

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK ÉS -TOVÁBBKÉPZŐK
FOLYÓIRATA



2004.
2. SZÁM

OTE

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:

FALUS IVÁN	főszerkesztő
GOLNHOFER ERZSÉBET	rovatvezető – tanulmányok
KOTSCHY BEÁTA	rovatvezető – műhely és eszmecsere
HUNYADY GYÖRGYNÉ	rovatvezető – közoktatás és képzés
RÉVÉSZ JUDIT	rovatvezető – külföld
KÉRI KATALIN és VÁMOS ÁGNES	rovatvezetők – szemle
HEGEDŰS JUDIT	rovatvezető – hírek, események
GYÖRGYNÉ KONCZ JUDIT	olvasószerkesztő
HEGEDŰS JUDIT	szerkesztőségi titkár
GYÖRGYI KORNÉL	technikai szerkesztő

Szerkesztőség címe:

ELTE PPK Pedagógusképzés Szerkesztősége,
1075 Budapest, Kazinczy utca 23-27.

E-mail: pedkepzes@freemail.hu

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:

BALLÉR ENDRE (ELNÖK), ARATÓ LÁSZLÓ, BÁNHIDINÉ SZLOVÁK ÉVA, BÁRDOS JENŐ,
BENEDEK ANDRÁS, BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA, BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ, CSEH SÁNDOR,
H. NAGY ANNA, HADHÁZY TIBOR, IKER JÁNOS, JÁVORNÉ KOLOZSVÁRY JUDIT,
KATONA ANDRÁS, KELEMEN ELEMÉR, KNAUSZ IMRE, LEHMANN LÁSZLÓ, LUKÁCS ISTVÁN,
NAGY MARIA, PATKÓS ANDRÁS, PUKÁNSZKY BÉLA, RAICSNÉ HORVÁTH ANIKÓ,
SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS, VARGA LAJOS

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

IRODALOMTANÍTÁS ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS

Egy összehasonlító irodalomtanítás-vizsgálat pedagógusképzési konzekvenciái

GORDON GYŐRI JÁNOS

az ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola vezetőtanára
japam@radnoti-elte.sulinet.hu

Az irodalomtanítás karakterváltása című kutatási program itt bemutatott részkutatásában kilenc európai és Európán kívüli oktatási rendszer jelenlegi irodalomtanításának elméleti és gyakorlati kérdéseit vizsgáltuk meg. Négy modellt sikerült elkülönítenünk, melyek közül jelen tanulmányunkban az orosz, a francia és az amerikai irodalomtanítási modellt mutatjuk be. Feltárjuk a mögöttük rejlő tudáskonceptiók és pedagógiai célok mélyreható különbségeit is, majd rávilágítunk, hogy ezek miképpen kényszerítenek ki egymástól lényegesen különböző pedagógusképzési formákat, amelyek némelyike elkerülhetlenné teszi az egyetem és a tanárképzés klasszikus modelljeinek újragondolását Magyarországon is.

Az 1990-es évek végére az elméleti és gyakorlati szakemberek számára világossá vált, hogy az irodalomtanítás Magyarországon elkerülhetetlen paradigmaváltás előtt áll. Ennek előjeleit ugyan már jóval korábban, az 1970-es években is érzékelni lehetett, de az akkori irodalomtanítási reformokkal inkább még egy másik, abban az időben szakmailag valóban fontosabbnak látszó kérdést igyekeztek megoldani. Az 1970-es években zajló tantárgyi, s még inkább az irodalomtankönyvekkel kapcsolatos reformok részeként ugyanis egy direkt módon ideologikus (politikai irányultságú) irodalomtanítási modellt igyekeztek felváltani egy ideológiailag semlegesebb, szövegközpontúbb, alapvetően strukturalista tanítási megközelítéssel. Bár az új megközelítésnek számos vitathatatlan előnye volt (például az, hogy a korábinál sokkal inkább lehetővé tette az autonóm szellemiségre és individualításra építő „gondolkodtató irodalomtanítás”-t), a változtatás sok szempontból mégis felemásra sikerült. Ennek oka egyrészt abban keresendő, hogy az új tantárgytanítási megközelítés jóval inkább egy egyetemi és irodalomtudományi paradigmaváltás – nemcsak szakmai, hanem politikai, világségi és stratégiai vonatkozásoktól is jócskán megterhelt – kísérőfolyamata, semmint közvetlen módon a középiskolai irodalomtanítás módszertanbeli reformja volt. Másrészt abban, hogy az új megközelítés – más irányban ugyan, mint az előző, de ugyancsak – kibillentette a szerző – mű – befogadó hármását annak bonyolult egymásba kapcsoltsági viszonyrendszeréből, illetve a tanítás csak vágyott, de igazán soha el nem ért egyensúlyából. Mert részlegesen ugyan meglazította a kor/szerző/életmű addig kitüntetett (s átideologi-

zált módon szellemtörténeti) szempontjait, de mindeközben a fő hangsúlyt úgy helyezte a szövegre, mint önmagában érvényes struktúrára, hogy egyben a kívánatosnál jóval kisebb szerepet szánt a tanuló – befogadó – személyesen kijelölhető, s korántsem feltétlenül normatív-kanonisztikus esztétikai szempontokkal egybeeső olvasói önérdékeinek.

