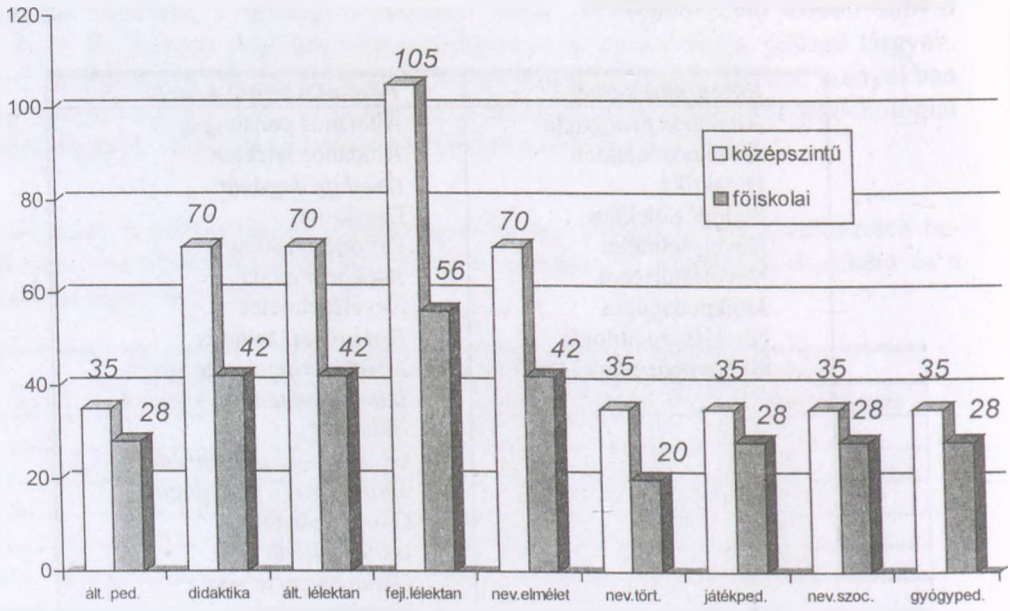
A *középszintű tanító- és óvóképzés*ben ezek a szakmai elméleti felkészülést biztosító tárgyak központilag meghatározottak, mindegyik kötelező státusszal, és jóval kisebb választékban. Nyilvánvaló, hogy ez is a centralizált oktatási rendszer egyik ismérve. Ezzel szemben a *felsőfokú tanítóképzés*ben a pedagógiai és pszichológiai tárgyak státusza differenciálódott, így beszélhetünk kötelező, választható és fakultatív tárgyakról, ezenkívül sokkal gazdagabb tantárgyválasztékról, ezáltal is jobban lehetőséget hagyva az egyéni igényeknek a választásban. A kétféle képzési formában fellelhető pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyakat az alábbi táblázatban foglaljuk össze, külön kiemelve azokat a tárgyakat, amelyek kizárólag a főiskolai szintű tanítóképzésben jelennek meg.

5. táblázat: A pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak választéka a közép- és főiskolai szintű tanítóképzésben

Középfokú képzés	***Főiskolai szintű képzés***
Általános pedagógia	Általános pedagógia
Általános lélektan	Általános lélektan
Didaktika	***Óvodapedagógia***
Fejlődéslélektan	Didaktika
Neveléselmélet	Fejlődéslélektan
Neveléstörténet	Játékpedagógia
Játékpedagógia	Neveléselmélet
Nevelésszociológia	***Pedagógiai kutatás***
Gyógypedagógia	Nevelésszociológia
	Drámapedagógia
	Bábjáték
	Gyermek- és ifjúságvédelem
	Differenciáló pedagógia
	Gyógypedagógia
	Iskolahigiénia
	Oktatásmenedzsment
	Neveléstörténet
	Docimológia

Az összevetésből kiderül, hogy amíg bizonyos, a képzésen belül alaptantárgyaknak tekinthető tárgyak mindkét képzési formánál megjelennek (például általános pedagógia, didaktika, neveléselmélet stb.), addig kilenc olyan tárgy van, amely a főiskolai szintű képzés tantárgyszerkezetében többletként jelenik meg a középszintűhöz viszonyítva. Ez a *felsőfokú tanítóképzésben* jóval *szélesebb palettájú képzésre* biztosít lehetőséget, még akkor is, ha ezen tárgyak egy része választható státusszal rendelkezik.

Annak ellenére, hogy a pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak a felsőfokú tanítóképzés tantárgyszerkezetében jóval nagyobb arányban és gazdagabb választékban jelennek meg, ha az *alaptantárgyakra fordítható összóraszám* vonatkozásában vizsgálódunk, teljesen más jellegű eredményekhez jutunk. Az összehasonlítás eredményét az alábbi oszlopdiagram érzékelteti.



1. ábra: A pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak a közép- és főiskolai szintű tanítóképzésben.

Az összehasonlítás arra utal, hogy a mindkét képzésben közös, mondhatjuk alaptantárgyak a középfokú tanítóképzésben nagyobb óraszámmal vannak jelen, amely bizonyos tárgyak esetén (például didaktika: 70/42, fejlődéslélektan: 105/56, vagy neveléselmélet: 70/42) jóval nagyobb összóraszámot jelent. Úgy tűnik, hogy a *középszintű képzés*, a vizsgált tárgyak vonatkozásában *szűkebb területen*, de az *alaptárgyakból mélyebb* elméleti felkészülésre biztosít lehetőséget, amíg a *főiskolai szintű képzés* jóval *szélesebb körű* felkészülésre teremt lehetőséget, azonban az alaptárgyak vonatkozásában nem áll rendelkezésre annyi idő *elmélyülésre*.

3. 3. A pedagógiai gyakorlat helye, súlya és képzésen belüli formái

A pedagógiai gyakorlat döntő fontosságú a pedagógussá válás folyamatában, mivel a jelöltek a gyakorlat folyamán tesznek szert különböző, a pedagógusi munkához szükséges jártasságokra, készségekre, alakulnak képességeik. A közép- és főiskolai szintű tanítóképzésben egyaránt központilag meghatározott a gyakorlat óraszáma, formái és követelményrendszere.

A kettős képesítést nyújtó *középszintű tanítóképzésben* a pedagógiai gyakorlat öt évet foglalt magában, óvodai és iskolai, valamint hospitálási és tanítási gyakorlatot egyaránt tartalmazva, kb. hasonló arányban. Az alábbi táblázatban a középszintű tanítóképzés pedagógiai gyakorlatának jellemzőit foglaljuk össze.

6. táblázat: A pedagógiai gyakorlat jellemzői a középfokú tanító- és óvóképzésben (Megjegyzés F=folyamatos, Ö=összevont, N=napos gyakorlat)

Oszt.	*A pedagógiai gyakorlat heti óraszáma és helye*	*A pedagógiai gyakorlat típusa*	*Formái*
9.	2 óra – óvodai gyakorlat	hospitálás	F, N
10.	2 óra – iskolai gyakorlat	hospitálás	F, N
11.	4 óra – óvodai gyakorlat	hospitálás + tanítás	F, N, Ö
12.	6,5 óra – iskolai gyakorlat	hospitálás + tanítás	F, N, Ö
13.	6,5 óra – iskolai és óvodai gyakorlat	hospitálás + tanítás	F, N, Ö

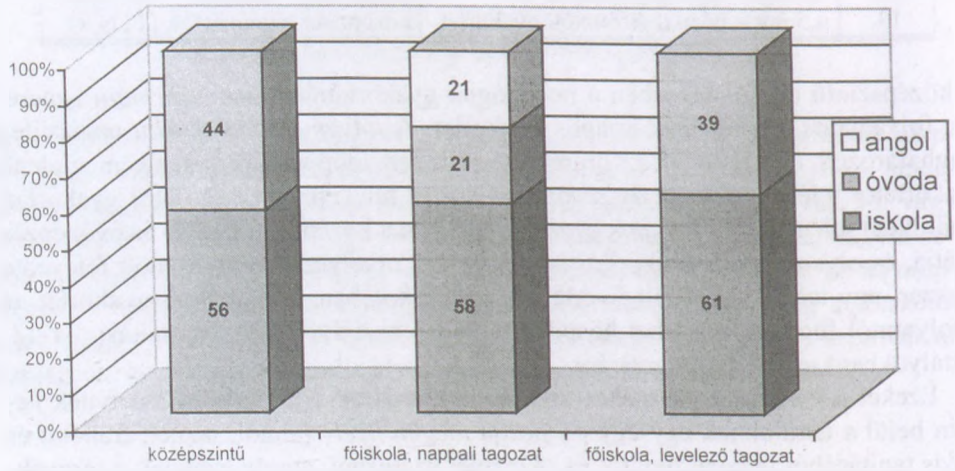
A középszintű tanítóképzésben a pedagógiai gyakorlatnak *három formája* ismeretes: folyamatos, összevont és napos gyakorlat. A *folyamatos gyakorlat* tantervileg meghatározott óraszámmal az órarendbe rögzített időpontban, hetente megjelenő gyakorlatot jelent, amíg az *összevont gyakorlat* félévenkénti 1-2 hetes gyakorlati modulként jelentkezik. A *napos gyakorlat* csupán a középfokú tanító- és óvóképzés sajátja, és olyan egyéni gyakorlati formát jelent, amelynek során a jelölt félévente egyszer, egy teljes napot tölt óvodában vagy iskolában. Mindhárom gyakorlat az évfolyamtól függően jelenthet hospitálási (9-10. osztályokban), és tanítási (11-13. osztályokban) gyakorlatot egyaránt.

Ezeket a gyakorlati formákat további gyakorlatok egészítik ki, amelynek keretén belül a tanulóknak egy-egy csoportja *idegen nyelv* (angol, német, francia) és *vallás* tanításából is tapasztalatot és oklevelet szerezhet, amely ezeknek a tárgyaknak az I-IV. osztályban való tanítására jogosítja fel őket a megfelelő szakos tanár hiányában.

A főiskolai szintű tanítóképzésben a középszintű képzésből már ismert gyakorlati formák közül csupán az első kettő maradt meg (folyamatos és összevont), óvodai, iskolai és angol, valamint mindegyik területnek megfelelő hospitálási és tanítási gyakorlattal egyaránt.

Ha a pedagógiai gyakorlatot a tantárgyszerkezeten belüli heti óraszám függvényében vizsgáljuk, akkor ebből a szempontból is a főiskolai tanítóképzés van előnyben, mivel ez az arány félévenként: 7,8 és 35,3 % között található, amíg a középszintű tanítóképzés esetén, ugyanez az arány csupán 5,4 és 21,2 % között váltakozik (*2.* és *3. táblázat*). A pedagógiai gyakorlat esetében, az arányokon túlmenően azt is figyelembe kell vennünk, hogy amíg a középszintű tanítóképzésnél ez öt, addig a főiskolai szintű képzés esetén csupán három év gyakorlatot jelent. A kétféle képzés időtartamának különbsége a pedagógiai gyakorlaton eltöltött idő szempontjából egyértelműen a középfokú képzési formát hozza előtérbe. Ez konkrétan azt jelenti, hogy amíg a középiskolai pedagógiai gyakorlat során óvodában és iskolában összesen kb. 735 órát töltenek a jelöltek (ebből óvoda: 315, iskola: 420 óra), addig a főiskolai gyakorlatnál ez összesen kb. 484 órát jelent, amely a nappali tagozat esetén még a három szakképesítés között is megoszlik (lásd később).

Ha a *megszerezhető képesítés* oldaláról közelítve hasonlítjuk össze a kétféle képzési szint pedagógiai gyakorlatát, érdekes adatokhoz jutunk. Az alábbiakban a középszintű, valamint a főiskolai szintű (ezen belül a nappali és levező tagozat) pedagógiai gyakorlatát hasonlítjuk össze a különböző képesítésekhez köthető gyakorlatra fordítható idő aránya függvényében, az eredményeket az alábbi oszlopdiagramon összesítve:



2. *ábra*: A különböző képesítésekhez kötődő pedagógiai gyakorlat aránya a középszintű és a főiskolai képzés nappali és levelező tagozatán

Az adatok a *hármas szakképesítés ellen* szólnak. Amíg a középszintű, és a főiskolai levelező tagozatos képzés esetén az iskolai és óvodai gyakorlat majdnem

azonos arányban (56 és 44 %, valamint 61 és 39 %) oszlik meg, addig a főiskolai szintű nappali tagozatos képzés esetében az angol gyakorlat az óvodai „rovására" jelenik meg a tantervben. Ez konkrétan azt jeleni, hogy az iskolai gyakorlatra, a gyakorlatra szánt óraszámok 58 %-a fordítódik, addig az óvodai és angol 21-21 %-kal jelennek meg a tantervben. Ezek az arányok a főiskolai képzés nappali tagozata esetén összesen 484 pedagógiai gyakorlaton eltöltött órát jelentenek, amelyből 280 óra iskolai, 102-102 óra pedig óvodai és angol nyelvi gyakorlat. Ezek az óraszámok az évfolyam függvényében jelenthetnek óralátogatási és tanítási gyakorlatot egyaránt. *Ez* a megosztás, az *iskolai gyakorlat elsőbbségét* jelzi, a megtervezők szemében, ugyanakkor feltevődhet a kérdés, hogy ilyen gyakorlati aránnyal, mekkora az esélye a sikeres nyelvtanárképzésnek. Valószínű, hogy innen indul a nyelvtanári szak leválasztása erről a képzési formáról (a 2002/2003. tanévtől kezdődően), és ilyenkor nem is kétséges annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy mennyire lehet három év alatt, sikeresen, három szakképesítésre bárkit is felkészíteni. Az idei tanévtől kezdődően megfigyelhető a tanító- és óvóképzés különválása is, azonban ez intézményenként változik.

3. 4. Tartalmi gazdagodás a képzésben

A tanítóképzésnek a középszintűről a főiskolai szintűre emelése tartalmi gazdagodással járt a képzés szempontjából, amely több oldalról is megragadható.

Pozitív irányú változás, elsősorban a *pedagógiai és pszichológiai tárgyak* vonatkozásában következett be, mivel a középszintű képzéshez kötődő aránylag kevés, kötelező státuszú tárgyhoz viszonyítva (9) mindenképpen gazdagodást, színesedést jelent a differenciált státuszú tárgyak bő választéka (18).

Tartalmi gazdagodás a *profilbővítés* vonatkozásában is tapasztalható, mivel az addig hagyományos tanítói és óvodapedagógusi képzéshez az idegennyelv-tanári szakot társítva kettős, vagy hármas képesítést biztosító képzési formát hoztak létre. Ennek megfelelően az idegen nyelv, legtöbb esetben az angol, komoly követelményrendszerrel, tantárgyskálával és óraszámmal jelenik meg a tantervben. Az idegen nyelvi részhez kötődő órák heti óraszámhoz viszonyított aránya: 6,9 és 34,4% között változik, átlagban 22,3%-ot téve ki a képzésen belül. Ez a hangsúly mindenképpen szükséges, azonban a szakma egy része szerint nem elégséges ahhoz, hogy a jelöltek megfelelő szinten mélyítsék el az idegen nyelvet, és felkészült, kompetens nyelvtanárokká váljanak. Az idegen nyelvi résszel kapcsolatos bizonytalanság a szakképesítések gyakori, nem indokolható változtatásán is tükröződik.

3. 5. Vizsgarendszer és diplomaszerzés feltételei

A *középszintű tanítóképzés* az értékelés és szabályozás szempontjából is közoktatási sajátosságokat visel magán. A közoktatás részeként, az értékelés-minősítés jegyrendszerrel (1-10-ig) történik, az oklevélszerzés feltétele a sikeres érettségi vizsga. Az érettségi vizsga részét képezi egy összevont szakvizsga (didaktika és gyermeklélektan tárgyakból), amely azonban csak választható tárgyként szerepel az érettségi követelményrendszerében, azonban a tanítói és óvodapedagógusi oklevél megszerzésének feltételeként. Ez konkrétan azt jelenti, hogy az a jelölt, aki nem választja a szakvizsgatárgyakat, az elméleti líceumnak megfelelő oklevelet szerezhet. A pedagógia-pszichológia szakvizsgát egy-egy, mindkét szakhoz kötődő óvodai és iskolai vizsgatanítás egészíti ki.

A *főiskolai szintű képzés*ben az értékelési-minősítési rendszer igazodik a felsőfokú oktatás sajátosságaihoz, így egyidejűleg kredit- és jegyrendszeren alapuló. Ez azt jelenti, hogy az oklevélszerzés feltételét nemcsak a kötelező tárgyakból, és választható tárgyak egy részéből való sikeres vizsga, hanem az évenkénti 60 kredit is képezi. Az oklevélszerzés alapfeltétele a sikeres záróvizsga (licenszvizsga), szakdolgozat, valamint két szakképesítéshez kötődő egy-egy vizsgatanítás. A záróvizsga két tárgycsoportból tevődik össze: a pedagógia-lélektan vizsga tematikája a következő tárgyakból állítódik össze: bevezetés a pedagógiába, neveléselmélet, didaktika, játékpedagógia, fejlődéslélektan, az angol vizsga pedig irodalmi, nyelvészeti és módszertani kérdéseket egyaránt magában foglal.

A kétféle képzés vizsgarendszerét összevetve megállapíthatjuk, hogy mivel mindkettő magán viseli az oktatási rendszer adott szintjének sajátosságait, a felsőfokú tanítóképzés minősítési és vizsgarendszerének követelményei sokkal árnyaltabbak, általában magasabb szintű elvárásokkal jellemezhetők.

Hogyan tovább romániai magyar tanítóképzés? Röviden az eredményekről, avagy lehetséges konklúziók

Ahogy a bevezetőben említettük, a romániai magyar tanítóképzésnek a középfokú képzési formáról a főiskolai szintűre emelése a jelen pillanatban is folyamatban levő román oktatásügyi reform részét képezi, és az európai normákhoz való igazodás szándékával történt. Ez az oktatáspolitikai lépés időszerű volt, mivel ha a magyarországi tanítóképzési gyakorlathoz viszonyítjuk, legalább 25 évnyi a lemaradásunk ezen a téren. Azonban mivel a romániai, ezen belül a romániai magyar tanítóképzésben a középszintű képzési formának vannak hagyományai, és egészen 2000-ig egy jól működő, a maga nemében hatékonynak mondható öt évfolyamos, középfokú tanítóképzési rendszer működött, a mostani átmeneti periódus nem könnyű időszak a romániai magyar tanítóképzésben résztvevők (oktatók, hallgatók) számára.

Romániai vonatkozásban, a politikai és gazdasági rendszerváltás, valamint az ebből fakadó egyéb tényezők egész sora (munkaerőpiaci átrendeződés, felsőoktatási expanzió, átalakulási folyamatok az oktatásban, a pedagógusi pálya presztízsének rohamos csökkenése, az európai normákhoz való igazodási szándék) a képzési szint emelésének irányába mutat. A romániai magyar tanítóképzés jelenlegi helyzetének sajátos jellegét a közép- és felsőfokú tanító- és óvóképzés egymás melletti, mondhatni párhuzamos működése adja, és tulajdonképpen ez a helyzet motivált a kétféle képzési forma összehasonlítására is.

Ha összehasonlítási szempontjaink függvényében próbálunk következtetésekhez jutni, egyértelmű, hogy amíg a tartalmi változók vonatkozásában a főiskolai szint a tanítóképzés igazi megújulásának lehetőségét hordozza magában, addig az intézményi változók terén még mindig nagy a bizonytalanság, következetlenség.

Tartalmi téren a főiskolai szintű tanítóképzés több szempontból is előrelépést jelent a középfokúhoz viszonyítva. A tantárgyszerkezeten belül nagyobb súllyal jelennek meg: az elméleti szakmai felkészítés tárgyai, a pedagógiai és pszichológiai tárgyak, a pedagógiai gyakorlat, ezen felül a pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak vonatkozásában jóval szélesebb palettájú, a vizsgarendszer és diplomaszerzési feltételek szempontjából jóval árnyaltabb és igényesebb képzési formának bizonyul a főiskolai szintű tanítóképzés. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy tartalmi vonatkozásban ne lehetne javítani néhány elemén (például a pedagógiai és pszichológiai alaptárgyak alacsony óraszáma, vagy a hármas képesítéshez kötődő pedagógiai gyakorlat területenkénti furcsa aránya).

Az *intézményi változók* vonatkozásában azonban aggályok és problémák sora merül fel. Annak ellenére, hogy a képzési szint emelése az európai mintákhoz való igazodási szándékot bizonyítja, a képzés időtartamának növelése már nem figyelhető meg (az 5 évfolyamos, középfokú helyett csupán 3 évfolyamos a felsőfokú tanítóképzés), amely szintén egy európai törekvés a tanítóképzés megújításában. Ezenkívül a képzés egyes szakágai (óvodapedagógus, tanító, idegennyelvtanár) nem különülnek el intézményesen, sőt ezen a téren nagyfokú bizonytalanság és véletlenszerűség tapasztalható. A helyzetet nehezíti a román oktatáspolitikában, főleg az oktatási reform elindítása utáni egyfajta következetlenség is. Például az 1999/2000. tanévtől kezdődően kormányrendelet formájában szabályozzák a tanítóképzés főiskolai szintűvé emelését, valamint a középfokú képzési forma fokozatos leépítését, azonban két év múlva (2001/2002-es tanévtől kezdődően) újraindítják a középfokú tanítóképzést is a működő főiskolai mellett, még az addiginál is kevesebb szaktárggyal és szakmai gyakorlattal. Még a jövő dönti el, hogy az újabb középszintű tanító- és óvóképzésben résztvevő jelöltek milyen oklevelet szereznek, és milyen jellegű oktató-nevelő tevékenységre fogja őket feljogosítani az.

Mindezekkel együtt – a romániai magyar tanítóképzés számára – csakis a főiskolai képzésé lehet a jövő. Emellett nemcsak más európai országok sikeres felsőfokú tanítóképzési rendszere szól, és az, hogy a főiskolai státusz lényeges presztízs-

szempont lehet oktatók és hallgatók számára egyaránt, hanem azért is, mert az átmeneti periódus elteltével, valamint a romániai magyar felsőfokú tanítóképzési rendszer kiépülésével sokkal magasabb szintű és kompetensebb tudást fog igazolni a felsőfokú tanítói oklevél.

Irodalom

Ballér Endre (1994): Az oktatás tartalma, a tartalmi szabályozás és az értékelés az EK országaiban. In: *Az oktatás jövője és az európai kihívás.* Educatio, Budapest.

Biró A. Zoltán (1995): Stratégiai javaslatok a székelyföldi főiskolai szintű képzési szerkezet kialakításához. In: *Változásban? Elemzések a romániai magyar társadalomról.* Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda.

Green, T. F. (1996): Az oktatási rendszer viselkedésének előrejelzése. In: Halász G.–Lannert J. (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete.* Okker Kiadó, Budapest.

Szabó László Tamás (1998): *Tanárképzés Európában.* Educatio Kiadó, Budapest.

Kelemen Endre (2002): Múlt, jelen, jövő a tanítóképzésben. In: Pinczésné dr. Palásthy Ildikó (szerk.): *A tanítóképzés jelene.* Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen.

1995/84-es Román Oktatási Törvény (Legea Învățământului 1995/84)

3642/1998-as Kormányrendelet (Hotărâre Guvernamentală 3642/1998)

5170/1998-as Kormányrendelet (Hotărâre Guvernamentală 5170/1998)

A középszintű tanítóképzés tanterve (Plan cadru de învățământ pentru Şcolile Normale, 2002/2003)

A BBTE magyar tannyelvű Tanítóképző Főiskoláinak Tanterve (Plan cadru de învățământ pentru Colegiile de Institutori- Lb engleză, linia maghiară, anul 1999/2000-2002/2003)

A főiskolai tanítóképzésre való áttérés egyéb dokumentumai: Alapítólevél, a Főiskolai Tanítóképzés Szabályzata

A ROMÁNIAI PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉS AKTUÁLIS HELYZETE

SZABÓ-THALMEINER NOÉMI

a Babes-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Szatmárnémeti Tanítóképző Főiskola tanársegédje
thnoemi@freemail.hu

A szerző részletesen bemutatja és elemzi a romániai pedagógus-továbbképzés rendszerét. A pedagógust véglegesítő, II. és I. fokozatú vizsgák feltételeivel és tartalmával ismerteti meg az olvasót, valamint felvázolja a pedagógusképzés és –továbbképzés fejlesztési stratégáját.

Pedagógusképzés Romániában

Romániában az iskola előtti oktatás és az elemi oktatás részére – az 1995-ös Tanügyi Törvény értelmében – felsőfokon Tanítóképző Főiskolákon, középfokon Pedagógiai Líceumokban[1] készítik fel a pedagógusokat. Az általánosan bevezetett oktatási reform következtében 1999-től a pedagógiai líceumokban nem szerveznek felvételit, de a már létező osztályokban tovább folyik a képzés. A 2002/2003-as tanévtől kezdve új tantervvel, négy éves képzési idővel újra beindítják, de bizonytalan, hogy a végzős hallgatók milyen oklevelet fognak kapni 2006-ban, milyen állást foglalhatnak el. Párhuzamosan folyik a képzés a tanítóképző főiskolákon, melyek között találhatunk állami és magánintézményeket is.

A képzés integrált jellegű, az általános műveltséget biztosító tantárgyak mellett a hallgatók pedagógiát, pszichológiát, tantárgypedagógiákat tanulnak, és gyakorlati képzésben részesülnek.

Az általános iskolák 5-8. osztálya és a gimnáziumi oktatás részére az egyetemeken belül működő tanszemélyzetképző főosztályok (Departamentul Pentru Pregătirea Personalului Didactic – DPPD) szervezik meg a tanárok számára a megfelelő képzést, mely formáját tekintve lehet párhuzamos és követő képzés. A párhuzamos képzés időtartama hat, illetve hét félév, a követő képzés esetében pedig két félév. Az óvodai és elemi oktatásra felkészítő képzéssel szemben a tanárképzésben kevesebb hangsúlyt fektetnek a pszichológiai, pedagógiai illetve gyakorlati képzésre, a figyelem inkább a szaktudományos képzésre irányul. A pedagógiai

[1] Pedagógiai líceumba az jelentkezhetett, aki befejezte a nyolc év általános iskolát (14 éves diákok) és sikeresen felvételizett a líceumba. Sikeres érettségi vizsga után a végzősök tanító illetve óvodapedagógusi oklevelet kaptak, amellyel szakképzettként helyezkedhettek el iskolákban, óvodákban.

líceum, a tanítóképző főiskola és az egyetem elvégzése után (mely sikeres érettségi, abszolválási, illetve licensz vizsgát jelent[2]), a pedagógusok a megyei tanfelügyelőségek[3] által megszervezett és lebonyolított versenyvizsgán pályázhatnak óvodapedagógusi, tanítói és tanári állásra, képzettségüknek megfelelően.[4] A versenyvizsgán[5] meghirdetik azokat az állásokat, amelyek elfoglalhatóak a következő tanévben. Egy állás betöltése kétféle lehet: ideiglenes megbízatású, egy évre kötött szerződéssel, és címzetes, hosszútávú szerződéssel, a vizsgán elért eredmény függvényében.[6]

A pedagógus-továbbképzés formái – véglegesítő és fokozati vizsgák

Bár az elsődleges képzés birtokában a pedagógusok elfoglalhatnak meghirdetett állásokat, mégis a pedagógusképzés Romániában egységesen kétfázisú: két év tanítás után az óvodapedagógusnak, tanítónak, tanárnak jelentkeznie kell a véglegesítő vizsgára.

*Véglegesítő vizsgá*ra azok a szakképzett pedagógusok jelentkezhetnek, akik legalább két éve dolgoznak az oktatásban. Ha valaki úgy gondolja, hogy még vár a vizsgakövetelmények teljesítésével, megteheti, de legkésőbb négy év tanítás után kötelező beiratkoznia a vizsgára.

Öt év alatt, maximum háromszor vizsgázhat a pedagógus. Ha nem tud megfelelő minősítést szerezni, a törvény értelmében elveszti kinevezését, és felbontják a munkaszerződését.

Tartalma:

- speciális iskolai szakfelügyelet a pedagógus óráin;
- írásbeli és szóbeli vizsgák kijelölt szaktudományos, illetve tantárgypedagógiai ismeretekből;
- írásbeli vizsga pedagógia-pszichológia tárgyból, (lásd *1. táblázat*)

---

[2] Az érettségi vizsga általános műveltségi tantárgyak mellett a pedagógia vizsgát is tartalmazza, illetve egy gyakorlati vizsgát, mely vizsgatanítás keretében valósul meg. Az abszolválási vizsga a három éves főiskolai képzés záróvizsgája, mely egy pedagógia-pszichológia tárgyú illetve angol/francia vagy játékpedagógia (szakosítástól függően) írásbeli vizsgából és az államvizsga dolgozat megvédéséből áll. A licenszvizsga az egyetemet végzett tanárszakos hallgatók záróvizsgája, mely szaktárgyi írásbeli vizsgából és az államvizsga dolgozat megvédéséből áll.

[3] A Nevelési, Kutatási és Ifjúsági Minisztériumnak alárendelt helyi intézmény, mely végrehajtó, ellenőrző szerepkörrel rendelkezik az oktatás terén.

[4] A vizsgán való részvétel kritériumait a Tanügyi Személyzet Alapszabályzata határozza meg.

[5] A vizsgán a pályázók szaktudományos és tantárgydidaktikai ismereteit vizsgálják, 2003-tól tesztek segítségével. A tesztek összeállítása a Nevelési, Kutatási és Ifjúsági Minisztérium által kijelölt szakbizottságok feladata.

[6] Csak akkor foglalhat el címzetes helyet a pedagógus, ha a vizsgán eléri a 7-es átlagosztályzatot. (Romániában az osztályozás 10 fokozatú, a 10-es a legjobb jegy.)

A véglegesítő vizsga után két fokozatot lehet megszerezni, melynek birtokában megnő a pedagógus elhelyezkedési lehetősége, betölthet vezető állásokat az oktatásban.

A *II. fokozat*ot[7] a véglegesítő vizsga után négy évvel lehet megszerezni, ha közben a pedagógus végig tanított.

Tartalma:

- speciális szakfelügyeleti látogatás a pályázó óráin;
- szaktudományos és tantárgypedagógiai teszt, a Minisztérium által elfogadott tematika és kijelölt szakirodalom alapján;
- pedagógiai, pszichológiai és nevelésszociológiai ismereteket ellenőrző szóbeli vizsga a Minisztérium által elfogadott program alapján. (lásd *1. táblázat*)

A vizsgáztató intézmények[8] felkészítőket tartanak a véglegesítő és a II. fokozat megszerzésére irányuló vizsgákra. A tanárok számára 30 órás szaktárgyi és tantárgypedagógiai, valamint 30 órás pedagógiai, iskolapszichológiai tárgyú képzést nyújtanak. A tanítóknak, óvónőknek a felkészítése hosszabb ideig tart (96, illetve 92 óra) és magában foglal több tantárgyat (lásd *2. táblázat*). Ugyancsak speciális a tanítók, óvónők vizsgarendje is. (lásd *3. táblázat*)

A véglegesítő és a II. fokozati vizsga tematikája alig különbözik egymástól. Néhány tétellel többet kell kidolgozniuk azoknak, akik II. fokozatra jelentkeznek. A véglegesítő és II. fokozat vizsgáira való felkészítés, a vizsgatárgyak és a kidolgozott tematika ismerete alapján felmerül néhány kérdés az olvasóban:

- Miért írják elő az óvodapedagógusok részére a matematika felkészítőt, ha a vizsgák nem tartalmazzák ezt a tantárgyat?
- Miért írják elő a véglegesítő vizsgára jelentkezők számára a román és magyar[9] irodalom vizsgát, míg a II. fokozat megszerzésére a román és magyar gyermekirodalmat?
- mennyire tükrözi a pedagógus hozzáértését az, hogy milyen mértékben ismeri az érettségi tételeket (ugyanis a véglegesítő vizsga programja magyar és román irodalomból az érettségi tételeket tartalmazza)[10]?

---

[7] Tanügyi Személyzet Szabályzata, 35. szakasz

[8] A pedagógusképzésért felelős intézmények: tanítóképző főiskolák, tanszemélyzetképző főosztályok együttműködve az egyetemi karokkal.

[9] Magyar vizsgát csak a magyar pedagógusoknak kell tenniük, a román vizsga programja egységes a román és a magyar anyanyelvűek számára.

[10] A véglegesítő vizsga tematikája megegyezik az óvodapedagógusi, tanítói, tanári helyek betöltésére kiírt versenyvizsga tematikájával.

A harmadik posztgraduális vizsgaszint, az *I. fokozat* megszerzésére az jogosult, aki kiemelkedő gyakorlati tevékenységgel rendelkezik, és akinek négy év gyakorlata van a II. fokozattól számítva.

Tartalma:

- szakterület szerinti felvételi vizsga meghatározott tematika és könyvjegyzék alapján;
- szakfelügyeleti látogatás a pályázó óráin, melyet megelőz két, maximális szakfelügyelői minősítéssel értékelt óralátogatás;
- tantárgypedagógiai jellegű tudományos szakdolgozat elkészítése, konzulens segítségével;
- szakdolgozat megvédése a Minisztérium által előírt metodológia alapján. (lásd *1. táblázat*)

A véglegesítő vizsga, a II. illetve az I. fokozat megszerzése a pedagógustovábbképzés részét képezi, hiszen az első kettő esetében pedagógiai, pszichológiai, szaktudományos és tantárgypedagógiai előadásokon vehetnek részt a pedagógusok a tanítóképző főiskolák, tanszemélyzetképző főosztályok illetve az egyetemek erre kijelölt tanszékei szervezésében, míg az I. fokozat megszerzése esetében tudományos szakirányító, konzulens segíti a pedagógust a szaktudományos – tantárgypedagógiai dolgozat elkészítésében.

A pedagógusok számára biztosított egyéb továbbképzési formák:

- a folyamatos továbbképzések (szimpóziumok, tudományos ülésszakok, tudományos értekezletek),
- önálló és az iskolán belüli tanszékeken megvalósuló továbbképzés,
- ötévenként tartott szakmai továbbképzések, melyen a részvétel kötelező (40 óra),
- egyetem utáni továbbképző tanfolyamok, belföldi és külföldi ösztöndíjak, tanulmányutak, doktorátus,
- szakmai átképző programok, melyek elvégzésével jogot lehet formálni más tantárgyak tanítására is. Ez növeli az elhelyezkedési lehetőségeket (legalább másfél éves időtartamúak).

A Nevelési, Kutatási és Ifjúsági Minisztérium különösen fontosnak tartja a pedagógusok továbbképzését a *reform* szellemiségének elterjesztése érdekében.[11] A román oktatásügy állandó változásokon megy keresztül. Nagyobb léptékű változások 1998 óta tapasztalhatók, melyek hatására megváltozott az iskolai év szerkezete (két félév három évharmad helyett), megváltoztak az I-XII. osztályban használatos tantervek (több teret engedve a helyi tantervek megvalósulásának), az általános

[11] Lásd 4757/12. 10. 1998. sz. miniszteri rendelet

iskola első négy osztályában az osztályozásról áttértek a minősítésekre stb. A politikai változások rányomják bélyegüket az oktatási rendszerre is, az oktatásért felelős minisztériumok minden évben újabb rendelkezéseket bocsátanak ki, melyek végrehajtásához szükséges a gyakorló pedagógusok állandó át- és továbbképzése. A képzés során az ún. lépcsős módszert alkalmazzák, mely szerint kiképeznek néhány képzőt minden megyében, majd ezek a pedagógusok adják tovább kollégáiknak szervezett formában a reform megvalósulását szolgáló információkat.

Az egyetem előtti oktatásban dolgozó pedagógusok továbbképzését a Nevelésügyi, Kutatási és Ifjúsági Minisztérium hangolja egybe és vállalja finanszírozásukat, megszervezésük pedig a következő helyszíneken valósul meg:

- felsőoktatási intézményekben az illetékes, szaktudományos továbbképzést biztosító karokon, és tanszékeken;
- felsőoktatási intézmények tanárképző intézményeiben vagy a tanárképzésért felelős tanszékeken, ahol a tantárgypedagógiai és pszichológiai-pedagógiai továbbképzés valósul meg;
- a tanítóképző kollégiumokban és líceumokban, az óvodában és elemi iskolában tanító pedagógusok számára, ahol a szaktudományos, módszertani és pszichológiai pedagógiai képzést szervezik meg.

A pedagógusok továbbképzését minden esetben a Nevelési, Kutatási és Ifjúsági Minisztérium felügyeli. A felsoroltakon kívül a hatáskörébe tartozik a továbbképzési programok akkreditálása, a vizsgafeltételek meghatározása, a vizsgatematika kijelölése, a továbbképzések lebonyolítására vonatkozó rendelkezések kibocsátása és népszerűsítése is. A Minisztérium rendelkezései alapján a megyei tanfelügyelőségek összesítik az adatokat, megszervezik a továbbképzéseket, illetve felkérik a továbbképzésben érdekelt intézményeket, egyetemeket (ezen belül a karokat, a tanszékeket, a Tanszemélyzetképző Főosztályt), tanítóképző főiskolákat, a Tanügyiek Házát (Casa Corpului Didactic – CCD) az előadások, tanfolyamok megtartására. A továbbképzések megszervezése után, a véglegesítő, illetve a pedagógusi karriert biztosító fokozatok megszerzésére irányuló vizsgák lebonyolítása után a megyei tanfelügyelőségek elküldik az eredményeket a Minisztériumnak, ahol jóváhagyják a felküldött névsort, elrendelik az oklevelek kiadását, melyek kiállítása a tanfolyamot, vizsgát lebonyolító intézmény feladata.

Fejlesztési stratégia a pedagógusképzés és -továbbképzés terén

A fentiekből kitűnik, hogy Romániában a pedagógusképzés és -továbbképzés egységes és központi felügyelet alatt áll. Ez a centralizáltság részét képezi a további fejlesztési stratégiának is. Erről tanúskodik a Nevelési, Kutatási és Ifjúsági Minisztérium által kibocsátott közlemény, mely meghatározza 2001–2004-re a pedagógusok alapképzésének, továbbképzésének, az oktatási vezetők képzésének a fejlesztési irányvonalait.

Az előirányzottak megvalósítása érdekében 2001. június 27-én a 604. számú kormányrendelet értelmében közintézményként megalapították az *Egyetem Előtti Oktatásban Dolgozó Pedagógusok Képzésének Központját* (CNFP), mely alárendelt intézménye a Nevelési, Kutatási és Ifjúsági Minisztériumnak.

Az új intézmény hatáskörébe az alábbi feladatok tartoznak:

- felel a pedagógusok továbbképzéséért,
- kidolgozza a képzési programok kritériumait és megvalósításuk módszertanát,
- kidolgozza a szaktestületek által kidolgozott továbbképzési programok jóváhagyásának kritériumrendszerét,
- szakértői véleményezést ad a pedagógusképzés tartalmáról, szervezéséről, értékeléséről,
- a Pedagógusok Képzésének és Továbbképzésének Igazgatóságával együttműködve szervez továbbképzési programokat nemzeti és nemzetközi projektek keretében.

A fejlesztési stratégia értelmében kihangsúlyozódna a romániai *pedagógusképzés kétfázisú jellege*: az elsődleges képzés után a hallgatóknak mentori irányítás mellett kellene tanítaniuk egy évet, s ezután szerezhetnének csak tanítói, óvodapedagógusi, tanári oklevelet. E nélkül csak egy igazolással rendelkeznének, hogy elvégezték az alapképzési formát.