Hogy milyen lehetőségeket mulasztott el ekkor az irodalompedagógia, azt jól mutatja mindazon kritika is, amely e megközelítés reprezentatív irodalomtanítási tankönyvsorozatára vonatkozott, illetve az a néhány reformpedagógiai törekvés, amely még az ezredforduló előtti utolsó évtizedekben dolgozódott ki. Az előbbi esetben nem a hivatalos pártideológiai szempontú tankönyvkritikákra gondolunk.¹ Inkább az olyan, legalább részlemezben szakmaibb alapú véleményekre kívánunk utalni, mint például *Szabolcsi Miklós* aki maga is közvetlenül résztvett az irodalomtanítás újraformálásában egy megjegyzésére. Nevezetesen: a valódi irodalomtanítási reform elmaradását mindazon tankönyvkészítési lehetőség elmulasztása is mutatja, amelyeknek megteremtése *elvileg* ugyan nem lett volna kizárt, de amelyek gyakorlatilag mégsem születtek meg. Ilyenek lettek volna például az olvasóközpontú, kreatívfejlesztő, tematikus és hasonló alapokon szerveződő tankönyvek, illetve tanítási megközelítések. Az ezredvégen-ezredfordulón zajló – a gyakorlatban is megvalósuló – irodalomtanítási reformtörekvések közül pedig kettőt említiünk e helyütt. *Zsolnai József* irodalomtanítási megközelítése az 1970-es, az 1980-as években kibontakozó irodalomtanítás kritikájának is tekinthető, hiszen a hivatalos irodalomtanítási reformmal párhuzamosan egy sokkal inkább olvasócentrikus, képességfejlesztésen alapuló, kreatívfejlesztő irodalomtanítási modellt igyekezett felmutatni (elméleti-történeti háttéréül lásd például *Zsolnai*, 2001). *Arató László* és *Pála Károly* pedig az 1990-es években egy vállaltan hermeneutikus irányú irodalomtanítási megközelítés alapjait rakták le, némely elemében Bókay Antal irodalomelméleti és -tanítási elgondolásaihoz is kapcsolódva. (*Arató*, 1996; 2001; *Füzfa*, 2003)

Az ezredforduló küszöbén az ELTE BTK Irodalomtudományi Intézetének Alkalmazott Irodalomtudományi Szakcsoportja *Sipos Lajos* vezetésével *Az irodalomtanítás karakterváltása* című, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium által támogatott (0537/1997. sz.) kutatásában a fentebb említett kérdések pontosítása érdekében többek között azt igyekezett feltárni, hogy milyen nemzetközi folyamatok zajlanak ma az irodalomtanításban.

Ennek érdekében egy kutatócsoport az ő vezetésével a magyar irodalomtanítás kárpát-medencei állapotát, illetve mozgásvonalait igyekezett feltérképezni (*Sipos*, 2003), egy másik pedig – jelen sorok szerzőjének irányításával – az irodalomtanítás általános nemzetközi tendenciáit.²

¹ E kritikákról bő információt lehet nyerni *Pála Károly* igen gazdag forrásfeldolgozó munkájából (*Pála*, 1991).

² A kutatás eredményeit összefoglaló tanulmányok a PONT Kiadó *Élményközpontú irodalomtanítás* című sorozatában jelentek meg 2003-ban *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási*

A továbbiakban ez utóbbi részkutatás kiindulópontjait ismertetjük, majd bemutatjuk, hogy a nemzetközi pedagógiai gyakorlatban milyen főbb irodalomtanítási modelleket sikerült elkülönítenünk. Ezt követően megfogalmazzuk, hogy elgondolásunk szerint az egyes irodalomtanítási modellek milyen tanárképzési modelleket implikálnak, s hogy mindez miképpen befolyásolja azt, amit az egyetemről mint oktató és pedagógusképző intézményről korábban gondoltunk.

A kutatás alapjai

A kutatásba bevont országok kiválasztásának elvei

Munkánkat összehasonlító pedagógiai kutatásként, azon belül is összehasonlító tantárgykutatásként fogalmazzuk meg, s elsősorban – de nem kizárólag – országtanulmányokra kívántuk építeni. A vizsgálatba bevont oktatási rendszereket úgy igyekeztünk kiválasztani, hogy azok lehetőleg a pedagógia jelenkori általános (tehát nem feltétlenül egy konkrét tantárgyhoz köthető) nagy mozgásirányait is tükrözzék; ezért az európai országok mellett szükségesnek láttuk más kontinensek tanulmányozását is. Így az *Amerikai Egyesült Államok* az Európán kívüli nyugati, míg *Japán* az oktatás területén ma nagyon hatékonynak mutakozó távol-keleti oktatási kultúrát reprezentáló országgént szerepelt kutatásunkban.

Ugyanakkor feltétlenül szerettünk volna rendszeres és gazdag ismereteket szereznünk olyan országok irodalomtanítási gyakorlatáról is, amelyeknek a pedagógiában vagy a kultúra szélesebb vonatkozásaiban is közvetlenebb hatása volt/lehetett Magyarországra az elmúlt évtizedekben vagy évszázadokban. Ezért is tanulmányoztuk *Németország*, *Franciaország*, *Anglia* s nem utolsó sorban *Oroszország* irodalomtanítási gyakorlatát. Ez utóbbi ország irodalompedagógiájában az elmúlt évtizedben bekövetkezett esetleges változások megismerése különösen érdekes lehetőségnek tűnt számunkra, hiszen a szocializmus idején a Szovjetunió meghatározó szerepet játszott a hazai irodalomtanítás legutóbbi modelljének kialakulásában, vagyis annak a modellnek a kiformalódásában, amelyhez képest az irodalomtanítás közeljövőben várható hazai karakterváltása számunkra valóban karakterváltásnak tűnik.