Egy másik fontos lépés a *kreditrendszer* bevezetése a továbbképzés területén is. Mindez még csak elképzelés szintjén létezik, megvalósítása még várat magára. A jelenlegi rendszer megváltozása körültekintő és sokrétű munkát igényel, gyakorlati megvalósítására a pedagógusképzésért felelős intézmények még nem kaptak utasítást, az első lépések viszont már láthatóak, folyamatban van az ötévenként folyamatos pedagógus-továbbképzési programok kidolgozása és akkreditálása.

CNFP fő célja a versenyképes továbbképzési programok piacának a kialakítása: ennek értelmében megalapítja a továbbképzési programok akkreditálásáért felelős intézményt: Az Egyetem Előtti Oktatás Pedagógusai és Vezetői Képzésének Nemzeti Központját (CNFCDMIP).

Átszervezik az oktatási karriert biztosító lépcsőfokokat is: a II. és I. fokozat mellett bevezetik a *kitűnő* fokozatot is, melyet korlátozott számú pedagógus kaphatna meg egy nemzeti vizsga eredményeképpen.

Jelen tanulmány a pedagógus-továbbképzés egyik meghatározott sávjára összpontosított, a pedagógusi "karriert" biztosító vizsgák rendszerének bemutatására. Bár sokan számítottak arra, hogy idővel megszüntetik és átszervezik a továbbképzésnek ezt a formáját, a Minisztérium által kibocsátott fejlesztési stratégia inkább a meggyökeresedett vizsgarendszer átmentését célozza, viszont a vizsgakövetelmények felelősségteljes kidolgozása, a vizsgatematika megváltoztatása hozzájárulhat a pedagógusok érdemi továbbképzéséhez.

Irodalom

Legea învățământului nr. 84/1995, in. Monitorul Oficial al României, Partea I. nr. 1 din 5 ianuarie 1996

Legea privind Statutul personalului didactic in. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 158

Ministerul Educației Naționale: Metodologia formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar, București, 1998

Inspectoratul școlar al județului Satu Mare, Anul școlar 2002/2003: Programul activităților metodice și de perfecționare

Szabó-Thalmeiner Noémi (2003): A romániai magyar tanítóképzés megújításának lehetőségei a minőség jegyében. Magiszter, 1. sz. 25-33.

http://www.edu.ro

http://www.guv.ro

http://satmar.ro

Mellékletek

1. táblázat: Feltételek a véglegesítő vizsgára és az oktatási fokozatokra való jelentkezéshez

	Véglegesítő (kötelező)	II. fokozat	I. fokozat
Az oktatásban ledolgozott évek száma	2, illetve 3 év	Véglegesítő + 4 év tanítás	II. fokozat + 4 év tanítás
Szaktanfelügyelői és iskolán belüli minősítés	Legalább **elégséges**	Legalább **Jó**	**kitűnő**
		– A tanári közösség ajánlása – Kiváló tanulói teljesítmények – Kifogástalan erkölcsi magatartás	
			A tanítási gyakorlat minőségi javítása (kutatások, oktatási eszközök készítése stb.)

2. táblázat: A vizsgákra való felkészítés tanterve

Véglegesítő (ajánlott)	
Óvodapedagógusok	*Tanítók*
1. Román nyelv és irodalom *14 E* + 10 SZ** = 24 óra*	1. Román nyelv, irodalom és módszertan *14 E + 10 SZ = 24 óra*
2. Magyar nyelv és irodalom *14 E + 10 SZ = 24 óra*	2. Magyar nyelv, irodalom és módszertan *14 E + 10 SZ = 24 óra*
3. Matematika és módszertana *6 E + 8 SZ = 14 óra*	3. Matematika és módszertana *8 E + 12 SZ = 20 óra*
4. Óvodapedagógia, gyermeklélektan, óvodai tevékenység módszertana *18 E + 12 SZ = 30 óra*	4. Iskolapedagógia és gyermeklélektan *18 E + 10 SZ = 28 óra*
92 óra	*96 óra*

II. fokozat (tandíjas)	
Óvodapedagógusok	*Tanítók*
1. Román nyelv, gyermekirodalom *10 E + 14 SZ = 24 óra*	1. Román nyelv, gyermekirodalom és módszertan *10 E + 14 SZ = 24 óra*
2. Magyar nyelv, gyermekirodalom *10 E + 14 SZ = 24 óra*	2. Magyar nyelv, gyermekirodalom és módszertan *10 E + 14 SZ = 24 óra*
3. Matematika és módszertana *6 E + 8 SZ = 14 óra*	3. Matematika és módszertana *8 E + 12 SZ = 20 óra*
4. Óvodapedagógia, gyermeklélektan, óvodai tevékenység módszertana *12 E + 18 SZ = 30 óra*	4. Iskolapedagógia és általános lélektan *14 E + 14 SZ = 28 óra*
92 óra	*96 óra*

* *E = előadás*
***SZ = szeminárium*

3. táblázat: Vizsgák

	Véglegesítő		
	óvodapedagógus	tanító	Tanár
Gyakorlati vizsgák és jegyek	2. Szaktanfelügyelői látogatás		
	1. Speciális óralátogatás (min. 7)		
Elméleti vizsgák írásbeli – (í) szóbeli – (sz)	1. Román nyelv és irodalom (í) 2. Magyar nyelv és irodalom (í) 3. Óvodapedagógia, gyermeklélektan (í) 4.Óvodai tevékenység módszertana (sz)	1. Román nyelv, irodalom és módszertan (í) 2. Magyar nyelv, irodalom és módszertan (í) 3. Iskolapedagógia és gyermeklélektan (í) 4. Matematika és módszertana (sz)	1. Szaktantárgy és tanításának módszertana (í) 2. Szaktantárgy és tanításának módszertana (sz) 3. Pedagógia és iskolapszichológia (í)
Megfelelt minősítés	6	6	6

II. fokozat		
óvodapedagógus	Tanító	tanár
2. Szaktanfelügyelői látogatás		
1. Speciális óralátogatás (min. 8)		
1. Román nyelv, gyermekirodalom (í) 2. Magyar nyelv, gyermekirodalom (í) 3. Óvodai tevékenység módszertana (í) **4. Óvodapedagógia, gyermeklélektan** (sz)	1. Román nyelv, gyermekirodalom és módszertan (í) 2. Magyar nyelv, gyermekirodalom és módszertan (í) 3. Matematika és módszertana (í) 4. Iskolapedagógia és általános lélektan (sz)	1. Szaktantárgy és módszertan (í) **2. Szaktantárgy és módszertan** (sz) **3. Pedagógia és iskolapszichológia** (í)
7	7	7

GYULAI ÁGOST IDÉZÉSE

TÖRTÉNELMI KÉPSOROZAT A MAGYAR ISKOLÁK SZÁMÁRA A DUALIZMUS KORÁBÓL

BALLÉR ENDRE

a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem
professzor emeritusa
ballere@axelero.hu

A huszadik század tízes éveiben, több éves előkészítés, szervezés, pályázat eredményeképpen, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium koordinálásával, többek között az Országos Tanszermúzeum, a Képzőművészeti és az Iparművészeti Főiskola, az Iparművészeti Társaság, a Népiskolai Könyvtárakat Intéző Bizottság, neves pedagógiai szakemberek és festőművészek együttműködésével húsz, az ezeréves magyar történelem kiemelt eseményeit művészi szinten ábrázoló történeti faliképből álló kiadvánnyal látták el a hazai elemi népiskolákat. (Tervezték, hogy a későbbiekben bevonják a terjesztésbe a polgári iskolákat, sőt, a kisdedóvókat is.) Ezt a munkát lelkesen támogatta *Gyulai Ágost* (1868-1957), a korszak nagytekintélyű, már akkor doyennek tekintett pedagógusa, neveléstudósa, iskolairányítója, szakmai közéleti vezetője, a Magyar Pedagógiai Társaság titkára, tankönyvíró, irodalomtörténész (*Shakespeare* magyarországi hatásának kutatója). *Gyulai Ágost* a Néptanítók Lapjában korábban már több alkalommal foglalkozott a készülő tervvel. Tankönyvelméleti szempontból elemezte a szemléltetés fő összefüggéseit („*A jó tankönyv*", 1915), és tevőlegesen is közreműködött a képekhez fűzött magyarázó szövegek összeállításában. 1916 őszén rábízták a munka befejezését, a hiányzó részek elkészítését és a végső szerkesztést.

Az a vonzó, szép kiállítású, karcsú könyv, amelyre ez az ismertetés felhívja a figyelmet, tartalmazza *Gyulai Ágost* tanulmányát, a terjesztésre kiválasztott képek színes másolatát, a hozzájuk fűzött magyarázó jegyzeteket, és a festmények alkotóinak rövid ismertetését. A munkát *Gyulai Ágost* lelkes kutatója, népszerűsítője, *dr. Lányi Katalin* szerkesztette, az Országos Széchenyi Könyvtárban található kiadvány és több *Gyulai Ágost*-tanulmány, -kézirat felhasználásával, és elő-, illetve utószóval látta el. A kiadvány – széleskörű összefogással, anyagi támogatással – a Fekete Sas Kiadó és a Magyar Pedagógiai Társaság nevével fémjelezve jelent meg 2003-ban, *Gyulai Ágost* születésének 135., halálának 45. évében. Mivel máig sem

tudunk a szemléltető képsorozat sorsáról, fogadtatásáról (erről a kísérő szöveg sem ad tájékoztatást, ennek a kis kötetnek segítségével szerezhetünk hiteles ismereteket a nevelés- és kultúrtörténeti szempontból egyaránt figyelemre méltó dokumentumról.

A kiadvány törzsanyaga *Gyulai Ágost* „Magyarázó füzet a népiskolai történelmi szemléltető képekhez" című írását tartalmazza. Ez két fő részből áll. Az első a szemléltetésről szóló dolgozat, a második, a képek bemutatását és a hozzájuk csatolt magyarázatokat foglalja magában, összesen 86 oldalon. A szemléltetésről szóló alapvetés lényegében a többször is idézett 1905-ös népiskolai tanterv és utasítás szellemében tárgyalja a témát. Nagy hangsúlyt helyez a „gyermektanulmánnyal foglalkozókra", a gyermeki lélek fejlődésének a szemléltetéssel kapcsolatos „négy fokozatára", az etikai és esztétikai értékeket érvényesítő „belső szemléletre", továbbá a tanulók önállóságának, tevékenységének, érzelmeinek érvényesítésére, előtérbe állítására. A második rész közli a festményeket (színes másolatban) és a hozzájuk tartozó magyarázatokat. A húsz jelentős magyar történeti eseményt ábrázoló tabló közül tíz Árpád-házi és más királyokhoz kapcsolódó jeleneteket mutat be: *Árpád* pajzsra emelése, *Szent István* koronájának átadása, *IV. Béla* hazatérése a tatárjárás után, *IV. László Habsburg Rudolf*ot támogató győzelme, *Nagy Lajos* lengyel királlyá koronázása, *Mátyás király* Bécs előtt, *II. Lajos* tetemének megtalálása a mohácsi csata után, *Mária Terézia* támogatása az 1741-es pozsonyi országgyűlésen, *Ferenc József* megkoronázása 1867-ben és *Erzsébet királynő* látogatása *Deák Ferenc* ravatalánál. A képek másik fő csoportját nyolc festmény alkotja, amelyek a magyar történelem jelentős, lelkesítő eseményeit ábrázolják: Nándorfehérvár, *Szondi György*, Az egri nők, *Zrínyi* hősi halála, Buda visszavétele a töröktől, *Zrínyi Ilona* munkácsi harca, *II. Rákóczi Ferenc* vezérlő fejedelemmé választása, és *Kossuth* ceglédi beszéde. Nevelési szempontból jellemzőnek és fontosnak tekinthető, hogy a királyok és a csaták mellett helyet kapott két, a tudományokkal kapcsolatos kép (*Bethlen Gábor* tudósai körében, továbbá a Magyar Tudományos Akadémia megalapítása). A képek „narratívája", epikus tartalma, „üzenete" mellett esztétikai értékek is, hiszen olyan kiválóságok alkotásai, mint például *Székely Bertalan* (*II. Lajos* holttestének megtalálása), vagy a sorozat előkészítésében szerepet vállaló *Benczúr Gyula*. A képekhez minden esetben a kép szemléltetésének erkölcsi és esztétikai céljával; történeti alapjával és a tanítás során történő felhasználásával foglalkozó ajánlások kapcsolódnak. Ezek a dualizmus korszakára általában jellemző erkölcsi, nevelési értékrendet közvetítik. Érdekes, hogy nem is említik az első világháborút, ami pedig a korabeli pedagógiai irodalomnak is kedvelt témája volt (többek között *Gyulai Ágost* és *Nagy László* is foglalkozott vele). Ebből a szempontból tehát a kiadvány címe kissé pontatlan és félrevezető, mivel a történelmi szemléltetőanyagnak nincs köze az első világháborúhoz.

A képek által képviselt értékek a magyar múlt eredményeire, harcaira alapozott nemzeti öntudatot, büszkeséget, a keresztény kultúrát, a királyság és a magyar-

ság kapcsolatát hangsúlyozzák. Ez a szemlélet érvényesült a kötet összeállításának idején is, – a dualizmus korszakában – az egyházi és állami tantervekben és utasításokban, más hivatalos oktatási dokumentumokban, tankönyvekben, számos pedagógiai munkában (például *Fináczy Ernő* írásaiban). Érthető, hogy *Gyulai Ágost* eszmei azonosulásból is lelkesen vállalt szerepet a történelmi szemléltetőanyag összeállításának támogatásában. Az ideológiai, világszemléleti kapcsolódások mellett olyan pedagógiai célok is érvényesültek, mint a (történelem)oktatás nevelő hatásának elmélyítése, élményszerűségének erősítése, a történelem, a képzőművészet, a szépirodalom „testvériesülése". Figyelemre méltó például, hogy a képeket kísérő megjegyzések között milyen gyakran szerepelnek együtt a történelmi ismeretek nagy magyar költőktől kölcsönzött idézetekkel és a festmények esztétikai elemzésével. Az összeállításból tehát meggyőző, szemléletes példát kapunk arra, hogyan fonódott össze a korszak domináns, konzervatív ideológiai, pedagógiai eszmerendszere számos előremutató, gyermekközpontú, kultúraközvetítő szemponttal. Ez a kiadvány tehát nem „a *Horthy*-korszak konzervatív ideológiai felfogását vallotta", ahogyan *Lányi Katalin Gyulai Ágost*tal kapcsolatban említi az 5. oldalon, mivel a dualizmus korának és a *Horthy*-korszaknak eszmei, pedagógiai konzervativizmusa között lényeges különbségek láthatók.

Ismertetésünk a kiadvány neveléstörténeti értékeit emeli ki. Nem lenne azonban megközelítően sem teljes a felvázolt kép, ha legalább nem utalnánk arra, hogy a kötet önmagában is tanulságos, érdekes, szórakoztató. Az olvasó a művészi értékű festmények szép reprodukciói segítségével mintha ott lenne a magyar történelem számos nevezetes, ismert vagy esetleg már az emlékezetben elhalványult eseményének középpontjában. A hozzájuk fűződő korabeli kommentárok – esetenként – a korra jellemző fellengzősséggel szólnak, itt-ott bombasztikus megfogalmazással. Ezek kritikusan, de megértéssel olvasandók. A kötet képei szinte megelevenednek. Segítségükkel kiegészülhetnek történeti ismereteink, s közben jobban megérthetjük a dualizmus korának kultúráját. A pedagógusok, szülők ötleteket kaphatnak történelmünk tanulságainak, értékeinek feltárásához, tanításához, a gyermekek, ifjak pedig akár színes képeskönyvként is forgathatják a közölt tablókat, amelyekhez remélhetőleg további kérdéseket vetnek fel, további válaszokat, kiegészítéseket keresnek. *Gyulai Ágost Lányi Katalin* által szerkesztett munkája tehát nemcsak a múlt megismerését segítheti, hanem a jelen és a jövő számára is tanulságul szolgálhat.

Lányi Katalin (2003, szerk.): Történelmi szemléltetőanyag az első világháború korából. Gyulai Ágost műveinek felhasználásával szerkesztette. Fekete Sas Kiadó – Magyar Pedagógiai Társaság. Budapest, 101 oldal.

A Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. akkreditált továbbképzései

A tanfolyamok reszvételi díja: 25 000–40 000 forint

Dyslexia-prevenció az oktatás különböző intézményeiben ***50 óra***
Indítási engedély száma: XXV./2./510./2000.

Magyartanítás az ezredfordulón ***60 óra***
Indítási engedély száma: XXV./2./506./2000.

Továbbképzés a 10–16 éves korosztállyal foglalkozó történelemtanárok számára ***34 óra***
Indítási engedély száma: XXV./2./501./2000.

Hagyományos és új módszerek az általános iskolai kémiatanításban ***30 óra***
Indítási engedély száma: XXV./2./507./2000.

Hagyományos és új módszerek a középiskolai kémiatanításban ***30 óra***
Indítási engedély száma: T302460-1005/1999.

Szakmai és módszertani műhely általános iskolai tanároknak ***30 óra***
Indítási engedély száma: XXV./2./509./2000.

A földrajztudomány és a földrajzoktatás legújabb eredményei ***30 óra***
Indítási engedély száma: XXV./2./508./2000.

Drámajáték a tanítás és a nevelés szolgálatában ***30 óra***
Alapítási és indítási engedély száma: OM 244/39/2003.

Anyanyelvünk világa Az anyanyelvi nevelés tartalmi és módszerbeli megújulása az 1–4. osztályban ***30 óra***
Alapítási engedély száma: OM 241/49/2003.

Magyar nyelv és kommunikáció Az anyanyelvi nevelés tartalmi és módszerbeli megújulása az 5–12. osztályban ***30 óra***
Alapítási és indítási engedély száma: OM 244/65/2003.

Angol nyelv. Szórakoztató angolnyelv-tanítás Szórakoztató angolnyelv-tanítás a komplex készségfejlesztés és a kétszintű érettségi tükrében ***30 óra***
Alapítási engedély száma: OM 241/52/2003.

Az alsó tagozatos matematika tanításának tartalmi és módszerbeli megújulása ***40 óra***
Alapítási engedély száma: OM 241/51/2003.

Ha baj van a matematikával – számolási zavarral (dyscalaculiával) küzdő tanulók diagnosztizálása, fejlesztésének lehetőségei a gyakorlatban ***40 óra***
Alapítási engedély száma: OM 241/9/2003.

Jelentkezés:
Katona Erzsébet – Bemutatóterem-vezető
Tel: 1/460 1867, 20/569 2671
e-mail: katona.erzsebet@ntk.hu
1143 Budapest, Szobránc u. 6–8.

Nemzeti Tankönyvkiadó

NÉMETH ANDRÁS: A MAGYAR NEVELÉSTUDOMÁNY FEJLŐDÉSTÖRTÉNETE. NEMZETKÖZI TUDOMÁNYFEJLŐDÉSI ÉS RECEPCIÓS HATÁSOK, EGYETEMI TUDOMÁNNYÁ VÁLÁS, KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZÉS

KÉRI KATALIN

a Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetének docense
kerikata@ajk.pte.hu

Németh András könyvének ismertetését mindenképpen azzal kell kezdenünk, hogy műve – fő- és alcímben is jelzett – témája *monumentális*, összerendezettségét és kapcsolódási pontjait figyelembe véve is rendkívül szerteágazó. Egyszerre tekinthető összegző igényű számvetésnek a hazai és európai neveléstudomány-történeti eredményeket illetően, és kiindulást jelentő lépésnek későbbi, még teljesebb és alaposabb elemzést nyújtó, hasonló tárgyú művek szempontjából.

A könyv régi hiányt pótol, nagy szükség volt már a magyarországi neveléstudomány múltjának bemutatását megkísérlő ilyesfajta munkára. A szerző vállalkozásának fentebb jelzett monumentalitásából ugyanakkor óhatatlanul következik, hogy a kötetben logikusan összefonódó szálakra felfűzött, ám tartalmukat és nyelvezetüket, illetve felhasznált forrásbázisukat tekintve eltérő fejezetek nem egyforma színvonalúak. Ugyanakkor éppen emiatt lehetnek rendkívüli módon inspirálóak is más kutatók számára. *Németh András* egyébként önmaga is jelzi, hogy műve nem minden részletében kidolgozott, sőt bizonyos alfejezetek (például a történelmi bevezetések) olykor – a szerző által is felvállaltan – vázlatszerűek. Ugyanakkor kiemelendő, a mű *Bevezetőjében* is olvasható, hogy *Németh András* megpróbálta bemutatni, vagy legalábbis felvillantani a témával kapcsolatos valamennyi főbb hazai kutatás eredményét, így kötete tulajdonképpen sok más kutatótársa munkájának is egyfajta tükre.

A könyv öt, egymással szerves egységet alkotó fejezetből áll, amelyek szinte megszámlálhatatlanul sok alfejezetre tagolódnak. Ez a fajta elrendezés helyenként kézikönyv, sőt lexikon-szerűvé teszi a könyvet (például az életrajzi bemutatások esetében). Az első részben a hazai és nemzetközi neveléstörténeti és pedagógiatudomány-történeti kutatásokról olvashatunk érdekes és hasznos áttekintést, melynek bibliográfiai alátámasztását érdemes lenne további külföldi szakmunkákkal bővíteni. (A francia, spanyol, olasz, orosz stb. nyelven megjelent legújabb kötetek alig kerülnek említésre, és kiegészíthető lenne még a tengerentúli

angolszász szakirodalom is, aminek bővebb taglalása – például a szinkrontörténeti kutatások kapcsán – fontos lenne.) Ezen – a kötet értékeit nem kisebbítő – megjegyzésem mellett az első fejezettel kapcsolatosan ugyanakkor szeretném kiemelni, hogy ez egy nagyon fontos áttekintés mind a neveléstörténeti kutatások, mind pedig a neveléstörténet szabatos szakmai nyelvezetének kialakítása szempontjából.

A mű II. fejezetében *Németh András* a pedagógia felvilágosodás kori tradícióit tekintette át számos elsődleges kútfő megemlítésével, de főként másodlagos forrásokra támaszkodva. Ez a rész lényeges eleme annak a történészi szempontból igencsak üdvözlendő szemléletnek, hogy a múltban történt eseményeket, jelenségeket és gondolatokat csakis folyamatukban, hatásvizsgálatokat és összehasonlításokat elvégezve lehet feltárni.

A könyv további fejezetei is ebben a szellemben íródtak. A III. nagy egység – mely az osztrák művelődésügyi reformmal és az egyetemi neveléstudománnyal foglalkozik – egyik legnagyobb pozitívuma, hogy a szerző nem feledkezik meg arról, hogy Magyarország 19. századi (nevelés)története nem értelmezhető a Habsburg Monarchia históriájának, eszmetörténetének elemzése nélkül. Ettől a fejezettől kezdve a kötet számos új, eredeti tudományos megállapítással szolgál, ami köszönhető írója 19-20. századdal kapcsolatos szakértelmének, német nyelvtudásának és természetesen a könyvben idézett kutatótársak eddigi forrásfeltáró- és értelmező munkájának is. (Ez utóbbit reprezentálandó, a könyvben legtöbbet említett kutatók közül álljon itt néhány személy neve: *Mészáros István, Ladányi Andor, Pukánszky Béla, Karády Viktor, Kelemen Elemér* és *Felkai László*). Jól és igen hasznosan szervesül a kötetben a német és osztrák munkatársak nevével fémjelzett számos új kutatási eredmény is.

Mindez a mű IV., a pedagógia 19. század második felére tehető fejlődését bemutató fejezetére is igaz. Ennek a résznek kiemelkedően izgalmas mozzanata például az a leírás, amelyben *Németh András* a korabeli bécsi és pesti egyetem működése közti kapcsolatra utal. Lényeges fragmentum az ez után következő, a pedagógiai szakirodalomra és egykori neveléstudományi művekre vonatkozó bemutatás. A pedagógia egyetemi tudománnyá válását nyomon követő, szerteágazó szempontok szerint elvégzett kutatás legfeljebb csak néhány ponton szorulna kiegészítésre. *Lubrich Ágost* és *Kármán Mór* egykori, tanárképzéssel és egyéb kérdésekkel kapcsolatos vitáit például talán érdekesebb lett volna mindegyikük koncepciójának részletesebb bemutatásával és elképzeléseik árnyaltabb összevetésével elvégezni.

A kötet záró, V. fejezete, mely a modern neveléstudomány 20. századi kialakulását és egyetemi intézményesülését mutatja be, szintén lényeges kérdéseket érint: további kutatásokat indíthatnak el többek között a pedagógiából tudományos fokozatot szerzett egykori személyek itt közölt adatai, az utánpótlás-nevelést, a

tanítványi láncolatokat leíró oldalak. Legfeljebb az összegzésről állapíthatjuk meg, hogy a kötet terjedelméhez és jelentőségéhez képest túlságosan rövid és vázlatszerű, és nagy kár, hogy hiányzik belőle a további kutatási lehetőségekre és feladatokra történő utalás. A könyvhöz kapcsolódó irodalomjegyzék imponálóan gazdag, a tartalom magas színvonalára, a könyv alapkönyv-jellegére tekintettel azonban egy esetleges második kiadásnál érdemes volna a kötetben maradt elütési (szedési) hibákat javítani, például a francia szavak esetében.

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy *Németh András* hasznos, a magyarországi pedagógusképzés és neveléstudományi kutatások szempontjából nélkülözhetetlen könyvet tett le az asztalra. Műve elkészítésével hatalmas feladatra vállalkozott, és munkája sokrétűségéből, témája rendkívüli összetettségéből következik, hogy valószínűleg sok hozzászólást fognak kiváltani az általa leírtak. Ez azonban így van rendjén, hiszen egy kutató ember munkájából akkor válik élő és másokból is gondolat-szikrákat kipattintó anyag, ha forgatják, ha vitatják, ha továbbgondolják, ha kibővítik. Éppen maga ez a könyv mutatja, felvillantva számos nagy tudósunk életművét, gondolataik utóéletét, hogy hogyan tanultak egymástól évszázadokon keresztül elődeink, akik legjobb tudásuk szerint tették a dolgukat, és akiknek a munkásságából kikerekedett a neveléstudomány *Németh András* által megörökített fejlődéstörténete.

Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés.* Osiris Kiadó, Budapest. 387 oldal.

SZAKMAI NYELVHASZNÁLAT ÉS SZAKNYELVOKTATÁS

DÉVÉNY ÁGNES

a Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Karának docense
devenya@axelero.hu

Hiánypótló mű született – szokták írni a könyvismertetésekben, ha az elkészült alkotás különös jelentőségét akarják hangsúlyozni. Ezzel a jelzővel ajánlja a Nemzeti Tankönyvkiadó az olvasó figyelmébe *Kurtán Zsuzsa Szakmai nyelvhasználat* című könyvét is, annak hátsó borítóján. De vajon miért született jelentős alkotás, milyen tartalommal telik meg ez a jelző, ha elolvassuk a könyvet?

Az utóbbi évek erőfeszítései ellenére a szaknyelvoktatás még mindig nem foglalta el megfelelő helyét a középfokú szakképzésben és a felsőoktatásban, pedig fontosságát több szükséglet-elemzés is hangsúlyozza. Közismertek azok a társadalmi-gazdasági változások, amelyek eredményeképpen növekszik az idegen nyelvek ismerete, a sikeres kommunikáció iránti igény, és a szakmai nyelvhasználatnak, mint specifikus kommunikációnak jelentősége a gazdasági és tudományos élet, a sikeres szakemberképzés területén. Az idegennyelv-oktatás fontos feladata, hogy megfeleljen a változó igényeknek. A szaknyelvoktatás ellátására való felkészülés és felkészítés azért is lényeges, mert ez a terület olyan speciális kompetenciákat igényel a pedagógusoktól, amelyek megítélésével kapcsolatban igen sokféle nézet él a szakmai köztudatban és nagyon sok még a bizonytalanság. Már az 1960-70-es évektől jelentős tapasztalat halmozódott fel a szaknyelvoktatás területén. Ennek ellenére a hazai szaknyelvoktatás nem kellően szabályozott és a konszenzus kialakulását gátolja a szaknyelv és szaknyelvoktatás sokféle, sokszor a nemzetközi gyakorlattól is eltérő értelmezése.

Az elmúlt évtizedekben számos jelentős, a témával kapcsolatos mű született, de ezek általában csak bizonyos részterületeket dolgoznak fel, így ahhoz, hogy a tanárképzés szerves részévé válhasson a szaknyelvoktatásra való felkészítés, feltétlen szükség volt az ismeretek átfogó összegzésére, rendszerezésére. Pontosan ez volt a célja *Kurtán Zsuzsa* könyvének, amely komplex szemléletének köszönhetően méltán válhat az idegennyelvi-tanárképzésben alapvetően fontos tankkönyvvé mindazok számára, akik e specifikus területtel akarnak megismerkedni.

A könyv az elméleti háttér bemutatásával indul. Az első fejezet részletesen foglalkozik az általános és szakmai nyelvhasználat kérdéseivel. A szakmai nyelvhasználat fogalmának meghatározása során a kommunikáció általános ismérveiből

kiindulva mutatja be a szakemberek kommunikációját jellemző specifikus jegyeket. Értelmezi a kommunikáció fogalmát és ismerteti azokat a modelleket, elméleteket, amelyek a kommunikáció lényegének megragadására születtek. Ezen elméletek szerint a nyelvi kommunikáció tranzakciónak, interakciónak, valamint beszédaktusokban megnyilvánuló cselekvésnek tekinthető. Valamennyi bemutatott nyelvi kommunikációs modell (30-as évek: *Saussure*, *Bühler*; 50-es évek: *Jakobson*; 70-es évek: *Halliday*; 80-as évek: *Biber*) a nyelv célját és funkcióit írja le. Ezek összevetése során kirajzolódnak a nyelvi kommunikációs modellek közös vonásai. A nyelvi kommunikációs szituációk bemutatása során kiemelten foglalkozik a szerző *Hymes* (1974) kommunikációs szituációt bemutató modelljével, a nyelvhasználati színtér és a beszédhelyzet fogalmának meghatározásával. Az ismert szerzők álláspontjának ismertetése mellett különösen fontosnak tartom, hogy a szerző több helyen is kitér az idegennyelv-oktatásban és vizsgáztatásban ma már széles körben használt *Közös Európai Referenciakeret* meghatározásaira. A fejezet második felében a szakmai nyelvi kommunikáció alapfeltételeiről és formáiról olvashatunk. Először a szakmai beszélőközösség fogalmát tisztázza a szerző, majd a szakmai beszédhelyzetek tipologizálása következik, amely a „közlési szituációt meghatározó feltételek együttes figyelembevételével lehetséges".

Mindezekre alapozva foglalkozik a második fejezet a szaknyelv fogalmával és értelmezésével. Igen fontosnak tartom a szaknyelv különböző értelmezéseinek (szaknyelv, mint csoportnyelv, alnyelv, funkcionális stílus, nyelvváltozat, regiszter), illetve a szaknyelvek rétegződésének bemutatását, mert itt végre összefogottan szembesülhet az olvasó azzal a ténnyel, hogy a téma leegyszerűsítő kezelése – amely sajnos még szakmai konferenciákon is előfordul – mennyire korszerűtlen és hamis.

A nemzetközi és magyarországi szaknyelvkutatás célja a szakmai kommunikáció jelenségeinek és folyamatainak feltárása, az új ismeretek, lényeges összefüggések leírása. Mivel a szaknyelvkutatás olyan területe az alkalmazott nyelvészetnek, ahol az interdiszciplináris kölcsönhatások érvényesülnek, és amely gyakorlatilag a tudomány valamennyi területéhez kapcsolódik, a célok megvalósításához az ismeretek és kompetenciák széles skálájával rendelkező szakemberek együttműködésére van szükség. A harmadik fejezet először a nemzetközi szaknyelvkutatási irányzatokat és eredményeket foglalja össze. Beszámol a kezdetektől máig átívelő lexikai, lexikográfiai, terminológiai kutatásokról, majd a szintaktikai, funkcionális stilisztikai, szövegtani és kommunikációs vizsgálatok, valamint a műfajelemzések és korpuszkutatások bemutatása következik. A külföldi kutatásokról szóló beszámoló mellett különösen jelentősnek tartom a magyarországi szaknyelvkutatási irányzatok és eredmények egy csokorba gyűjtését. A kutatások eredményeit sikeresen alkalmazzák az idegennyelv-oktatásban, a szakmai nyelvvizsgáztatásban, de például a korpuszkutatás területén még számos lehetőség nyílik a szakmai nyelv-

használat fejlett technológián alapuló vizsgálatára – ez különös jelentősséggel bír most, az EU csatlakozás küszöbén.

A szakmai nyelvhasználat megnyilvánulása a szakszöveg. Ennek elméleti hátterével, osztályozásával, elemzésével foglalkozik a szerző a könyv következő két fejezetében. A szakszöveg olyan kommunikatív jelenség, amelynek vizsgálata többféle diszciplína (nyelvészet, szövegnyelvészet, szociolingvisztika és pragmatika, valamint az aktuális szakmai tudományágak) kategóriáinak együttes alkalmazásával valósítható meg. A szakszövegek osztályozása elméletei hátterének felvázolása során a szerző arra a következtetésre jut, hogy az osztályzásnál célszerű a nyelven kívüli és belüli tényezőket együttesen figyelembe venni. A szakszövegek tipizálásakor *Vannyikov* kritériumait követve a szöveg nyelvi szervezettsége, funkcionális stílusa, a funkcionális stílus alfaja, a kifejtés módja, a logikai tartalom, a tárgyi tartalom, a közlés módja és közege, a műfaj, az információ elsődleges vagy másodlagos jellege, az expresszív-stilisztikai jegyek, az általános és konkrét pragmatikai jellemzők alapján osztályozhatunk. A még ennél is árnyaltabb osztályozás céljából *Biber*hez fordulhatunk, aki szerint figyelembe kell venni a szövegek formalitását, tervezettségét, írással kísért vagy nem kísért jellegét, valamint az elvárt interakció (reciprocitás) mértékét. A szakszövegek elemzésének felvázolt lehetőségei közül a szerző a pragmatikai indíttatású szöveglingvisztikai szempontokra helyezi a hangsúlyt, és ebből kiindulva vizsgálja a beszédhelyzetekhez fűződő lényeges tényezők egész sorát.

Ezen a ponton érkezünk el a könyv egyik nagyon fontos momentumához: a szövegek elemzésének elméleti hátterét gyakorlati példákon is tanulmányozhatjuk. Mindez azért fontos, mert az elméleti háttér felvázolása és a gyakorlati példák segítséget nyújtanak a szakembereknek a szakszövegek megfelelő kiválasztására a szaknyelvoktatásban és a szaknyelvi vizsgáztatásban. Kár, hogy a könyvben szereplő gazdag idegen nyelvű példaanyag kizárólag angol nyelven olvasható. Az elemzések bemutatására a szerző egy konkrét esettanulmányból indul ki, de végül is széles körben általánosítható jelenségekre világít rá. A vizsgálatban, melynek eredményeit láthatjuk, vegyészmérnök hallgatók állították a szaknyelvhasználati tevékenységeket fontossági sorrendbe, s az eredményekből a szakmai nyelvhasználat tipikus szituációira, beszédhelyzetekre, tevékenységekre következtethetünk. A beszédhelyzetekhez és cselekvésekhez kapcsolódó szövegeket többféle szempontból lehet csoportosítani. Nagyon érdekes és gyakorlati szempontból is nagyon hasznos a műfajok szerinti és a beszédszándékok (retorikai funkciók) szerinti csoportosítás, valamint a fenti retorikai funkciók elemzése, hiszen ezek a tudományos információ alapvető hordozói. A szakmai nyelvhasználatban jelentős szerepet betöltő nem verbális közlések (egyenletek, grafikus ábrázolások), valamint a multikódoltságú multimédiás szakszövegek elemzésével is foglalkozik a szerző. Ez utóbbiak jelentősége, hogy verbális és non-verbális jelentéstartalmakat is hordoz-

nak, sőt interpretációjukhoz figyelembe kell venni a verbális és nem verbális kód interakcióját.

Ha a szakmai nyelvhasználatról beszélünk, megkerülhetetlen a szakszókincs és terminológia problematikájának felvetése. A szakszókincs rétegei az általános szókincs, a közös szakszókincs és a specifikus szakszókincs. A szaknyelvi kommunikáció során a szókincs a lexikai tudás, a tapasztalati ismeretek és a szaktudás segítségével aktivizálódik. A szó helyes használatához ismernünk kell különböző változatait (időbeli, térbeli változatait, társadalmi érintkezésben betöltött szerepét, a rá vonatkozó szakmai beszélőközösség által kialakított normákat) és azokat a szituációkat és beszédhelyzeteket, amelyek meghatározzák alkalmazási területét. A szakszavakat vizsgálhatjuk pragmatikai jellemzői: etimológiai, társadalmi és regionális, valamint a tudományterületekhez kötött nyelvhasználati szempontok alapján. A szaknyelvkutatás egyik legfontosabb területe a terminológiakutatás, amely számos szakterülettel érintkezik és igen jelentős szerepet játszik abban, hogy a szakemberek közötti kommunikáció egyértelművé váljon. Ezt a célt szolgálja a szakkifejezésekkel szemben támasztott követelmények lehetséges listája (*Szépe,* 1982 nyomán): szabadosság, alkalmasság, szemléletesség, helyesség, hajlékonyság, egyöntetűség, általános használat, állandóság, tartósság. Akár az anyanyelvi, akár az idegen nyelvi általános és szakmai kommunikációban való sikeres részvételhez számos kompetenciára van szükség: például általános és nyelvi kommunikációs kompetenciára, szociális, kognitív, lingvisztikai, szociolingvisztikai, pragmatikai, diskurzus és stratégiai kompetenciára. Külön ki kell emelni, hogy a szakmai nyelvi kommunikációs kompetenciáknak rendkívül fontos kulturális és interkulturális vonatkozásai is vannak.

A könyv további fejezeteiben (8-11. fejezet) gyakorlatiasabb problémák kerülnek előtérbe: a szakmai nyelvhasználat oktatásának kérdései. Ennek keretében először a szaknyelvoktatás tervezésének szempontjaival ismerkedhetünk meg, majd szaknyelvoktatási tananyagokat és módszereket mutat be a szerző, végül a szaknyelvi vizsgáztatás és tanárképzés problémáival szembesülhetünk. A szaknyelvoktatás olyan specifikus idegennyelv-tanítási és tanulási folyamat, amelynek célja, hogy a tanulókban kialakítsa azokat a kompetenciákat, amelyek révén végre tudják hajtani különböző szakmák, foglalkozások specifikus idegen nyelvi követelményeit. Ezért a szaknyelvkutatást nagyfokú rugalmasság és a szaknyelvi kontextus iránti érzékenység jellemzi.