Fontosnak láttuk azt is, méghozzá két okból, hogy legalább egy skandináv ország irodalomtanítási gyakorlatát is megvizsgáljuk. Egyrészt azt feltételeztük, hogy

rendszerében címmel. Az egyes tanulmányokat a kutatócsoport tagjai, *Jakobsenné Szentmihályi Rózsa*, *Jankay Éva*, *Juhászné Horváth Katalin*, *Kutyina Olga*, *Roni Mann*, *Pála Károly*, *Rab Irén*, *Sándor Csaba*, illetve *Gordon Győri János* készítették. Köszönetünket szeretnénk kifejezni *Füzfa Baláznak*, aki a szombathelyi Berzsényi Dániel Főiskola Magyar Irodalom Tanszéke *Élményközpontú irodalomtanítás* című programja vezetőjeként nagy szakmai megértéssel segítette kutatási eredményeink közzétételében. A kötet némely tanulmányának létrejöttéhez, egy-egy szövegrész tartalmi gazdagságához a Magyar Tanárképző Központ Egyesülete, személy szerint *Arató László* is értékes szakmai támogatással járult hozzá; ezért ezúton is köszönetünket fejezzük ki.

ebben a régióban a piacgazdaságra épülő társadalom értékei egy olyan emberképpel ötvöződve jelenítődnek meg az irodalomtanításban, amely az elkövetkezendő évtizedekben a hazai irodalompedagógusok számára is érdekes tanulságokkal szolgálhat. Másrészt kutatási szempontból vonzónak tűnt számunkra ez a régió azért is, mert tudtuk – s munkánk közben az akkor nyilvánossá vált *PISA-eredmények* is megerősítettek –, hogy ebben a régióban nemzetközi összehasonlításban huzamosabb ideje igen eredményesnek mutatkozik az irodalomtanítás. Konkrét választásunk végül *Svédországra* esett.

Ugyancsak lényeges szempontnak tartottuk, hogy az általunk vizsgált országok között plurális/multikulturális országok is szerepeljenek, mivel megítélésünk szerint a multikulturalizmus az irodalomtanítás tárgyaként-témájaként, valamint irodalomelemzési megközelítésként, egyben az oktatás mindennapi kereteként egyaránt fontos szerepet tölthet be a hazai irodalompedagógia jövőjében. Így került a megvizsgált országok közé *Izrael*, de természetesen az e témával kapcsolatos ismereteinket az USA, Svédország, Németország, Franciaország és Anglia esetében is igyekeztünk bővíteni.

Végül: fontosnak tartottuk, hogy az egyes nemzetekre irányuló kutatás mellett egy olyan oktatási rendszer irodalomtanítási gyakorlatát is megvizsgáljuk, amely globalizálódó világunkban mint egy nemzetközi-nemzetek fölötti (irodalom)tanítási *franchise* mutathatja azt, ami az irodalomtanítás karakterváltásában az egyik lehetséges irányt jelenti a jövőben. Mint ilyet, vontuk be vizsgálatunk körébe a *Nemzetközi Érettségi (IB)* rendszert.

A kutatás tárgya

A kutatás egyik alapvető elgondolása az volt, hogy az irodalomtanítást ne úgy tárjuk fel, mintha az egy minden más pedagógiai vonatkozásról lehasítható s csupán önmagában értelmezhető pedagógiai tevékenység lenne. Különösen nagy hangsúlyt helyeztünk arra, hogy az irodalomtanítást az egyes országok iskolaszervezetébe, oktatási rendszerébe ágyazottan tárjuk fel. Hiszen elméleti szakemberek és gyakorló tanárok egyaránt pontosan tudják, mennyire nem elhanyagolható, sőt nagyon is meghatározó az irodalomtanítás szempontjából (is), hogy léteznek-e nemzeti alaptantervek vagy különféle tantervek, s ha igen, mennyire elő-, leíró jellegűek, vagy a tanár egyéni szabadságára építők, vagy például hogy milyen óraszámokban lehet az irodalmat tanítani az egyes évfolyamokon. Számukra az is ismert, hogy mennyire meghatározó az oktatási rendszernek az a jellegzetessége, hogy milyen életkorokban milyen felvételi vagy vizsgakeretek közepette, milyen tudásrendszer ismeretének birtokában mérettetnek meg a diákok irodalomból (is).

Az irodalomtanítás fentiekben jelzett keretei mellett igyekeztünk minél több ismeretet szerezni az irodalomtanítás mindennapi pedagógiai kultúrájáról is, pl.:

- milyen korosztályok esetében milyen összetételű osztályokban, miféle módszerekkel, milyen könyveket, tankönyveket és egyéb segédeszközöket használnak az irodalomtanárok;

- miképpen dolgozzák fel a műveket, miként mérik és értékelik diákjaik teljesítményét;
- milyen hangsúlyt helyeznek a memoriterre, egész műveket vagy műrészleteket dolgoznak-e fel a diákjaikkal;
- milyen munkaszervezési formákat részesítenek előnyben az órákon, milyen viszonyban vannak a tanulókkal.