A szaknyelvoktatás tervezése, megvalósítása és értékelése szempontjából rendkívül fontosak a szükségletelemzések. A szükségletelemzési modellek közül ismerkedhetünk meg néhánnyal a nyolcadik fejezetben. Ezek közül külön kiemelném azt az országos kérdőíves felmérést, amely 1991-92-ben készült Magyarországon az Európa Tanács Szaknyelvi Projektje keretében. Ennek a, sajnos azóta is egyedülálló, felmérésnek eredményeit elemzi a szerző a nyelvtanulási célok, a tanulási tevékenységek, a nyelvtanulási attitűdök, a szaknyelvoktatási háttér, a

nyelvoktatási célok, a tanterv és tananyagtervezés, a nyelvoktatási tevékenységek, a szaknyelvi szükségletek és a nyelvtanárképzés szempontjai szerint. A szükséglet-elemzésre alapítva alakulhatnak ki az alkalmazott szaknyelvi tantervek, amelyeknek néhány típusával is megismerkedhetünk. A tantervtípusok orientáció (tanárközpontú, tanulóközpontú) és tartalom alapján (nyelvközpontú, készségközpontú és nyelvhasználat központú) csoportosíthatók, de csak ritkán fordulnak elő tiszta formában. Szintén a szükségletelemzésből következő közvetlen és távlati céloknak megfelelően alakulhat ki a követelményrendszer, és ennek alapján határozható meg a szaknyelvoktatás tartalma. A fő tartalmi taxonómiák nehézségi és komplexitás szerinti elrendezése nagy segítséget nyújt az oktatási gyakorlatnak. A szerző a szaknyelvoktatás fő tartalmi taxonómiáit a következő területekre vonatkozóan részletesen is bemutatja: szövegbefogadás auditív csatornán; szövegbefogadás vizuális csatornán; beszédprodukció; írásprodukció; tevékenységek, mikrokészségek, stratégiák, kommunikatív funkciók; lexika, nyelvtan, hangtan.

A szaknyelvoktatási tartalom különböző tananyagokban jelenik meg. A tananyagok funkciója a szaknyelvoktatásban is ugyanaz, mint az általános idegennyelv-oktatásban: a nyelvtanulás folyamatának irányítása, rendszerezése, nyelvhasználati minták nyújtása, a nyelvtanulók motiválása, a tanár és a tanuló munkájának segítése. A szaknyelvet tanító tanárok folyamatosan szembesülnek azzal a problémával, hogy a szaknyelvi tankönyvpiacon elérhető tankönyvek nem felelnek meg pontosan azoknak a specifikus igényeknek, amelyeket a szükséglet-elemzések és a felhasználói igények mutatnak. A tanárra tehát sokszor az az igen fontos feladat vár, hogy maga állítsa össze a szükséges tananyagot, vagy kiegészítse, módosítsa a már meglévő tankönyvet. Ehhez a tananyagfejlesztési munkához kapunk nagyszerű, példákkal illusztrált segítséget a kilencedik fejezetben. A szerző a fő nyelvi készségeket sorba véve elemzi a szaknyelvi kommunikáció résztvevői között lejátszódó interakciókat és tevékenységeket, amelyek az írott és beszélt szövegek befogadása, illetve létrehozása, valamint közvetítése során jönnek létre. A szaknyelvoktatási tananyagok tartalmi összetevőihez kapcsolódóan, olyan gyakorlattípusokat és feladatokat is megismerhetünk, amelyek széles körben alkalmazhatók. Mindezek alapján ennek a fejezetnek tanulmányozását különösen ajánlom a tananyagfejlesztésben résztvevő pedagógusok figyelmébe.

Az idegen nyelvi mérés és értékelés hazánkban is egyre elismertebb területévé válik a nyelvoktatási és így a szaknyelvoktatási folyamatnak, hiszen segítségével információt kaphatunk a nyelvtanítási és nyelvtanulási folyamat számos mozzanatáról, a tanítás, az oktatási intézmény hatékonyságáról, megállapíthatjuk a nyelvtanulók tudását, teljesítményét, készségszintjét. A szakmai nyelvtudást mérő szaknyelvi vizsgákból láthatunk ízelítőt a könyv tizedik fejezetében, ahol a szaknyelvi vizsgák főbb jellemzői és típusai mellett a szerző bemutat egy konkrét vizsgát (Mock Examinations, ICC Certificate in English for Technical Purposes, Frankfurt, 1989), felvázolva annak sajátosságait és főbb összetevőit. A bemutatott vizsga

feladattípusai jól általánosíthatók és más szakterületek szakmai nyelvvizsgáira is alkalmazhatók. A könyv keretei nyilván nem engedik meg a jelenleg Magyarországon akkreditált szaknyelvi vizsgák teljes palettájának bemutatását, de fontosnak tartom megjegyezni, hogy a hazai szakmai nyelvvizsgák egy része kétnyelvű, tehát az anyanyelv és az idegen nyelv (L1 és L2) közötti szóbeli és írásbeli közvetítési készséget is méri. Ezek a közvetítő nyelvi tevékenységek fontos szerepet töltenek be a társadalom normális nyelvi működésében és Uniós tagságunkkal jelentőségük egyre növekedni fog, hiszen a közvetítés egyike azon nyelvi tevékenységeknek, amelyek során a nyelvtanuló/nyelvhasználó kommunikatív kompetenciája aktiválódik.

Rendkívül fontosnak tartom a könyv utolsó fejezetét, amely a szaknyelvoktatás szintereiről és környezeti feltételeiről beszél, és hangsúlyosan kiemeli a nyelvtanár szerepét a szaknyelvoktatásban (közvetítő, átalakító, fejlesztő, integráló szerep). Végre világosan kimondatik, hogy a szaknyelvoktatás feladatainak ellátása, szemben az általános nyelvoktatással, olyan specifikus kompetenciákat igényel, amelyek ritkán találhatók meg egyetlen tanárban. Hazai viszonyaink között ugyanis szaknyelvet oktathat kétszakos tanár, akinek ideális esetben egyik szakja az idegen nyelv, a másik a szakmai tárgy; bölcsészvégzettségű idegennyelv-szakos tanár, aki tájékozatlan a szakmai kommunikáció és a szaknyelvoktatás terén; bölcsészvégzettségű idegennyelv-szakos tanár, akit felsőoktatási tanulmányai során felkészítettek a szaknyelvi oktatásra is; szakmai oktató, aki ért a szakmához, és általános pedagógiai és szaktárgyhoz kötődő szakmetodikai háttérrel és idegennyelvismerettel is rendelkezik – de nem feltétlenül nyelvtanár; valamint olyan szakmai oktató, aki igen magas szintű szakmai és idegen nyelvi ismeretekkel rendelkezik, azonban sem általános pedagógiai, sem szakmódszertani képzésben nem részesült. Mindezek fényében nélkülözhetetlen a tanári kompetenciák megfelelő irányú fejlesztése, hiszen a szaknyelvi tanárképzés a pedagógusképzés specifikus interdiszciplináris területe. Példaként megismerhetjük a Veszprémi Egyetem sikeresen alkalmazott modelljét, ahol a nyelvtanárképzés tartalmát kiterjesztették a szaknyelvoktatás tervezésének, megvalósításának, értékelésének és mérésének folyamataira is. Mindennek az alapja, hogy a nyelvtanárképzésben olyan szemlélet és attitűdváltozás álljon be, hogy a résztvevők ne idegenkedjenek a szaknyelvoktatástól.

A fentiekben röviden bemutatott munka minden fejezetét *Összefoglaló* és a tárgyalt témához kapcsolódó *Ajánlott irodalom* zárja. A kötet végén a szakmai nyelvhasználat kutatásában és oktatásában leggyakrabban előforduló fogalmak értelmezését nyújtó *Fogalomtár* és rendkívül gazdag *Bibliográfia* található.

Végezetül még egyszer összefoglalom, hogy miért tartom jelentős, hiánypótló műnek *Kurtán Zsuzsa* könyvét: mert komplex ismereteket nyújt, összegzi és rendszerezi a témával kapcsolatos eddigi hazai és külföldi kutatásokat; mert nemcsak elméleti, hanem gyakorlati eszköztárat is kínál a felhasználóknak; mert kristálytiszta logikával épül fel, világos stílusa, szakszerű nyelvezete és megfogalmazása

az érdeklődők széles rétege számára teszi lehetővé a mű befogadását; mert a szerző a szakirodalom értő feldolgozása mellett gazdag kutatói és oktatói tapasztalatára támaszkodik; mert sokirányú használatra alkalmas – a gyakorlott nyelvtanár és a tanárképzésben résztvevő pedagógusjelölt, a nyelvész kutató és a szakmai tudományos élet képviselője – egyszóval a szaknyelvvel kapcsolatba kerülő valamennyi szakember haszonnal forgathatja.

Kurtán Zsuzsa (2003): *Szakmai nyelvhasználat.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

MIRRORS AND WINDOWS

NAGY BORBÁLA CECÍLIA

Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola,
Alkalmazott Nyelvészeti Program PhD hallgatója
bcn@nostromo.pte.hu

Az Európa Tanács régóta foglalkozik az idegennyelv-oktatás módszertani és oktatáspolitikai kérdéseivel, azonban az interkulturális kompetencia meghatározó szerepe csak a kilencvenes évek során került előtérbe. Az érdeklődők az Európa Tanács Modern Nyelvek Európai Központjának internetes oldalán (www.ecml.int) angol és francia nyelven szerezhetnek részletes információt az ebben a témában megjelent publikációkról, tanulmányokról, nemzeti jelentésekről és további linkekről. A www.book.coe.int oldalon pedig megtekinthető a szervezet által eddig megjelentett összes kiadvány, amelyek online megrendelhetőek, illetve egyes kiadványok ingyen letölthetőek. Az itt bemutatott tankönyv az Európa Tanács egyik legfrissebb kiadványa, amely a sikeres interkulturális kommunikációhoz elengedhetetlen részkészségek fejlesztéséről szól. Különlegessége a könyvnek, hogy egyik szerzője, *Lázár Ildikó*, magyar.

A mindössze 106 oldalas könyv hét tematikus fejezetre tagolódik. A témakörök, melyek a *Közös európai referenciakeret* (2002) ajánlásában is megtalálhatóak, különböző kulturális aspektusokhoz kapcsolódnak: felölelik az idő, az étkezési szokások és nemzeti ételek, a beszélgetés, a nemiség, a szerelem, a gyermekvilág és az oktatás területét. Minden fejezet azonos szerkezeti felépítésű, négy részből áll. A fejezetek rövid témafelvezető szöveggel kezdődnek, melyek általános információt adnak a lecke témájáról. Ezt egy olyan rész követi, amelyben szöveges feladatok, képek és kérdések vezetik át a tanulókat a saját kultúrájukra történő reflektáláshoz, ahhoz, hogy megnevezzék, értelmezzék saját kulturális szokásaikat, értékeiket, attitűdjeiket és a „kulturálisan helyes" viselkedési formákat. Ebben kiválóan segítenek a könyvben feltett kérdések, a bemutatott képek. Az első, az idő témaköréhez kapcsolódó fejezetben például olyan kérdéseket kell megvitatniuk a résztvevőknek, hogy mekkora késést néznek még el saját kulturális közösségükben egy üzleti megbeszélés, egy baráti vacsora vagy egy tanóra esetében. Milyen pontosan igazodik náluk a tömegközlekedés a menetrendhez, vagy hol helyezné el a saját kultúráját egy „pontossági skálán"? A következő részben a kultúrákban rejlő különbségek feltárása a cél. Olvasási feladatok, nevezetesen számos anekdota és szituáció illusztrálja a kultúrák eltéréséből adódó konfliktusokat. A szövegeket

kérdések követik, amelyek rávezetik a tanulókat a különbségek felfedezésére és megértésére. A cél az, hogy tudatosuljon bennük a konfliktus forrása, valamint, hogy párhuzamot vonjanak saját kultúrájuk odaillő aspektusaival. A sok közül egy példát említek a második, étkezési szokások területét felölelő fejezetből. A kiindulási helyzet: egy brit férfi számára kellemetlen az a lengyelországi szokás, hogy a főétkezés idején, vagyis ebédre meleg, főtt ételt esznek, vacsorára pedig könnyű szendvicset. Ezután a diákok megbeszélik, hogy melyik kultúrában mit szokás enni-inni a nap bizonyos szakában. Ez a fejezetrész olyan feladatokkal egészül ki, amelyek valódi kis etnográfusokat nevelnek a diákokból. A feladványok rávezetik őket arra, hogy tudatosan vizsgálják és elemezzék mindennapi életük során a kultúrák/kultúrájuk elemeit. A sokszínű feladatok arra ösztönzik a diákokat, hogy például végezzenek megfigyeléseket (saját szokások vagy mások viselkedésének leírása, attitűdök vizsgálata filmekben), játsszanak el különböző szerepeket ugyanabban a szituációban, vagy vegyenek részt különböző projektekben (interjú-készítés, felmérés esetleg kutatás adott témában). Az utolsó rész célja, hogy a tanulók a kultúrákon keresztül tudjanak meg többet az idegen nyelvekről. Változatos gyakorlatok segítségével tanulhatják a diákok az idegen nyelvet, többek közt a köznapi, beszélt nyelvi kifejezéseket, szólásokat és közmondásokat, amelyek illusztrációként szolgálnak a kultúrák közti eltérésekre. A feladatok érdekessége, hogy nemcsak angolul, hanem más nyelven is szerepelnek példák, például lengyelül, németül, románul. Majdnem minden feladat után TN (teachers' or trainers' notes) betűk jelölik a további hasznos feladatokat és lehetőségeket a tanárok/trénerek számára, amelyek a hetedik fejezetet követően megszámozva is megtalálhatók. E jegyzetek tippeket tartalmaznak arra, hogy a feladatokat hogyan lehet eltérő nyelvi szintekhez adaptálni, és újabb ötleteket adnak a témakörök változatos felhasználásához. A könyv legvégén az interkulturális kommunikáció fogalmával, tanításával, értékelésével, valamint további tananyagokkal kapcsolatos annotált olvasmány-lista áll a felhasználó rendelkezésére.

A tankönyvben szereplő témák és feladatok minden bizonnyal a teljesség igénye nélkül kerültek egymás mellé, hiszen e hét témakör igen kevés a kultúrák közötti eltérések felfedezéséhez, ugyanakkor kiváló kiindulási pontot adnak a nyelvtanároknak és tanárképző szakembereknek, hiszen némi fantáziával bárki kigondolhat további, hasonló gyakorlatokat. A feladatok nehézségi foka nem egyforma: néhol úgy tűnik, inkább a fiatalabb korosztály számára készültek (például az ötödik fejezetben a diákoknak egy szerelmi történetet kell írniuk), máskor pedig nehezen megvalósíthatóak (például a második fejezetben egy nemzetiségi étteremben kellene megfigyelést végezni az étkezési szokásokról és ételekről). Meglepő módon a második fejezetrészben szereplő anekdoták és történetek forrása – négy kivételével – nem derül ki.

A tankönyv fő célja, hogy a tanulók interkulturális kompetenciáját fejlessze pontosan oly módon, ahogy azt a szakirodalom leírja: elsőként a saját kultúrájukat

kell a diákoknak „észrevenniük", vagyis tudatosulnia kell bennük, hogy milyenek a saját társadalmukban elfogadott normák, értékek, a gondolkodásmód, ezután a kultúrák közötti eltérésekre kell ráébreszteni őket, valamint arra, hogy azok nem jobbak vagy rosszabbak egymásnál, nincs hierarchikus rendjük, mindössze különbözőek. Napjainkban erre egyre nagyobb szükség van, hiszen a diákok számára egyre bővülnek a lehetőségek külföldi tanulmányokra, szakmai gyakorlat végzésére vagy éppen munkavállalásra. Rendkívül fontos, hogy elsajátítsák azokat a készségeket, attitűdöket és azt a tudást, amely segítségével leküzdhetik a kulturális különbségekből adódó problémákat, és elkerülhetik az esetleges kultúrsokkot. Egyes nyugat-európai országokban a külföldre utazó hallgatónak kötelező jelleggel részt kell vennie interkulturális kommunikációra felkészítő kurzuson, a külföldi tartózkodás alatt egy projekten kell dolgoznia, majd a hazatérés után be kell számolnia élményeiről. Hasznos lenne hazánkban is hasonlóképpen eljárni, ehhez pedig kiváló kiindulásként szolgálhat az itt ismertetett könyv. A tananyag főként a tanulók empatikus hozzáállását, nyitottságát, kritikus gondolkodását és interpretációs képességeit fejleszti, valamint felhívja figyelmüket a nyelv kulturálisan meghatározott aspektusaira.

A tankönyv célfelhasználói elsősorban a tanárképző szakemberek, illetve a tanárképzésben résztvevő hallgatók lehetnek, de nyelvtanároknak, vagy bármilyen más szakos tanárnak praktikus tippeket ad órái színesítésére. A szerzők ajánlása szerint a könyv használható osztálytermi környezetben (középhaladó/haladó nyelvórákon, tanárképző és módszertani kurzusokon), valamint otthoni tanuláshoz is. Bár a tankönyv elsősorban a nyelvszakos tanárképzés résztvevőihez szól, azonban nemcsak ebben a célcsoportban fontos az interkulturális kompetencia fejlesztése. A mű angol nyelven jelent meg, de a fő gondolatmenet és az ötletek más nyelvre is könnyen adaptálhatóak.

Irodalom

Közös európai referenciakeret. (2002). Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht. Budapest.

Hueber-Kriegler, M., – I. Lázár és J. Strange (2003): *Mirrors and windows: An intercultural communication textbook.* Council of Europe Publications, Strasbourg. 108 oldal.

KÖNYVVITÁK A MAGYAR SZOCIOLÓGIAI TÁRSASÁG OKTATÁSSZOCIOLÓGIAI SZAKOSZTÁLYÁBAN

NAGY PÉTER TIBOR

az Oktatáskutató Intézet tudományos tanácsadója
nagy.peter.tibor@ella.hu

Az elmúlt évben sokfelé – főleg interneten, e-mailekben – jelent meg tájékoztatás: az MSZT oktatásszociológiai szakosztálya könyvvitákat rendez. A Magyar Szociológiai Társaság oktatásszociológiai szakosztálya a nyolcvanas évek végén alakult meg. A szervezet változó taglétszámmal – néha közel 100 fő – elsősorban többelőadós konferenciák szervezésével, illetve egy-egy munkaanyag megvitatásával fejtett ki aktivitást, valamint több ízben tett sikeres előterjesztést a legkitűnőbb fiatal szociológusnak járó Erdei-díjra. Tevékenysége sok ponton összefonódott az Oktatáskutató Intézetével, amit a szakosztály sokfelől rekrutálódó tagsága azzal is elismert, hogy minden eddigi elnökét – *Kozma Tamás*t, *Lukács Péter*t, *Hrubos Ildikó*t, *Nagy Péter Tibor*t – az intézet munkatársai közül választotta meg. A rendezvényeket gyakran az infrastruktúrát is biztosító Oktatáskutató Intézettel közös rendezvényként hirdették meg.

Visszatérve a könyvvitákhoz: a 2002 decemberében választott új elnök (e sorok írója) programterve az volt, hogy az oktatásszociológia és rokontudományai kérdéskörében megjelent fontosabb művekről bemutatót és tudományos vitát rendez. Az elképzelés több célt szolgált:

- egy olyan szakmában – az oktatáskutatásban, oktatásszociológiában, pedagógiai kutatásban –, melyet elborítanak az alkalmi minisztériumi megrendelésre írt „háttéranyagok", melynek produktumai között nagyon sok az oktatási „segédanyag" – égetően szükséges a szakma saját tudományos, akadémiai értékrendjének – ettől az „anyagtermeléstől" azért részben mégiscsak független megjelenítése;
- a neveléstudomány és az oktatással foglalkozó társadalomtudományok képviselői több helyi és országos folyóiratot, periodikát, kötetet töltenek meg kisebb nagyobb cikkekkel, tanulmányokkal, mint bármely más tudományág képviselői. Az önálló kötetek száma is elég jelentős ahhoz, hogy jelentős részük reflektálatlanul maradjon. Ezen, hogy a „búza az ocsútól elváljon", igencsak célszerű változtatni;

- az oktatással foglalkozó szaktudósok több tudományágban, paradigmában szétszórtak. Ez elkerülhetetlen, hiszen az oktatás olyan fajta nagyrendszer, melyről minden tudományágnak van mondanivalója. Kicsi azonban az egyes körök között az átjárás, az eszmecsere. Egy-egy könyv megjelenése olyan nyilvánvalóan *eseménye* egy-egy paradigmának, végterméke egy-egy kutatásnak, amely alkalmas a különféle csoportokhoz tartozó kollégák összeültetésére;
- az egy-egy témakörben folyó viták egy-egy nagyobb – azonos témakörben több embert is foglalkoztató – kutatóintézet, egyetemi tanszék életének fontos részei. A viták meghatározó része szóban – munkaértekezleteken, szobákban, ebédlőben stb. – folyik. Nagyon ritkán lesz ezekből írásbeli vita, s az írásos vitacikkek mindig lekerekítettebbek. Az oktatásszociológiai szakosztály feladatának érezte, hogy e vitákba bevonja a nagy intézményektől távolabb dolgozó kollégákat is;
- a hosszú könyveknek – néha még a szerzők számára is meglepő módon – gyakran éppen a vitákban kristályosodik ki a legfőbb – néha csak néhány mondatban összefoglalható eredménye.

A fenti megfontolások alapján olyan rendezvénysorozatot kezdeményeztünk, mely az oktatásszociológia és rokontudományai témakörben megjelent fontosabb könyveket állította középpontjába. (Minden oktatással, neveléssel kapcsolatos szakkönyv belefér a válogatásba, melynek van – a szűken vett neveléstudományi szakmán túlmutató – társadalmi vonatkozása, szempontja.) Minden könyvhöz meghívtunk egy-egy alkalommal két – előre felkért – kiemelkedő tudóst, aki érdemi elemzés, illetve bírálat alá vette a megjelent könyvet, ezt általában vita és a szerző reflexiója követte. A frissen megjelent könyvek esetében a rendezvények könyvbemutatóként is szolgáltak. Egy-egy alkalommal két-két könyv megvitatására került sor, ami – nem függetlenül a rendezők szándékától – azt is jelenti, néhányan olyan könyv „reflektálásában" is résztvettek, melyre – külön – nem jöttek volna el, így egy-egy rendezvény „automatikusan" összehozott két-két érdeklődési kört. A rendezvényeket az Iskolakultúra folyóirat egy-egy évfolyamnyi előfizetés felajánlásával önzetlenül támogatja – a szakosztályelnök pedig kötelességének érzi, hogy arra késztesse az elemzésre vállalkozó tudósokat, jelentessék meg az „IQ" könyvismertetés rovatában véleményüket.

Az első rendezvényen – az Oktatáskutató Intézet kis könyvtárhelyiségében szorongva – *Kozma Tamás* és *Varga Júlia* beszéltek *Polónyi István* oktatásfinanszírozási tankönyvéről, és *Vámos Dóra* beszélt *Hrubos Ildikó* és *Polónyi István* (valamint két ifjú munkatársuk, *Veroszta Zsuzsa* és *Remler Timea*) által írott AIFSZ könyvről. A második rendezvényen *Karády Viktor* beszélt *Szögi László* külföldön járt hallgatókat bemutató adattáráról, *Vajda Zsuzsa* pedig *Pukánszky Béla* gyermekkortörténeti szintéziséről – a Kazinczy utcai tanácsteremben. A harmadik rendezvény atipikus lett: az Educatio Diplomások számát (szerk. *Nagy Péter Tibor*)

értelmezte kötetként, és nyitott róla vitát – egy kerekasztalnyi meghívottal: *Vajda Mihállyal, Hülvely Istvánnal, Forray R Katalinnal, Polónyi Istvánnal, Liskó Ilonával, Lukács Péterrel.* E rendezvénynek az Egyetemi Könyvtár adott otthont, társrendezője az Oktatáskutató Intézet valamint a debreceni Bölcsészkar Pedagógia Tanszéke volt. Egy lágymányosi tanteremben *Enyedi György Kozma Tamás* regionális felsőoktatásról szóló könyvét, *Nagy Péter Tibor* pedig az *Andor – Liskó* szerzőpáros iskolai mobilitási könyvét vonta elemzés alá. Nem egy frissen megjelent Bourdieu-könyvről, hanem a közelmúltban elhunyt Mester egész életművéről beszélt *Karády Viktor* a Wesley János főiskolán – ugyanaznap *Hadas Miklósé* volt a szó, aki *Nagy Péter Tibor* 19-20. századi oktatástörténettel foglalkozó tanulmánykötetét bírálta. *Halász Gábor* – ugyanezen a helyszínen – beszélt *Báthory Zoltán* Maratoni reformjáról, *Boreczky Ágnes* pedig az ötvenhatos intézet évkönyveinek oktatásszociológiai tanulságairól. Két, a cigányok oktatásügyi helyzetét taglaló beszélgetést sikerült összekapcsolnunk, *Ferge Zsuzsa* beszélt a *Forray R. Katalin és Hegedüs T. András* szerzőpáros könyvéről, *Andor Mihály* pedig a *Liskó – Kemény – Havas* könyvről. Az ELTE Szociológiai Intézetének kari tanácstermét megtöltő rendezvény az Oktatáskutató Intézet és Új Mandátum Könyvkiadó közös sorozata, a Társadalom és Oktatás sorozat két frissen megjelent könyvének sajtóbemutatója is volt egyben.

Hamarosan napirendre veszi a szakosztály Halász Gábor oktatási rendszerről szóló könyvét, Ladányi Andor Hóman korszak felsőoktatásáról szóló kötetét, Kelemen Elemér, Mann Miklós, Karády Viktor, Bábosik István, Vajda Zsuzsa, Németh András, Csapó Benő közelmúltbéli köteteit.

A viták teljesen nyitottak, nem csak szociológusokat, hanem alkalmi érdeklődőket is szívesen lát a szakosztály. A mindenkori program a http://www.oktszoc.n1.hu honlapon tekinthető meg.

A CSALÁDPEDAGÓGIA AZ EGÉSZSÉGES UTÓDOKÉRT

CS. F. NEMES MÁRTA

a Családi Nevelésért Alapítvány elnöke, pedagógiai – családpedagógiai szakértő
nemes.marta.@csna.hu

A család-, gyermek- és ifjúságvédelem pedagógiája, röviden családpedagógia szaktudománya számos tudomány, pedagógiára alkalmazott egységes, globális új ismereti és tevékenységi rendszerét jelenti. A családpedagógia alapjait az 1972-73. évben fektettük le, amikor a népesedési hullámvölgy miatt kormányhatározat tette kötelezővé a családi életre nevelés bevezetését, az eredményes család-iskola nevelési együttműködés és a szakszerű iskolai gyermekvédelmi tevékenység kifejlesztését az oktatásban. A családpedagógia számos területtel foglalkozik:

- a testi- és lelki egészségen kívül az érzelmi, értelmi és erkölcsi egészség, a gyermek személyiségének kibontakoztatásával, és ezzel együtt ennek alapvető feltételével, a családi nevelőrendszer megerősítésével,
- a devianciák kialakulásának és megelőzési folyamatának a megismertetésével, a családi erő-, interakciós, strukturális-, nevelő-rendszer sajátosságainak, a párkeresés, párválasztás, tartós házasság, családi nevelés, családi, szülői, szerepviselkedésnek, konfliktus- és problémamegoldás, egészséges családi életvezetésnek ismeretterjesztési tudnivalóival,
- ennek a pedagógiai módszertani kérdéseivel, a minden gyermeket érintő családi életre nevelés, és szüleikkel folytatandó segítő szemléletformáló együttműködés családpedagógiai vizsgálat, nevelési problémamegoldó pedagógiai családgondozás osztályfőnöki feladataival,
- a hátrányos helyzetű, kulturálisan elmaradott rétegből származókkal kapcsolatos speciális család-, és gyermek-fejlesztési, és család-korrekciós teendőkkel, így a halmozottan hátrányos helyzetű rétegben nevelkedőkkel foglalkozók képzésével, a prevenciós összefüggések tudatosításának, a teljes életre nevelésnek – munkára és családi életre nevelésnek, tanulás-módszertani témakörével.

1989-től fokozódik a gyermekek számára támaszt, biztonságot, viselkedési mintákat biztosító tartós házasság, család, az iskolai és családi nevelés értékének a lerombolása, fokozódik a magányossá vált fiatalokban, egyedülálló szülőkben levő stressz. Mindezek alapján az egészségügyben és a közoktatásban dolgozó, a gyermekekkel, családokkal a gyakorlatban foglalkozó kollégáink, a Magyar Pedagógiai Társaság Családpedagógiai Szakosztálya, és a Családpedagógiai Egyesület tagjainak véleménye alapján úgy gondolom, hogy népesedési katasztrófa előtt állunk. A Magyar Tudományos Akadémián 2003. szeptember 25-26-án a Népesedési Nem-

zetközi konferencián közzétett KSH, egészségügyi és demográfiai statisztikák mutatják, amit már 14 éve tapasztalunk egyre fokozottabban a tanuló létszám csökkenésében, tanulási, magatartási zavarok sokaságában, a deviancia különböző formáinak elterjedésében.

Szakmai szervezeteink szeptember 29-én a Családpedagógiai Nap országos konferencián megfogalmaztak egy felhívást, és a MPT Választmányi ülésén átadtak a Felsőoktatási Szakosztálynak, az OM-nek és a Miniszterelnöki Hivatalnak, mely szerint az oktatási szakterületnek az óvodától a felsőoktatásig részt kell vennie a népesedési katasztrófa elkerülésében, a nevelés súlypontba helyezésével, a meglévő gyermekek családdal együtt történő fejlesztésével, a családpedagógiai szemléletformálás és módszertani tudás általános bevezetésével.

Érdemes rövid áttekintést adni, hogy milyen komplex családpedagógiai pedagógus-továbbképzések indultak az utóbbi évtizedben:

- 1992-95 között Családpedagógiai tanácsadói 120 órás továbbképzés indult a Budapesti Tanítóképző Főiskola szervezésében,
- 1996-ban a szociálpedagógia szakhoz társítottak Családpedagógus diplomát biztosító képzést a Soproni Pedagógiai Főiskolán,
- 1999-ben az ELTE BTK Neveléstudományi Intézetének akkreditált választható tanegységként Családpedagógia stúdium indult, valamint a Család-, gyermek-, és ifjúságvédelem pedagógiája elnevezéssel szakirányú továbbképzési szakot szerveztek,
- 1999-ben akkreditált, 2003-ban felnőttképzésként is elismert Családpedagógiai Alapismeretek és Módszertan képzéssel bővült a gyermek-, ifjúság- és családvédelemmel foglalkozó továbbképzések köre, melyet A Családi Nevelésért Alapítvány Családpedagógiai Módszertani Központja szervez, ügyelve arra, hogy 60 órában és a 2 hónapos gyakorlati képzés keretein belül a hallgatók komplex ismereteket szerezzenek tréningek, szerepjátékok segítségével, és sajátítsák el a konfliktus oldás alapjait.
- 2002-től Egerben az Eszterházy Károly Főiskolán, a tanári alapképzés pedagógia tárgyához, az óvó és szociálpedagógia szakhoz a Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolán, 2003-ban a tanítóképzésekhez épült be a családpedagógiai ismeretek köre,
- 2003-ban került kidolgozásra a Családi Nevelésért Alapítvány által, a Roma Nővédelmi Közhasznú Szervezet kezdeményezésére roma és hátrányos helyzetűekkel kapcsolatos gyermek- és családfejlesztést, konfliktusfeloldást önállóan és koordinátorként is ellátó óvodai, általános és középiskolai munkára szakképesítő Családpedagógiai mentor szakképzés is.

A Családi Nevelésért Alapítvány szakkönyveket, előadásokat biztosít az eredményes oktatáshoz és gyakorlathoz. Kiadványainkról a Pedagógusképzés 2003. 3-4. számában, valamint a http: www.csna.hu weblapon tájékozódhatnak.

BESZÁMOLÓ "A NEVELÉSTUDOMÁNY TÖRTÉNETE ÉS FILOZÓFIÁJA – A PEDAGÓGIAI KUTATÁSOK ÉRTÉKELÉSE ÉS KRITÉRIUM-RENDSZERÉNEK ALAKULÁSA" CÍMŰ KONFERENCIÁRÓL

BASKA GABRIELLA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának tanársegédje
omnibus@galamb.net

A Leuveni Katolikus Egyetem Pszichológiai és Pedagógiai Kara 2003. november 5-8. között négynapos konferenciát szervezett. Az eseményen 11 ország 23 intézményének kutatói és oktatói vettek részt Európából és a tengeren túlról.

Az események két szálon futottak: nevelésfilozófiai és neveléstörténeti szekcióülések és workshopok keretében zajlott a munka, de a nyitó és záró plenáris ülések alkalmával az együtt gondolkodásra, a szélesebb körű vitára is mód nyílt. A konferencia deklarált célja a neveléstudományi kutatás aktuális kérdéseinek történeti-filozófiai szempontú megközelítése, a legutóbbi idők kutatási irányzatainak, módszereinek kritikai elemzése volt. A rendkívül széles tematikai skálán mozgó előadások részben új módszertani, részben tartalmi elemeket vonultattak fel. A teljesség igénye nélkül emelek ki néhányat az elhangzottak közül.

A konferenciát az egyik szervező, *Paul Smeyers* (Leuveni Katolikus Egyetem) nyitotta meg figyelemfelkeltő, deklaráltan provokatív bevezető előadásával. A tudományos tevékenység legalapvetőbb kérdései ürügyén – Mire való a tudomány, milyen típusú tudományos tevékenység hasznos? – az utóbbi idők oktatáskutatási stratégiáit tette elemzése tárgyává.

Smeyers úgy véli, hogy az empirikus és a filozófiai jellegű kutatási módszerek egyre közelednek egymáshoz, ahogy ő fogalmaz: a nevelésfilozófia egyre „racionálisabb", az empirikus megközelítés egyre „filozofikusabb", egyre kevésbé szigorú határvonal választja el az a priorit az a posterioritól, a tényszerű valóság és az elvárt minőségek a kutatás folyamatában, illetve eredményeiben „összecsúszni" látszanak.

Úgy tűnik, *Smeyers* osztja azt a nézetet, hogy a neveléstudományi kutatások nagy része konkrét haszon nélkül való. „Játék" csupán, izgalmas időtöltés, mint a sakk vagy a bélyeggyűjtés, amely nem ad releváns válaszokat a gyakorlat által felvetett kérdésekre. Ezt a kritikát érvényesnek tekinti mind a kvantitatív, mind a kvalitatív jellegű kutatásokkal szemben, még ha érvei az egyik és a másikkal kapcsolatban nyilvánvalóan különbözőek is. A kvalitatív (és így a történeti és filozófiai

jellegű kutatásokat közelebbről érintő) módszerekkel kapcsolatos kritikája e megközelítési mód múlt-centrikusságában ragadható meg, amely szerinte ugyan alkalmassá teszi bizonyos problémák feltárására, a jelenre és a jövőre nézve azonban nem tud érvényes kijelentéseket megfogalmazni. *Smeyers* kritikája a történettudománnyal kapcsolatban újra és újra felmerülő „hasznossági" kérdés jól ismert vonulatába illeszthető.

Az elmúlt öt év tudományfilozófiai publikációit vizsgálva arra a következtetésre jut, hogy igazán izgalmas tudományfilozófiai munkák manapság valamely részterület speciális problémáival foglalkoznak. Elmúlt az az idő – véli –, amikor a társadalomtudósok általános vitákat tarthatnának paradigmákról, módszerekről, megértésről, magyarázatról. El kell fogadnunk, mondja, hogy az absztrakt vita nem hasznos sem a tudósok, sem a gyakorlati pedagógusok számára, s a pusztán leíró jellegű, vagy kritikai elemzés ma már negatív attitűdként definiálható. *Smeyers* a „hasznos" filozófus szókratészi mintáját tekinti a jövőben irányadónak a maga és munkatársai számára, s úgy véli, mindennél nagyobb szükség van a tudományos tevékenységben az oktatáspolitikai irányok részletes elemzésére és alternatívák nyújtására. Amellett érvel tehát, hogy a „módszerről" folytatott tudományos párbeszéd immár korszerűtlennek tekinthető, csak a konkrét oktatáspolitikai gyakorlat és az erre irányuló kutatás érvényes és fejlődőképes. Csak ez lehet befogadója annak, ami a múltban értékes volt és a jelenben is érvényes.

Előadása végén *Paul Smeyers* felvetett néhány konkrét témát, amely az elkövetkező évek közös kutatásainak tárgya lehetne. Ezek között szerepelt egy, amely a vitaindító előadást követő szekcióülések egyikében részben meg is jelent: a gyermek, mint az oktatási rendszer „kliense", az oktatás „fogyasztója".

Bruno Vannobergen (Genti Egyetem) „Harc a gyermekért – a romantikáról és mai gyermekképünkre tett hatásairól" című előadásában épp a gyermek és a fogyasztói kultúra kapcsolata körvonalazódik. Tanulmányában a gyermekkor-kutatás mai irányzatait vizsgálva kiemelten fontosnak tartja azokat, amelyek a fogyasztói kultúra meghatározó tényezőinek (pl. Walt Disney, McDonald's stb.) promóciós világában megjelenő gyermekképet, illetve a nevelés-oktatás intézményes valóságában megjelenő gyermekképet vizsgálják. *Giroux* (1995, 1999), *Willis* (1995) és *Kincheloe* (1999) tanulmányaira hivatkozva kifejti, hogy a multinacionális cégek működésében végső soron kétféle stratégia érvényesül. Vagy vonzóvá szeretnék tenni magukat mind a gyermekek, mind a felnőttek számára úgy, hogy a felnőtteknek az elveszett paradicsom (a gyermekkor) újra felfedezésének élményét nyújtják, vagy a másság stratégiájára építenek: úgy szólnak a gyermekekhez és nyerik meg őket fogyasztójukká, hogy kommunikációjukból kiszorul a felnőtt.

Ezek a stratégiák ugyanabból az alapvetésből indulnak ki, a gyermekkor és a felnőtti világ radikális szétválasztásából. A romantika korszakában kiteljesedett, idealizált gyermekkép késői lenyomata ez, amelyben a kulcsszavak: ártatlanság és nosztalgia. A fogyasztói kultúra gyakran negatív felnőtt ábrázolásához hozzátarto-

zik, hogy a szülők és a tanárok legtöbbször a problémák forrásaiként jelennek meg, és csak ritkán szerepelnek megoldásként. A multicégek által sugallt gyermeki kultúrában a szórakoztatás és a reklám úgy jelenik meg, mint a neveléstől független, sokszor fölötte álló tevékenység.

A másik oldalon az oktatás világa leginkább a fogyasztói kultúra ellentéteként definiálja önmagát – véli *Vannobergen*, mégis, a romantikus gyermekszemlélet itt is tetten érhető. A reformpedagógia egyes képviselőinek (pl. *Ellen Key, Maria Montessori*) elméleteiben is ott találjuk a romlatlan, naiv, természetes tudással rendelkező gyermeket, aki egyben a jobb jövő záloga is. (Vö. *Németh*, 2003.)[1] Számtalan formában mai oktatási valóságunknak is része ez. Ebben a mai összefüggésben azonban a fogyasztóvá válás jelenti az ártatlanság elvesztésének legfőbb kockázatát. Abban a közegben, azokban az iskolákban és családokban, ahol a fogyasztói kultúrát kárhozatosnak ítélik, az ennek ellentéteként megjelenő felnőtt világ kínálja azokat a normákat, amelyek az „eltévelyedett" gyermek számára kapaszkodót nyújthatnak.