Kutatási módszerek

A téma komplexsége és nehezen megközelíthető mivolta miatt elméleti és empirikus kutatói módszereket egyaránt kellett alkalmaznunk. Az egyébként meglepően gyér szakirodalom feldolgozása mellett nagy hangsúlyt helyeztünk az országos szintű oktatásügyi források, dokumentumok felkutatására és feldolgozására. Mindamelllett igyekeztünk országonként legalább egy konkrét iskola általános oktatási filozófiáját s ezen belül az irodalomtanítással kapcsolatos konceptuális és gyakorlati jellegű elgondolásait *konkrétan is* megismerni. Személyes szakmai kapcsolatokon és az antropológiai kutatás eszköztárából ismert terepmunkán alapuló információkat is gyűjtöttünk. Valamennyi ország esetében *helyi* szakemberekkel is együttműködtünk, akik többek között abban segítettek, hogy a pedagógiai gondolkodás, fogalomértelmezés és a mindennapi gyakorlat kulturális másságait megfelelően tudjuk értelmezni.

Irodalomtanítási modellek, pedagógiai megfontolások

Munkánk eredményeképp csak kevés általános jellemzőt találtunk. A legfontosabb – noha első pillantásra talán evidenciaként ható – eredmény ezek közül az, hogy az irodalompedagógiában mindenütt az irodalmi művek/szövegek megszerettetését tartják a tanárok a leglényegesebbnek. Azt, hogy a gyerekeket sokéves munkával, az irodalom, a nyelv speciális lehetőségein keresztül, a szöveg, diák, tanár hármán alapuló bizalmi viszony segítségével a helyi és a nagy, egyetemes emberi értékek felismeréséhez, megértéséhez segítsék hozzá. Az irodalom, az olvasás megszerettetése kultúrától és társadalmi berendezkedéstől függetlenül mindenütt explicit pedagógiai cél.

Egy másik fontos felismerésünk az volt, hogy az egyes oktatási rendszerek irodalomtanítási rendszerét jóval kevésbé lehet egybevetni, mint azt munkánk kezdetén eredetileg feltételeztük, noha minden oktatási rendszer esetében ugyanazokra a paraméterekre kérdeztünk rá. Sőt, gyakran azt tapasztaltuk, hogy még egyetlen országon *belül is* olyan lényegesek a különbségek az egyes régiók, megyék, oktatási körzetek vagy akár a konkrét iskolák között (mi több: azokon belül is), hogy végül úgy találtuk: roppant nehéz – s talán túlzott merészséget is követelő – dolog *bármilyen általánosan* kijelenteni az irodalompedagógiával kapcsolatban. Mivel oktatási kultúrákat igyekeztünk feltárni egy konkrét tantárgy tanítási kultúrájában, úgy

éreztek, hogy ezek sokkal inkább egymás mellé helyezhető, párhuzamosan áttekinthető jelenségek, semmint direkt összevetésre alkalmas elemek.

Harmadrészt azt állapíthattuk meg, hogy egyetlen olyan ország sincs, amelyben az irodalomtanításnak csak egyetlen modelljét alkalmazzák, azt mintegy abszolutizálva. Mindenütt kevert megközelítéseket alkalmaznak az iskolák, a tanárok. Ugyanakkor meglehetősen egyértelmű volt, hogy mely oktatási rendszerben melyik – vagy melyik *néhány* – megközelítésmód a legtipikusabb, a legjellemzőbb, s ezt legalább annyira fontosnak tartjuk, mint az előző bekezdésben említett eredményt. Végül is ennek mentén lehetett – mindent összevetve viszonylag egyértelműen – összesen négy irodalomtanítási modellbe csoportosítani az országokat, oktatási rendszereket:

- orosz,
- francia,
- amerikai,
- japán modell.

Mivel a japán irodalomtanítási modell olyan specifikumokkal bír, amelyek jelen dolgozat szempontjából nem látszanak kellőképpen termékenynek, a továbbiakban csak az első három modellel foglalkozunk részletesebben.

Orosz modell

Az orosz irodalomtanítás kronologikus, az irodalom szélesen értett környezetére, társadalmi, szellemtörténeti létmódjára építő. A *kronologikus* megnevezés, mint terminus technicus itt nem annak szinonimája, hogy *irodalomtörténetet* tanítanak – noha ez szó szerinti értelemben így igaz. Jelentése inkább az, hogy az irodalmi szövegek lehetséges csoportosításai közül ebben a tanítási modellben a szerzők életének, a művek keletkezésének idői rendjét elvként szem előtt tartó eljárás a meghatározó vagy kizárólagos. Vagyis míg az *irodalomtörténet* irodalomtudományi kategória, a *kronologikus* irodalompedagógiai fogalom, s a tananyag egy lehetséges szervezési módjára vonatkozik.

Az irodalomtanítás során Oroszországban a nemzeti irodalom történetének bemutatása a fő cél, bár különböző pontokon a világirodalom is felbukkan. A szerzők, a művek mint a szellem-, kultúr-, stílustörténetileg értett főbb korszakok kimagasló, reprezentatív példái kerülnek bemutatásra. Az irodalomtankönyvek szinte kivétel nélkül monografikus, történeti teljességre törekvő, tudományos nyelvezeten íródott munkák. Szélesen, részletezően bemutatott korrajz, stílustörténet, a társművészetek története, a szerző életrajza, illetve a szerzői életmű alapos bemutatása vezet el az egyes művekhez, amelyek tehát mindezekbe ágyazottan jelennek meg a tanulók tudatában. A tanítási órák tipikusan a tankönyvek szerkezetét követik.

A kronologikus irodalomtanítás egyik jellemző vonása, hogy az irodalmat annak történetileg elgondolt teljességében, ezen belül pedig mindig a legmagasabb csúcspokra összpontosítva kívánja a gyerekeknek felmutatni, s így is igyekszik

mintegy mimetikusan, vagyis másolva-visszatükrözve végigjárni – pontosabban: újrjárni, újraélni – velük az egészet.

Mivel ez a mimézis kanonikus, normatív alapokon nyugszik, bizonyos mértékig „szakrális” jelleget ölt. A *normativitás* itt azt jelenti, hogy a tananyagba kerülés kritériuma egy esztétikailag elgondolt norma, amely alatt nem, de amely felett bekerülhet vagy feltétlenül be is kerül egy szerző a tanítási anyagba; a *kanonisztikus* pedig úgy értendő, hogy a tanítás tartalmát a szaktudomány által *hagyomány- és „közmegegyezés”-szerűen a legértékesebb* – esetünkben a legkiválóbb „nemzeti nagy” vagy „egyetemesen nagy” – szerzők, művek alkotják. Mivel a tanítás totalitásra törekvő és mindig a kulturálisan értett „leg-”ekre vonatkozik (a legszebb, legfontosabb, legjellemzőbb korok, szerzők, művek adják a tanítás tartalmát), a tanár természetszerűleg állandó időhiányban szenved a tanítás során – már csak azért is, mert állandóan attól *fél*, hogy valami (kulturálisan) *fontos kimarad* e „leg”-ek közül.

Ebben a környezetben irodalompedagógiát vezérlő cél a „művelt”, „tanult” ember létrehozásának eszménye. Az oktatás egy (nemzetileg, területileg stb.) közös *ismeretrendszer* létrehozása érdekében történik, amelyhez a dolog természetéből fakadóan bizonyos mértékig egyféle „közös élmény” is kapcsolódik. Ez az irodalomtanítási megközelítés az ismereteket egészteljesen felépíthető, a (felnőtt) emberek egyetemes közössége által már birtokolt, strukturált-hierarchikus elrendeződésű, normatív alapon megnevezhető tartalmaknak látja, s az interiorizáció útján ezt a már létező kulturális struktúrát igyekszik mintegy újraépíteni a gyerekekben.

Francia modell

Bár az irodalomtanításnak Franciaországban is egyik kiemelt célja a kulturális tudás elmélyítése, de ebben a pedagógiai modellben nem lelhető fel az irodalmi ismereteknek olyanféle teljessége, mint Oroszországban. Bár a gyerekek különböző munkafolyamatok során tanulnak az irodalom történetéről is (például a francia irodalom aranykorait s azokból bizonyos fontos szerzőket és műveket – legalább a 16. századtól napjainkig – mindenkinek ismernie kell), az irodalomtanítás alapvetően nem kronologikus. A francia irodalomtudományban és az irodalompedagógiában mindig is meghatározó szerepe volt a szövegközeliségnek. A strukturalista irodalomtudomány jelentős teljesítményei származnak Franciaországból, az *explication de texte*, a *lecture methodique* és más szövegközelítési műfeldolgozási eljárások pedig évtizedek óta s manapság is általánosan alkalmazott módszerek a francia iskolákban. A kronologikus teljesség helyett itt inkább a szövegfeltárás eljárás módjaiban értett teljességre törekszenek; tehát a cél az, hogy a gyerekek ilyen szövegfeldolgozó eljárás módokban legyenek gazdagon és szakszerűen jártasak.

Bár némely megközelítésekben ez valóban pusztán a szövegnek önmagában való értelmezését, feldolgozását jelenti, más megközelítésekben nem feltétlenül. A *lecture methodique* például intertextuális és metatextuális szempontokat is szem

előtt tart, vagyis a szöveget más szövegekkel való összefüggéseiben s bizonyos mértékben a kultúra egészében, mint az egyes szövegek fölötti kommunikációs textusában is láttatja. Mindezzel együtt a francia irodalomtanításban nagy szerepe van a nyelvi, különösen pedig a kommunikációs készségek fejlesztésének mind írásban, mind szóban. De ez korántsem valamiféle szabad „önkifejezést” jelent csupán, hanem olyanféle nyelvi és irodalmi kategóriák alapos ismeretét és tudatos alkalmazását, mint például az „elbeszélő”, „a történet ideje – az elbeszélés ideje”, a szövegek rejtett logikai struktúrái és hasonlók.

A francia iskola tehát a szövegfeldolgozás és szövegalkotás módszeres technikáit fejleszti a kulturális-történeti ismeretek és a kommunikációs készségek bővítésével, fejlesztésével együtt. A diákok tulajdonképpen egy gondosan kimunkált *szakmai protokollal* ismerkednek meg, amit jól mutat az, hogy szisztematikusan alkalmazandó technikákat és hozzájuk tartozó szakfogalmakat sajátítanak el az irodalomórákon. Mintha az oktatás rejtett üzenete a következő lenne: „*Ha egy ilyen és ilyen típusú szöveggel találkozol, akkor ilyen és ilyen terminológiát és technikákat alkalmazva fejtheted fel e szöveg különböző jelentésrétegeit, illetve kapcsolódásait ezzel meg azzal a szöveggel vagy szövegtípussal.*” „*Ha erre vagy arra a célra kívánsz szöveget alkotni, akkor ezeket meg azokat a szabályokat követve lehet hatékonyan felépíteni a kommunikációdát.*”

A „jól képzett személy” eszménye tehát itt nem elsősorban egy normatív alapon kiválasztott tárgyi tudásrendszerrel rendelkező személyé, hanem a „szakemberé”, aki legfőképp abban jó, hogy egy szakterület által kidolgozott műveleti szabályrendszer értelmében „módszeresen” áll hozzá a dolgokhoz (miközben persze nem /teljesen/ kulturálatlan abban az értelemben sem, ahogy azt az orosz irodalompedagógia elgondolja).