Bár nyilvánvalóan nem ugyanazon az alapon, mégis mindkét szemlélet a gyermeki és a felnőtti világ szétválasztásán alapszik. *Bruno Vannobergen* szerint, ha az oktatás valódi, kritikus távolságot akar kiépíteni a fogyasztói kultúrával szemben, akkor át kell értékelnie, újra kell értelmeznie a gyermek-felnőtt viszonyt. Arra figyelmeztet, hogy ha az iskola intézményrendszere nem értelmezi újra önmagát, akkor tovább sodródik a „kulturális irrelevancia" irányába és hajdani szerepét átveszik az újabban egyre növekvő számban megjelenő, nagyvállalatok által szervezett és fenntartott „training centerek", amelyek „reprodukáló" munkájukat, úgy tűnik, egyelőre hatékonyabban végzik, mint a hagyományos iskola.

Egyebek mellett, a négynapos konferencia keretein belül egy önállónak tekinthető *Dewey*-szimpózium is lezajlott, amelyet *Thomas S. Popkevitz* (Visconsin-Madison Egyetem) szervezett. A szimpózium hiánypótló jellege abból adódott, hogy míg *John Dewey* elképzeléseit a modernitással, a modern életvitellel kapcsolatban társadalomtörténeti szempontból már számtalan alkalommal vizsgálták, a *Dewey*-jelenség szisztematikus feltárására még nem adódott alkalom. E jelenség lényegét *Popkevitz* egyedül a multikulturalitás és multinacionalitás keretei között véli értelmezhetőnek. A szimpózium résztvevői összehasonlítva vizsgálták azokat a feltételeket, amelyek lehetővé tették a történészek által „modernitásnak" nevezett jelenség kibontakozását. Kevésbé volt téma maga a modernitás kialakulása, sokkal inkább azoknak a kereteknek az elemzése, amelyek között létre jöhetett a „modern

[1] Németh András (2003): A reformpedagógia gyermekképe – a szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei. A tizenkilencedik-huszadik század gyermekkorának története.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 169-184.

én", úgy használva *John Dewey*-t mindehhez apropóul, mint stratégiai pontot a feltárás folyamatában.

A leuveni konferencia magyar résztvevői, *Szabolcs Éva* (ELTE) és *Baska Gabriella* (ELTE) a tanítói szakma XX. század eleji társadalomtörténetének vizsgálata kapcsán azokról a forrásokról és módszertani megfontolásokról adtak számot, amelyek a közös vizsgálódás során fontossá váltak. A *Nagy Mária* (OKI) által vezetett OTKA kutatás célja a magyar tanítói szakma professzionalizálódásának nyomon követése. E mozaik elemeinek feltárása során használt források között szerepeltek statisztikai felmérések, álláshirdetések, a hétköznapi életet bemutató folyóiratcikkek és fényképek. Valójában egy „történet" többoldalú megközelítése ez, kvantitatív és kvalitatív vizsgálatok eredményeinek összevetése, a tanítói élet- és munkakörülmények mikro- és makrotörténeti vizsgálata.

Az előzőekben felvázolt témák mellett számtalan érdekes és elgondolkodtató neveléstörténeti és nevelésfilozófiai előadás hangzott el, s alakult ki a nyomában izgalmas vita az érdeklődő jelenlévők között. A záró plenáris ülésen az elkövetkező év témáit illetően a felvetett lehetőségek közül kettőt fogadtak el a résztvevők:

- Hogyan fejleszti a tudományos kutatás a gyakorlatot?
- Oktatáskutatói hálózatok és oktatáspolitika

A konferencia témájához ajánljuk a két szervező *Paul Smeyers* és *Marc Depaepe* könyvét: Beyond Empiricism – On Criteria for Educational Research, Marc Depaepe, Paul Smeyers (eds.), (Studia Paedagogica 34.), Leuven University Press, 2003.

ONK 2003

BUDA ANDRÁS

a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának adjunktusa
buda@delfin.unideb.hu

A címben olvasható rövidítéssel számtalan esetben találkozhattunk az elmúlt évben, megpillantásakor azonnal tudtuk, hogy a *III. Országos Neveléstudományi Konferenciával* kapcsolatos információk következnek. Tavasszal jelentek meg az „első fecskék", ezek hírül adták a konferencia időpontját, és vezérgondolatát: „Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány". Akik már korábban is részt vettek ezen a rendezvényen, azok többnyire elégedetten nyugtázták az információt, beírták naptárukba az időpontot és elkezdték a készülődést.

A levelek, plakátok százainak, a szakmai kiadványokban megjelent felhívásoknak köszönhetően azonban sok olyan kollégához is eljutott a híradás, akik – bár ez tagadhatatlanul meglepő – korábban még nem is hallottak a konferenciáról. Ők tehát először érdeklődtek a feltételekről, információkat gyűjtöttek, igyekeztek megtudni, hogy milyen formában lehet tudományos eredményeiket bemutatni. Azt tapasztalták, hogy – a korábbi évek hagyományait követve – a konferencián három különböző formában nyílik mód a tudományos eredmények bemutatására: lehet előadást tartani szimpózium vagy tematikus blokk keretén belül, illetve lehetőség van poszterbemutatóra is. Míg az utóbbi többé-kevésbé egyértelmű, sokan kérdezték, hogy mi is a különbség a szimpózium és a tematikus blokk között. Az eltérés mind tartalmilag, mind formailag tetten érhető. A szimpóziumot általában az elnök szervezi, ő kéri fel a négy-öt előadót és az opponenst is, így mindenképpen biztosítva van a tartalmi koherencia. A tematikus blokkokat ezzel szemben a Programtanács szervezte meg, a beküldött absztraktok alapján próbáltak meg egy gondolati ívet kialakítani. E blokkok elnöki teendőinek ellátására alkalmas személyre is ők tettek javaslatot, természetesen a témakör kutatói, szakértői közül választva. Mivel a tematikus blokk esetén nincs opponens, lehetőség adódott hat előadás megtartására, így tehát a szervezés módjától függetlenül minden előadónak 15-20 perc állt rendelkezésére előadásának megtartásához.

A program összeállításához a Tudományos Programbizottság (tagjai: *Báthory Zoltán, Buda András* (titkár), *Csapó Benő, Kárpáti Andrea, Kozma Tamás* (elnök), *Vizelyi Ágnes*) az MTA Pedagógiai Bizottságának nyolc albizottságát hívta segítségül, ezáltal kijelölve a tematikus blokkok összeállításának vezérfonalát is. A beérkezett absztraktokat az albizottságok elnökei (vagy megbízottaik) véleményezték, a

Programbizottság pedig ezeket a sorrendeket figyelembe véve állította össze a konferencián bemutatásra javasolt előadások, poszterek listáját. Bármennyire is igyekeztek a lehető legtöbb résztvevőnek helyet biztosítani, a jelentkezők magas száma miatt néhány esetben a szimpóziumokat tematikus blokkokká szerveztek át, amennyiben az előzsűrizés lehetővé tette, az előadásforma helyett poszterbemutatót javasoltak, de számos esetben kényszerültek a tervezett prezentáció elutasítására is. Így végül a hivatalos program szerint 49 szimpóziumban/tematikus blokkban 229 előadás hangzott el, és 69 poszterbemutatót tekinthettek meg az érdeklődők. Azért kell „a hivatalos program szerint" szerkezetet használni, mert a tényleges számadatok ettől eltérnek. Egyrészt például betegség vagy váratlan utazás miatt csökkent az előadások száma, másrészt viszont az elnökök több esetben időt biztosítottak a programban nem szereplő magyar vagy külföldi kollégák előadásaira is.

Folytatva az adatokat fontos megemlíteni, hogy jóval 400 fölött volt a regisztráltak száma, és ebből közel 400-an el is jöttek. További örömre ad okot, hogy 102 fő nem is kívánt prezentációt tartani, „csak" az érdeklődés, az információgyűjtés, a tanulás motiválta résztvételüket. A magas létszám ellenére azonban – meglepő módon – általában nem észleltük a tömegek jelenlétét, a hallgatóság legtöbbször kényelmesen elfért az előadóteremben, köszönhetően annak, hogy a résztvevők egy része erősen szelektált, csak a legszűkebb szakterületéhez kapcsolódó előadásokat hallgatta meg. Több esetben előfordult az is, hogy valaki csak egy adott szimpóziumra érkezett, megtartotta prezentációját, és utána távozott is. E meglepő jelenséget nem szabad minden esetben negatívan értelmeznünk, hiszen olykor az ilyen rövid részvétel is komoly áldozatvállalással járt, hasonlóan azokhoz a kollégákhoz, akik például külföldi útjukat lerövidítve, egyenesen a repülőtérről érkeztek a Neveléstudományi Konferenciára.

Bár a résztvevők magas száma alapvetően örvendetes, a technikai szervezést lebonyolítók kevésbé osztoztak ebben az örömben. Ne értsük félre, nem a megnövekedett munka jelentette a problémát! A gond abból adódott, hogy a létszámnövekedéssel együtt jelentősen emelkedett azoknak a száma, akik az időpontokat, formai követelményeket rugalmasan kezelték. A legnagyobb problémát az okozta a szervezés során, hogy többen nem tartották be a jelentkezési határidőt. (Ezt a visszatérő problémát orvosolja, a 2004-ben remélhetőleg bevezetésre kerülő on-line regisztráció.) A jelzett „fegyelmezetlenség" az absztraktok szerkesztésénél is megjelent. A kért 3100 karakter helyett érkezett kettő soros és 14 oldalas „összefoglaló" is, ezekből kellett egy többé-kevésbé egységes stílust kialakítani.

A pénzügyi területen szintén mutatkoztak hiányosságok. Egyrészt a júliusban kiküldött számlák több mint 1/3-a egyszerűen eltűnt, másrészt jelentős azoknak a száma, akik csak késve vagy utólag (esetleg egyáltalán nem) fizették be a részvételi és a szállásdíjat.

A szervezést végző csapat – beleértve a Programbizottságot és a technikai szervezőket – mindig arra törekszik, hogy továbbvigye a jól bevált gyakorlatot,

korrigálja az esetleges korábbi problémákat, és olyan új megoldásokat alkalmazzon, melyek még sikeresebbé teszik az adott rendezvényt. A 2003-as konferencia egyik sajátossága az volt, hogy az MTA Pedagógiai Bizottságának és albizottságainak mind a szervezés, mind pedig a lebonyolítás terén igyekezett meghatározó szerepet biztosítani. Ez abban nyilvánult meg, hogy egyrészt a Pedagógiai Bizottság megjelent tagjai szinte kivétel nélkül elnöki és/vagy opponensi feladatokat láttak el, másrészt az albizottságok által szervezett szimpóziumok – magas szakmai nívójuk alapján – a program összeállításakor előnyt élveztek.

A plenáris előadások újszerűsége szintén vitathatatlan. Nem egyszerűen arról volt szó ugyanis, hogy a magyar kollégák lefordították a külföldi kutatók előadását, hanem az idegen nyelven elhangzottakat értelmezték is, az interpretációt tehát egyéni véleményük is gazdagította, az egynézőpontú megközelítés így szinte együttgondolkodássá módosult.

A tartalmi újítások mellett több formai, technikai változtatást is eszközöltek a szervezők. Talán nem túlzás azt kijelenteni, hogy sikerült megtalálni a – neveléstudomány körében még mindig szokatlan – poszterbemutatók méltó helyszínét és formáját. Az időpont azonban még mindig nem bizonyult megfelelőnek, valószínűleg szerencsésebb lenne a moderátor által vezetett poszterbemutatót az előadások egyik blokkjával párhuzamosan lebonyolítani. Így az ebédszünet valóban mindenki számára a pihenés, a kötetlen beszélgetések lehetőségét teremtené meg. A felfrissülés percei egyébként azért is fontosak, mert meghatározzák a konferencia ritmusát. Egy olyan lüktetést indukálnak, melynek révén kialakuló atmoszféra lehetővé teszi az intenzív, eredményes munkát.

Egy konferencia légköre annál gazdagabb, minél több, különböző területen dolgozó szakember tudja ismertetni saját tapasztalatait, eredményeit. A legtöbb rendezvény esetén azonban az anyagi kondíciók jelentősen befolyásolják a résztvevők körét. Ezért különösen örvendetes, hogy 2003-ban a Programtanácsnak sikerült olyan feltételeket teremtenie, melynek révén lehetővé vált az MTA Pedagógiai Bizottság tagjainak és a határon túli magyar kollégák költségeihez történő hozzájárulás. Ily módon a résztvevők köre tovább bővült, akik közül jó néhányan először vettek részt olyan rendezvényen, mely a Magyar Tudományos Akadémia patinás épületében került megrendezésre. Számukra különösen hasznos újításnak bizonyult az a narancssárga színű összefoglaló, mely az egyéni programok összeállítása mellett az előadótermek megtalálásához is támpontot nyújtott. Segítségével az egy időben zajló szimpóziumok közül könnyű volt kiválasztani a bennünket legjobban érdeklőt, melynek helyszínét a térképek alapján már nem volt nehéz megtalálni. E kivonatos program mellett a konferenciacsomagot szakmai folyóiratok példányai is gazdagították, köszönet ezért a közreműködő szerkesztőknek: *Csapó Benő*nek, *Falus Iván*nak, *Géczi János*nak, *Lukács Péter*nek *és Schüttler Tamás*nak. Ennek következtében a regisztrációkor kapott táskát megemelve többen megállapították, hogy a neveléstudomány bizony nem csak szép, hanem nehéz tudomány is.

Figyelembe véve a leírtakat, nyilvánvalóan túlzás nélkül állítható, hogy 2003. októberében minden tényező rendelkezésre állt egy sikeres konferenciához. A sok pozitív visszajelzés feljogosítana arra, hogy azt írjam a *III. Országos Neveléstudományi Konferencia* valóban nagyon sikeres rendezvény volt, de nem teszem. Akik ott voltak, azoknak vagy felesleges bizonygatnom azt, amit hasonlóan gondolnak, vagy pedig az esetleges ellenvélemény esetén hiába is beszélnék, az ő véleményüket e rövid visszatekintés minden bizonnyal nem változtatta meg. Akik viszont nem voltak ott, kérem, ne higgyenek nekem, hiszen lehet, hogy az elfogultság beszél belőlem! Érdeklődjenek, informálódjanak, lapozgassák a konferenciakötetet (pedkonf.unideb.hu), alakítsák ki saját véleményüket!

Bevallom, kérésem egy kissé öncélú is. Egy konferencia ugyanis akkor lesz igazán sikeres, ha van utóélete. Ha az ott bemutatott prezentációk gondolatokat, szakmai vitákat indítanak el, ha új munkakapcsolatok alakulnak ki, ha kutatási ötletek születnek, ha sokáig beszélünk az ott történtekről. Remélem, hogy azok, akik nem voltak jelen, de érdeklődtek, érdeklődnek a konferenciáról, belelapozgatnak az absztraktokat tartalmazó kötetbe, olyan információkkal lesznek gazdagabbak, melynek révén keresni és várni fogják az ONK 2004 kezdetű híradásokat is.

Bízom tehát abban, hogy e sorok olvasójától – akár résztvevő volt korábban, akár nem – úgy köszönhetek el: Találkozunk 2004 októberében a *IV. Országos Neveléstudományi Konferencián*!

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS JÖVŐJE: A TUDOMÁNYEGYETEMI NÉZŐPONT

– az ELTE második pedagógusképzési vitaülése –

PAPP LAJOS

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának adjunktusa
papplajos@gandalf.elte.hu

2003. november 26-án folytatódott az ELTE üléssorozata, melynek célja a pedagógusképzés közeli jövőjével kapcsolatos nézetek, álláspontok bemutatása, ütköztetése, értékelése. Az első, szeptemberi vitaülés a *„Csatlakozás az európai felsőoktatási térséghez (CSEFT)"* című oktatási minisztériumi vitaanyagot és a *NAT 2003. évi revízióját* járta körül – elsősorban az ELTE pedagógusképzési modellje nézőpontjából.[1] Az ELTE az ország legnagyobb, legdifferenciáltabb, legteljesebb pedagógusképző intézménye: valamennyi képzési szinten, valamennyi foglalkozási területre képez pedagógusokat alap- és posztgraduális képzésben az óvodapedagógusoktól a neveléstudományi doktorokig, nyilvánvaló tehát, hogy a pedagógusképzésről van tapasztalata és van mondanivalója az itt dolgozóknak. Ugyanakkor az ELTE-n – a 90-es évek eleji bölcsészkari reform organikus folyományaként – az utóbbi időszakban zajlott-zajlik le az az átalakulási folyamat, amely mind a szervezeti keretekben, mind a tartalmi szabályozásban megújítja a tanárképzést, ennek eredményeként beszélhetünk az ELTE modellről.

A második vitanap részben visszautalt az első tematikájára, részben pedig lehetőséget nyújtott a pedagógusképzés más intézményi szereplőinek a megnyilatkozására. Az ülés első részében elhangzott előadások az oktatási kormányzat, a szociálpszichológia, a közoktatás-igazgatás, a tanárképző főiskolák és az Akadémia nézőpontjából járták körül a pedagógus- és különösen a tanárképzés problematikáját, a délutáni kerekasztal-beszélgetések résztvevői pedig a hallgatói nézőpontról, az intézmények közötti együttműködés formáiról és a tanárképzés finanszírozási és szervezeti kereteiről szóltak.

Hudecz Ferenc az ELTE rektorhelyettese megnyitójában a pedagógushivatásra való felkészítés kívánalmairól és a megújuló képzési rendszerben jelentkező

[1] *Pedagógusképzés a 21. században. ELTE modell 1.* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 2003.

nehézségeiről szólt. Az első előadó *Gönczi Éva* volt, az OM Felsőoktatás-fejlesztési Főosztályának vezetője, aki a pedagógusképzésnek a bolognai folyamatban való formálódó rendszeréről, a törvényi szabályozás koncepcionális alapjairól beszélt (Pedagógusképzés a ciklusos rendszerben c. előadását lásd a jelen kötetben 41-46. o.). Az elhangzottak alapján feltételezhető, hogy a CSEFT újabb verzióinak kidolgozásakor a döntés-előkészítés folyamata sikeresen támaszkodott az ELTE első vitaülésén elhangzott szakmai véleményekre is.

Hunyady György az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának dékánja a szociálpszichológus szemszögéből elemezte a pedagógusképzés helyzetével és jövőjével kapcsolatos szociális diskurzus összetevőit, a viták logikájának és atmoszférájának alapelemeit (A lefelé menő spirál víziója c. előadását lásd a jelen kötetben (31-40. o.).

A pedagógusképzés jövőjével kapcsolatos elvárásokat *Balogh Árpád* a Bessenyei György Tanárképző Főiskola rektora a főiskolák nézőpontjából foglalta össze. Előadásának központi kérdése volt a főiskolai (BA, BSc) szintű végzettség szerepe, hasznosíthatósága a munkaerőpiacon. Mivel a főiskolán végzetteknek mintegy 60 %-a nem tanári munkakörben helyezkedik el, kulcskérdés, hogy a majdani első képzési ciklus milyen kompetenciákra készíti fel a hallgatókat. Ugyanakkor a pedagógusképzés tartalmi-szerkezeti átalakításakor is figyelemmel kell lenni a korosztályi sajátosságok megjelenítésére.

Mit ad és mit kínál a közoktatás a pedagógusképzésnek? – erről beszélt *Sípos János* közoktatási helyettes államtitkár előadásában (Pedagógus változó szerepben c. előadását ld. a jelen kötetben 47-55. o.). A közoktatás problémáiból, leküzdendő nehézségeiből, illetve a pedagógustól elvárt szerepekből – mint premisszából – vezette le a közoktatás fejlesztésének lehetőségeit, a megvalósítás eszközeit, különös tekintettel a pedagógusképzés reformjára.

Bazsa György akadémikus, a Debreceni Egyetem professzora előadásában szemléletes modellt alkotva vázolta föl a pedagógusképzéssel kapcsolatos akadémiai követelményeket és társadalmi elvárásokat.