*Amerikai modell*³

Az amerikai oktatásban sem a múltban nem volt, sem pedig a jelenben nem értelmezhető egy olyanféle irodalomtanítás, amely kanonisztikus, normatív alapú.

Számos, egymástól nem teljesen független oka van annak, hogy az Egyesült Államok oktatásügye sosem tartotta – és nem is *tarthatta volna* – szem előtt azt a célt, hogy valamiféle közös tárgyi tudásanyaggal bocsássa útjára a közoktatásból a tanulókat. Például azért nem, mert az USA-ban alapvető emberi/közösségi jognak tekintik azt, hogy az oktatás tartalma azon állampolgári közösség kívánalmainak feleljen meg, amely az adóiból fenntartja azt. Márpedig ez a több mint 15 ezer oktatási körzetben egyenként más és más értékeket, más és más célokat jelent; más és más hagyományokat a kultúrában, más és más viszonyulást nyelvekhez, szer-

³ Kisebb-nagyobb különbségekkel – s jelentősen különböző irodalomtanítás-történeti háttérrel – ide sorolható az angol, svéd, német, izraeli, valamint a nemzetközi érettségi irodalomtanítási modellje is.

zökhöz, művekhez, az irodalmi művekben megragadható vallási vagy világi értékekhez stb.

Az Egyesült Államokban azért sem lehet az oktatás célja valamiféle közös és totális ismeretrendszer felépítése a diákokban, mert az évi 1-3 millió legális és illegális bevándorló – közöttük évenként több százezer, angolul sem (jól) tudó iskoláskorú gyerek – a legkülönbébb korábbi iskolarendszerekből, a legkülönbébb anyanyelvismerettel és kulturális hagyományokból érkezik. Nem véletlen, hogy az „olvasztótégely” szép, de nem kevésbé illuzorikus koncepciója valójában soha nem működött, s ma már senki nem említi ezt a koncepciót sem az iskolákban, sem azon kívül. Ugyanígy: a belső migráció, a munkaerő állandó vándorlása az Államokon belül (amely mind az egyéneknek, mind pedig a gazdaságnak-társadalomnak elsőrendű érdeke) sem lenne lehetséges, ha az iskolák kulturálisan erősen kötött ismeretrendszereket közvetítenének például az irodalomórán.

Ilyen társadalmi körülmények közepette természetes, hogy az irodalomtanítás nem elsősorban ismeretközvetítő, mint inkább képességfejlesztő célokat tűz ki. Abban a nyelvi-kulturális, életmódbeli, értékrendbeli pluralitásban, ami az Egyesült Államokat jellemzi, nem értelmezhető *egyetlen* közös tartalmi kánon felépítésének szándéka az irodalomtanításban sem; ott főképp nem! Nincs igény arra sem, hogy az iskola „szakmai protokoll”-képzés eszményét helyezze előtérbe. Egyrészt azért nem, mert a koncepció az, hogy adott tudományterületeken majd a felsőoktatás fogja ezt a tudásrendszert kiépíteni a tanulóknál (a jelen tantárgy esetében csak azokban, akik irodalmárok – irodalomtörténészek, esztéták, kritikusok stb. – lesznek), másrészt pedig azért nem, mert a munkaerőpiacnak nem is ez az elsődleges igénye.

Amire szükség van: a problémákat önállóan is meglátó, vállalkozó szellemű, kreatív, önállóan és csoportban egyaránt hatékonyan és megbízhatóan dolgozni képes, a másságot jól toleráló, kultúrájától függetlenül bárkivel hatékonyan kommunikálni képes személy. Ha ez a személy ezen túl még ismeri *Walt Whitman* költészetét, az angol próza néhány fontos darabját, netán tudja, hogy mi a „lírai én” és megfelelően használni is tudja, amikor egy irodalmi szövegről beszél, az nem *baj*, de azért nem is különösebb igény egy fizikus kutató vagy egy olyan személy esetében, aki a szolgáltató-, szórakoztató- vagy hadiiparban dolgozik.

Nem *Poe* és nem a romantikus költők művészetelmélete, hanem egyféle közös gondolkodási stratégia az, ami a kultúra közösségét jelenti az Egyesült Államokban, s természetesen az irodalomtanár is ennek kialakítását kell, hogy legfőképp szem előtt tartsa. Nem *baj*, ha valaki mélyebb esztétikai rétegeket is fel tud tárni egy regényben, de még fontosabb, hogy bármilyen szövegből, akár nem esztétikai szövegekből is ki tudja emelni a lényegét, rendszerezze a szöveg által közölteket, megértse, és el tudja dönteni, hogy milyen helyzetben miképpen alkalmazható az így szerzett tudás. Az amerikai irodalomtanítás mögött nem érhető tetten az a tudásról alkotott klasszikus implicit elképzelés, hogy a tudás valamilyen piramissze-

rűen, hierarchikusan strukturálódó egész, amelyet valakik már birtokolnak, s a tanárnak, mint ilyet kellene – egészségességre törekvően – közvetítenie.

Mindehhez még az is kapcsolódik, hogy – már csak a kulturális pluralizmus miatt is – az irodalompedagógiában nem az az uralkodó koncepció, hogy a tanulók a tanár által képviselt kanonisztikus kultúrát sajátítsák el, hanem az, hogy a tanár képes legyen hozzásegíteni a tanulókat ahhoz, hogy a saját kultúrájukat tudják a legértékesebben kibontakoztatni.⁴

Irodalomtanítási modellek – tanárképzési modellek

Mielőtt továbblépnénk, még egyszer le kell szögezni: mindaz, amit fentebb írtunk, inkább csak egy-egy országgal jellemzett modell, de nem abszolút érvényű irodalomtanítási megközelítésmód egyik országban sem. Természetes, hogy irodalomtörténeti ismereteket is elsajátítanak az amerikai diákok (még ha jóval kevesebbet és töredékesebben is, mint például orosz társaik), s persze, hogy ők is megtanulnak szövegelemzési protokollokat, akárcsak francia társaik. Ugyanígy: nyilvánvaló, hogy az orosz iskolában sem csak kultúrtörténetet és életrajzokat sajátítanak el a gyerekek – ők is megismerkednek kommunikációs stratégiákkal, esztétikai-poétikai fogalmakkal, alkalmasint önálló gondolatokat fejtenek ki egy irodalmi műről és így tovább. A három modell *inkább* a domináns megközelítésekből kivonható absztrakció, semmint „monoton” valóság.

Mindamellettt jól látható az, hogy egy-egy oktatási rendszerben miképpen konceptualizálják az irodalomtanítást, mély összefüggést mutat például a tudás természetéről alkotott koncepciókkal, s azzal az elképzeléssel, hogy milyen tudással/képességekkel rendelkező személyt kívánnak az oktatás éveit során a gyerekekből formálni – vagyis hogy mi a pedagógiai cél. Az amerikai irodalomtanításról írottak során más fontos szempontokat is sugalltunk, amelyeket pedig sokszor elfelejtünk átgondolni, amikor irodalompedagógiai vagy tanárképzési kérdésekről gondolkodunk: egyáltalán nem mindegy ugyanis, hogy milyen „munkamegosztásban”, például a specializáció milyen „elosztásában” gondolkodik a közoktatás és a felsőoktatás. Éppígy az sem elhanyagolható szempont – bár erre jelen írásban egyáltalán nem tudtunk kitérni –, hogy milyen az átmenet a közoktatás és a felsőoktatás között. Ha ugyanis egy korosztály nagy része átjuthat a felsőoktatásba (mint például az Egyesült Államokban), és ha a felvételi szisztéma (kivéve a legjobb egyetemeket) nem igazán versenyre épülő, akkor a közoktatásnak kevésbé kell (csak kevesek által elsajátítható, nehezen feldolgozható, kanonisztikus) ismeretanyagot közvetítenie, mert elég, ha ezeket majd a felsőoktatásban sajátítják el fiatal felnőttként azok, akiknek erre szakmai okokból tényleg és múlhatatlanul szükségük lesz. Igaz, e koncepció mögött még egy hallgatolagos társadalmi kon-

⁴ Az itt bemutatott három irodalomtanítási modellt érdemes egybevetni azzal a felosztással, amit Csapó Benő alkalmaz, a tudás három szerveződési formáját különítve el egymástól: *műveltség, szakértelem, kompetencia* (Csapó, 2003).

szenzus is ott kell, hogy álljon: nevezetesen az, hogy a társadalom (a munkaerőpiac) nem feltétlenül és kizárólagosan a „széleskörűen kulturált” ember eszményét preferálja, hanem azét, aki (legalább) egy területen, a „saját szakterületén” jól képzett.

Ha a tudás természetéről alkotott kulturális konstrukciók s ezek társadalmi értéke felől próbáljuk ugyanezt megragadni, akkor azt kell mondanunk, hogy a tudás efféle konstrukcióit elfogadó társadalmaknak rugalmasnak és toleránsaknak kell lennie a tekintetben, hogy az emberek tárgyi ismeretanyagként értelmezett közös kultúrával rendelkeznek-e vagy sem. Ha ugyanis egy társadalom számára nemcsak pragmatikus, hanem *morális kérdés* is, hogy valaki tud-e például a π -vel számolni vagy sem, ismeri-e *Kafka* művészetét vagy sem, akkor az amerikai modellként megnevezhető tanítási megközelítés abban a társadalomban nem tud működni.

Egy olyan oktatási rendszerben, amelyben viszonylag szűk a középfokú oktatás és a felsőfokú oktatás között a keresztmetszet, kompetitív a felvételi, az oktatási „munkamegosztást” úgy értelmezik, hogy már a középfokú oktatás végére világosnak kell lennie, hogy az akadémikus ismeretszerzésben kik a legterhelhetőbb diákok. Vagy ahol mindezekről függetlenül a társadalom eszménye a „széles körű ismeretekkel rendelkező, kulturált ember”, ott szükségképp akadémikus és kanonisztikus alapokon építkező, „egészlegesen konstruált tudásrendszereket” közvetítő a közoktatás, s ezen belül az irodalomtanítás is.