A vitaülés második részének első kerekasztal-beszélgetésében az ELTE különböző pedagógusképző karainak hallgatói számoltak be a gyakorlati és az elméleti képzéssel, az elhelyezkedéssel kapcsolatos személyes és általánosítható tapasztalataikról. A második kerekasztal résztvevői (*Bábosik István* ELTE PPK, *Gáspár Mihály* Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, *Nádasi Mária* ELTE PPK, *Szabados Lajos* Szent István Egyetem) a pedagógusképző felsőoktatási intézmények együttműködésének már kialakult, illetőleg előkészítés alatt álló formáiról, a további lehetőségekről beszélgettek. Mivel a ciklusos képzés programcentrikus, a hasonló együttműködések gazdag forrásai lehetnek a jövő pedagógusképzésének. A záró kerekasztal-beszélgetésben (résztvevői: *Bakonyi László* ELTE Rektori Hivatal, *Brezsnyánszki László* Debreceni Egyetem, *Papp Lajos* ELTE PPK, *Zsolnai József* Veszprémi Egyetem) a pedagógusképzés

folyamatát meghatározó kérdésekről, a szabályozás alrendszereiről (finanszírozás, tartalmi szabályozás, átjárhatóság, intézményi szabályozások) esett szó.

Az ELTE harmadik pedagógusképzési vitaülésére, mely a gyakorlati és metodikai képzés kérdéseit tervezi körüljárni, 2004 márciusában kerül sor.

„GYERMEK – NEVELÉS – PEDAGÓGUSKÉPZÉS" CÍMŰ TUDOMÁNYOS FELOLVASÓÜLÉS AZ ELTE TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁN

BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA

az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának főiskolai tanára
bollok@mars.tofk.elte.hu

„Tudományos közlemények" címmel a legtöbb felsőoktatási intézmény önálló kötetek keretében megjelenteti oktatóinak tanulmányait, az intézményben megrendezett tudományos konferenciák anyagát. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kara eddig huszonhárom kötetet adott ki 1999 óta. „*Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*" címmel időszaki kiadványként elsősorban a Neveléstudományi Tanszék oktatóinak publikációi olvashatók a sorozatban.

2003. november 21-én tudományos felolvasóülés keretében került sor a következő kötet anyagának bemutatására, megvitatására. Az egész napos konferencia előadói között más tanszékek oktatói is szerepeltek, akik PhD dolgozatukat pedagógiai témakörből írják.

Az előadások többsége közvetlenül vagy közvetve kapcsolódik a karon folyó pedagógusképzéshez. Néhány esetben a vizsgált témakör általánosabb, szélesebb ívű, több éves kutatómunka egy szeletének bemutatására nyílt lehetőség. Ilyen témakör a „Laikus pedagógiai tapasztalatok és nézetek vizsgálata", melynek keretében *Hunyady Györgyné „Rejtett tantervi hatások vizsgálata tanítóképzős hallgatók körében"* címmel ismertette felmérésének megdöbbentő és elgondolkodtató eredményeit.

Az iskolák szervezeti működésének vizsgálatára kiterjedő kutatás egyik részletét mutatta be *Serfőző Mónika*, aki *„Hogyan gondolkodnak a pedagógusok az iskoláról mint szervezetről?"* címen pedagógusokkal készített interjúkat, valamint az írásban feltett nyitott kérdésekre kapott válaszokat összegezte és elemezte gazdagon illusztrált előadásában.

Első alkalommal vállalkoztak kollégáink arra, hogy a karon nyolc éve folyó pedagógus-továbbképzés eredményeit, problémáit áttekintsék, a képzés minőségének javítása érdekében a tanulságokat levonják. Eddig 1336 hallgató szerzett oklevelet továbbképzés keretében, jelenleg 614 fő vesz részt különböző szakirányú képzésekben. *Vargáné Fónagy Erzsébet „A pedagógusdiploma megújítása"* című előadásában áttekintette a programokat, kérdőíves felmérés alapján ismertette a tanítók záróvizsga utáni értékelését a képzésről. A vizsgálatban

résztvevők 79%-a időszerűnek, színvonalasnak ítélte a programok anyagát, az oktatók felkészültségét. *Orosz Judit és B. Lakatos Margit „Anyák és nagymamák a iskolapadban"* című előadása a fejlesztő, óvodapedagógus szak képzési tapasztalatairól szólt. A hallgatók életkor és lakóhely szerinti megoszlásán kívül kíváncsiak voltak a főiskola-választás motívumaira, a felnőttoktatás metodikai tanulságaira.

Páli Judit „A figyelemhiány és a beszédfolyamatok összefüggése" című előadása a fejlesztő (differenciáló) tanítók és a fejlesztő óvodapedagógusok számára tartalmazott érdekes megállapításokat. *Czike Bernadett „A kooperatív tanulásszervezéshez szükséges pedagógusszerep, pedagógiai attitűd"* címen összehasonlította és elemezte a frontális és a kooperatív tanulásszervezést.

Kelemen Elemér „A magyarországi tanítómozgalom radikalizálódása a 20. század első évtizedeiben" című beszámolójában csökkentette a hazai neveléstörténeti kutatások adósságait a témát illetően. Szintén neveléstörténethez kapcsolódó előadást tartott *Hegedűs Judit*, aki a *„Gyermek- és fiatalkorú bűnelkövetők megítélése a két világháború között"* című előadásában a hazai gyermekvédelem történetéhez nyújtott új megállapításokat.

Pedagógiai témájú PhD dolgozatának egy-egy részletét mutatta be *Kálmánné dr. Bors Irén*: „A tanító szak gyakorlati képzése" (Problémák, kihívások); *Tihanyiné Hős Ágnes*: „Az irányított, rendszeres testedzés hatása az énképre"; *Nagyné Szarka Júlia*: „Az elkötelezett óvónő 2003-ban; *Kraiciné Szokoly Mária*: „Kísérlet a munkaerőpiacon elvárt kompetenciák mérésére roma fiatalok körében" címmel.

A tudományos felolvasóülésre meghívást kaptak a szakirányú továbbképzésben jelenleg résztvevő tanítók és óvónők is. Hozzászólásaik, kérdéseik a legkülönbözőbb témájú előadásokra vonatkozóan élővé, izgalmassá tették a szakmai tanácskozást.

FELELŐSSÉG, EGYÜTTMŰKÖDÉS – BEFOGADÓ TÁRSADALOM

AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET SZAKMAI KONFERENCIÁJA – 2003. DECEMBER 1-2.

KŐPATAKINÉ MÉSZÁROS MÁRIA

Országos Közoktatási Intézet – igazgatóhelyettes
a Program- és Tantervfejlesztési Központ tudományos munkatársa
kopatakim@freemail.hu

Az Országos Közoktatási Intézet *„Felelősség, együttműködés – befogadó társadalom"* címmel rendezte meg szakmai konferenciáját a fogyatékossággal élők európai éve alkalmából. A rendezvénynek az volt a célja, hogy képet adjon a magyar gyógypedagógiáról, arról a folyamatról, amelyben a hagyományok és a modernkor pedagógiai, orvosi, pszichológiai eredményeinek ötvözésével jól használható és mobilizálható tudás épül ki a sajátos nevelési igényű gyermekekkel foglalkozók számára. A konferencia a sajátos nevelési igényű gyermekekkel-tanulókkal kapcsolatos információáramlás, kommunikáció és együttműködés fejlesztését szolgálta.

A konferencián középpontba került a sajátos nevelési igényű gyermekekkel és felnőttekkel foglalkozó szakemberek neveléssel, fejlesztéssel, oktatással kapcsolatos tudása, a rendszer, amelyben ellátásuk történik, és a környezet, amely a szakma számára új lehetőségeket és kihívásokat teremt.

Plenáris előadások, szekciókban folyó munka, szakmai műhelyek bemutatkozása és poszterkiállítás segítette a közös értelmezés, közös gondolkodás kialakítását.

A *plenáris előadások* tájékoztatták a konferencia résztvevőit azokról az aktuális törekvésekről, amelyek a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztését szolgálhatják (oktatáspolitika, kutatás-fejlesztés, a gyógypedagógiai felsőoktatás, nemzetközi és szakmaközi együttműködés). Az előadásokból képet alkothattunk arról, hogyan segíthetik elő az aktuális döntések a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók fejlesztését.

Az előadók között volt *Lévai Katalin, Szabados Tamás, Halász Gábor, Könczei György, Csányi Yvonne, Lányiné Engelmayer Ágnes* és *John Willumsen.*

A szekciókban folyó munka öt téma köré szerveződött.

1. A pedagógiai team-munka lehetőségei a speciális és az integráló intézményekben

   Az előadás és a korreferátum bemutatta azoknak az intézményeknek a gyakorlatát, amelyekben több éve sikerrel folyik a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése. A szekcióban nem csak az eredmények, a jól végződő kísérletek, hanem a gondok megbeszélése is gazdagította a résztvevők tudását az integrált nevelés gyakorlatáról, véleménycsere folyt az átvehető tapasztalatokról, az integráció előtt álló lehetőségekről és a befogadás eredményességét akadályozó tényezőkről. A viták serkentették a szakmaközi együttműködést, a felelősségteljes közös gondolkodást.

2. A beilleszkedést, az önálló életvitelt segítő specifikus eszközök

   Az utóbbi években olyan speciális eszközök és a gyógypedagógiai fejlesztés lehetőségeit feltáró ismeretek kerültek a szakmai érdeklődés előterébe, amelyek ismerete és speciális alkalmazása lényegesen segíti a fogyatékossággal élő személyek beilleszkedését, a lehetőség szerinti legnagyobb önállóságuk elérését. A szekció bemutatta a legkorszerűbb eszközöket, a résztvevők megismerhették a használatuk módját, jelentőségét. Együttműködések kimunkálása révén a résztvevők között új szakmai kapcsolatok alakultak ki, megteremtődött a témában a folyamatos információszerzés lehetősége.

3. Pályairányítás, pályaválasztás, szakképzés

   A beilleszkedés, a társadalmi integráció sikerének egyik mutatója, hogy milyen módon valósul meg az érintettek pályairányítása, pályaválasztása. A szekcióban a szakképzés lehetőségeivel és legújabb kínálatával ismerkedhettek meg a résztvevők. A korreferátumok a sajátos nevelési igényű tanulók speciális szakiskolai és készségfejlesztő speciális szakiskolai műhelyeinek gyakorlati munkájáról, a mindennapi gondokról, azok lehetséges megoldásairól adtak képet. Vitára nyílt lehetőség a képzés jövőjéről, az előttünk álló változásokról, a résztvevők tapasztalatokat cserélhettek, közös megoldásokat kereshettek a jövő feladataihoz.

4. Újrakezdés: a fiatal és felnőtt korú fogyatékossággal élők segítése – a távoktatás és a távmunka

   A fogyatékossággal élő emberek tanulása és munkába állása gyakorta azért jelent problémát, mert a napi odautazás meglehetősen nehezített számukra. A távmunka vállalásához olyan új tudásra van szükség, amely megszerzéséhez egy széleskörű, új képzési kínálat nyújt segítséget. A szekcióban szakemberek mutatták be a távoktatás már működő műhelyeinek munkáját, szóltak a távmunka kínálatáról. Megismertették a

távoktatás szerepét és lehetőségeit az élethosszig tartó tanulás megvalósításában, az egyén életminőségének javulásában.

5. Súlyos fogyatékosok, a halmozottan sérültek lehetőségei

A szekciókban lehetőség volt a rehabilitációs módszerek bemutatására, olyan oktató és terápiás eljárások áttekintésére, amelyeket a hazai gyógypedagógiai gyakorlat alkalmaz. A diagnosztikai módszerek, vizsgáló eszközök és fejlesztő eszközök folyamatos ismerete segíti az oktató, terápiás, rehabilitációs folyamatok tervezését, ezek tartalmának pontosabb meghatározását, a terápiás eredmények megállapítását. A szekcióban véleménycsere folyt azokról a lehetőségekről, amelyek a halmozottan sérültek fejlesztését segíthetik a gyógypedagógia, a pszichológia és a terápia eszközeivel.

A konferencián alkalom nyílt *szakmai műhelyek* munkájának bemutatására. A műhelyek témái átfogták a gyógypedagógiai nevelés-oktatás-fejlesztés területén (a korai fejlesztéstől az önálló életig) a legújabb kutatások eredményeinek bemutatását, gyakorlati hasznosíthatóságuk lehetőségét, a szakmát érő kihívásokat, a gyakorlatban alkalmazott és alkalmazható fejlesztési irányokat.

Hét műhelyben folyt a munka. Ezek a következők voltak:

- A korai fejlesztés lehetőségei, szervezési és szervezeti kereteinek fejlesztése;
- A készségek és képességek fejlesztése;
- Ergoterápia;
- Nemzetközi együttműködés – műhelymunkák;
- Az informatika és a számítógép által nyújtott lehetőségek;
- Szakképzési modellek;
- Önálló életvitel, szociális háló – a társadalmi integráció segítése.

A konferencia résztvevői *poszterbemutatón láthatták* a fejlesztések eredményeinek és műhelyeinek bemutatkozását, információkat kaptak a gyógypedagógiai innovációkról. A poszterek az OKI és partnerei különböző szakmai műhelyeiben létrehozott fejlesztéseket, a műhelyek adatait és egyéb információkat is megjelenítettek.

A konferencia záró eseménye volt a pódiumbeszélgetés, *ahol* ismert szakemberek és az érintettek folytattak vitát. A pódiumbeszélgetés lehetőséget adott a fogyatékossággal élő személyek esélyeivel, lehetőségeivel kapcsolatos eltérő vélemények és elgondolások megismerésére, azok cseréjére. A beszélgetés címe: „Szándék és valóság". A megvitatott kérdések:

Kedvez-e és ha igen, akkor mennyiben a hazai szabályozási környezet a fogyatékossággal élők beilleszkedésének?

Mennyire képes a magyar iskolarendszer rugalmasan és hatékonyan reagálni az együttnevelés kihívásaira?

Milyen feltételei vannak az inklúzió elterjedésének?

Milyen egyensúly alakítható ki a helyi kezdeményezésekre épülő innovációk és az átfogó országos programok között?

Milyen mértékben tudta az utóbbi évtized elősegíteni a fogyatékossággal élők életkörülményeinek, esélyeinek javulását?

Vállal-e kockázatot és mekkorát a munkaadó, ha fogyatékossággal élő személyt alkalmaz?

Hogyan képes segíteni a távoktatás a sérült személyek élethosszig tartó tanulását?

Milyen a fogyatékossággal élők esélynövelésével kapcsolatos szándékok és a valóság összhangja?

*A konferencia témái iránti érdeklődés*t jelzi, hogy a 250 tervezett résztvevői helyre 420-an jelentkeztek. Minden helyszínen élénk vita, véleménycsere zajlott, intézmények között teremtődtek új kapcsolatok. Az értékelő lapok jelentős részében megfogalmazódott a rendezvény iránti évenkénti igény.

A fogyatékossággal élők jövője a befogadó társadalomban alapvetően attól függ, hogy a szakmaközi együttműködés, a felelősségteljes közös gondolkodás mennyire tud kiteljesedni, hogy az egyének, a közösségek és a társadalom különböző szervezetei mennyire képesek és mennyire készek együttműködni. Reményeink szerint ezt az együttműködést segítette a konferencián folyó munka.

ENGLISH SUMMARY

Essays

HUNYADY, GYÖRGYNÉ
COLLEGE LEVEL TEACHER TRAINING PROGRAMMES IN HUNGARY

The report is based on the investigation initiated by the Pedagogy Committee of the Hungarian Academy of Sciences in spring 2003. The project looked into curricula, content, professional literature, complex exams and state exams at the respective institutions. At the request of the committee, eight universities, five teacher training colleges and eighteen lower primary and nursery school teacher training colleges submitted their programmes for the purposes of the investigation. This huge amount of complex data has been processed by *Mónika Serfőző* and *Anna Sárosdi* (ELTE PhD programme in Psychology). The pedagogy Committee organised three sessions discussing the issues raised by the programmes. As for the teacher training programmes run at university level, *László Zrinszky* published an article (*Pedagógusképzés,* 2003. 3-4.). The present essay reports the findings about college degree programmes.

NAHALKA, I.
SCIENCE TEACHER EDUCATION AND THE NATIONAL CURRICULUM

In the new National Curriculum issued in 2003 a widely debated decision was made, namely, that the document did not specify the content for the different year groups. This decision is bound to have a great impact on teacher education, since training institutions cannot rely on unified, prescribed content. This is a new challenge for subject methodologists since they have to re-think what kind of preparation would-be teachers need for what kind of tasks, if teaching prescribed course content is not in the focus anymore. In the present essay the author would like to point towards a solution and illustrate his considerations by looking at the possible effect of the new Curriculum on science teacher education.

Workshop of Teacher Training

PFISTER, É.
IMPROVING THE LEARNING ENVIRONMENT

The essay describes the teaching experience set-up for teachers of economy, including objectives, content and some of the experience gained so far. The author claims that this new set-up enhances the efficiency of teacher learning. She also includes the summary of reports from three trainee groups.

Abroad

PÉTER, L.
A COMPARISON OF HUNGARIAN PRIMARY TEACHER EDUCATION AT SECONDARY AND TERTIARY LEVEL IN ROMANIA

Hungarian primary teacher education in Romania has been going on traditionally at secondary level. In 1998 the legal foundation for tertiary level primary teacher education was laid and teaching started the following year. The paper compares the two teacher education programmes.

SZABÓ-THALMEINER, N.
IN-SERVICE TEACHER EDUCATION IN ROMANIA

The author gives an account and analyses the in-service teacher education system in Romania. She describes the 2nd and 1st degree exams that teachers have to pass in order to gain a full status at their respective schools, as well as the development scheme that aims at reforming the in-service system.

ISSN: 0133-2570

Kiadja az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Felelős kiadó: dr. Hunyady György dékán
Készült az OPKM nyomdájában
Munkaszám: 13/2004

A Pedagógusképzés publikációs stílusa

Célkitűzés

A folyóirat a pedagógusképzésben és -továbbképzésben résztvevő szakemberek fóruma kíván lenni, ezért helyt ad a pedagógusképzéssel kapcsolatos elméleti és empirikus kutatások eredményeinek, a gyakorlati műhelyekben kidolgozott, vagy tervezett innovatív elgondolásoknak és a pedagógusképzés külföldi tapasztalatainak. Közzéteszi a pedagógusképzők számára fontos információkat, híreket, pályázatokat, figyelemmel kíséri a megjelenő legfrissebb pedagógiai szakirodalmat.

Közlési feltételek

A Pedagógusképzés folyóirat szerzőként is számít olvasóira, a szerkesztőség várja a pedagógusképzéssel kapcsolatos olyan írásokat, melyek mind tartalmilag, mind formailag megfelelnek a tudományos szintű követelményeknek.

A Pedagógusképzés igazodik a nemzetközileg is elfogadott publikációs szokásokhoz, formai követelményeit tekintve a Magyar Pedagógia publikációs stílusát követi.

A kéziratok elkészítésére vonatkozó javaslatok

A kézirat stílusa, formája

A kézirat New Times Roman betűtípussal készüljön. A szerző, és az írásmű címe után 4-5 soros magyar nyelvű absztrakt következzen, utána pedig a főszöveg 12-es betűnagysággal és 1,5-es vagy dupla sorközzel. Az írásmű végén irodalomjegyzék, majd az angol nyelvű összefoglaló legyen.

A kézirat automatikus *stílusbeállítás nélkül készüljön*, a szöveg formázását a szerkesztőség végzi.

A tanulmányok, cikkek beküldése

Az elkészült munkákat egy példányban kinyomtatva, ezenkívül lemezen vagy elektronikus úton kell beküldeni a szerkesztőség címére:

ELTE PPK Pedagógusképzés Szerkesztősége, Hegedűs Judit, 1075 Budapest, Kazinczy utca 23-27.; pedkepzes@freemail.hu

TARTALOM