E ponton már világosan látható az is, hogy a különféle rendszerekben mennyire különböző tanárképzési modellek tudnak csak működni. Hiszen más a felsőoktatási intézmények *bemeneti oldala* is, abban az értelemben, hogy oktatási rendszerként különbözik, a középfokú oktatásból mire és miképpen képzett diákok érkeznek a felsőoktatásba, „másról szól” a felsőoktatás, és másféle képzettségű tanárokat kell kibocsátaniuk a különféle felsőoktatási rendszereknek.

Purves (1991), *Horváth Zsuzsa* (1997), *Bókay Antal* (1998), *Kulcsár Szabó Ernő* (1998), *Arató László* (2003) és mások munkái – nem utolsó sorban saját kutatásunk – nyomán mondhatjuk, hogy az irodalomtanításban három nagy elv különíthető el: *a szerzőre, korra koncentráló, a szövegre összpontosító és a befogadót előtérbe állító.*

Az első, szerzőre, korra koncentráló modellben az irodalomtanárnak magának is széleskörű, kanonisztikus elveken kidolgozott, strukturált-hierarchizált módon felépített tudásrendszerekkel, vagyis a „magas kultúrára” jellemző tudással és az e mögött meghúzódó tudáskonstrukciós elgondolással kell rendelkeznie. Így a felsőfokú képzésben résztvevőknek a képzés végére egymáshoz képest viszonylag homogén (kanonisztikus) ismeretanyaggal és a tudás természetéről alkotott viszonylag homogén elgondolással kell rendelkezniük. A felsőoktatás tehát ezt kell, hogy biztosítsa számukra. A képzés itt szükségképp közelebb áll a klasszikus tudósképzéshez, semmint a pedagógusi szakemberképzéshez, hiszen a társadalom is első sorban arra tart igényt, hogy egy stabil, magasrendű, kanonizált tudományos ismeret-

retanyaggal lépjen katedrára a leendő tanár, s ugyanezen eszmény nevében legyen képes a diákjait képezni.

A második, a szövegre összpontosító modell esetében a tanárképzésnek sem kell arra törekednie, hogy átfogó kulturális ismeretanyaggal lássa el hallgatóit. Jó, ha az illető egy szakterület protokolljait alaposan ismeri, egyébként pedig „nyitott gondolkodású”. A tanárképzés során a leendő tanárral e protokollkészletet igyekeznek majd mindenekelőtt elsajátíttatni, egyébként pedig igyekeznek módot adni arra, hogy viszonylag szabadon sajátítson el a hallgató pedagógiai készségeket, ismereteket.

A befogadót előtérbe állító harmadik modellben a felsőoktatásba kerülő hallgatók, vagyis a leendő irodalomtanárok már eleve roppant „plurális” ismeretanyaggal és képzettséggel rendelkeznek, s a tudás természetéről alkotott elgondolásuk sem olyan tömörszerűen egységes, mint például az első modell esetében. A pedagógusképzés hangsúlya sem kanonisztikus ismeretanyagok közvetítésére helyeződik, hanem elsősorban a pedagógusi szakmai készségek, mesterségbeli készségek elsajátíttatására. A társadalom nem olyan tanárokat kíván a katedrán látni, akik bár naponta kamaszokat tanítanak irodalomra, de *ha nagyon akarnák*, akkor akár esztéták, irodalomtörténészek vagy művészetkritikusok is lehetnének, hanem olyanokat, akik finoman kidolgozott és stabil technikákkal rendelkeznek. Például arra vonatkozóan, hogy miképpen kell megtanítaniuk a kívánatos szövegértelmezési technikákra a gyerekeket, függetlenül attól, hogy értelmiségi családból érkeznek-e a tanulók vagy sem, afroamerikai, kelet-ázsiai származásúak vagy *hispanicok*-e, és hogy egy aznapi újság szövegéről van-e éppen szó vagy John Updike egyik bonyolultabb nyelvezetű regényrészletéről.

Az ázsiai/csendes óceáni térség (Délkelet-Ázsia, illetve Ausztrália és az Amerikai Egyesült Államok) tanárképzési rendszereit tanulmányozva *Morris és Williamson* (1998) két, egymástól élesen elütő tanárképzési modellt különítenek el. Megállapításuk szerint az egyikben az a kimondott/kimondatlan elképzelés, hogy a tanárnak a kultúrában *transzmitter* szerepet kell képviselnie, a másikban viszont inkább a *kultúra transzferálója* szerepének képviselőt várják el tőle. Az első modellben egy lényegében már kész, egészként és strukturáltnak elgondolt, statikus/stabil (hagyományos) ismeretrendszert kell (hagyományos értelemben) közvetítenie a tanulóknak. A másik modellben viszont arra kell törekednie a tanárnak, hogy minél inkább képessé tegye diákjait arra, hogy a társadalom, a kultúra állandó változási igényeit [majd felnőttként (is)] fel tudják ismerni, meg tudják érteni, s még inkább: képesek legyenek saját maguk alakítani-átalakítani e társadalmi viszonyrendszereket. Tehát „kompetens” személyeket, kompetens állampolgárokat képezzen *ebben* az értelemben. Ez egyben azt is jelenti, hogy a tanár saját kultúrája háttérbe szorul, vagy legalábbis kevésbé játszik releváns szerepet a tanításban, s inkább az a kompetens tanár kritériuma, hogy mennyire képes a diákot *a saját kulturális érdekeinek* megfelelően fejleszteni [ahogy azt az olvasó (a diák) saját kulturális érdekeire összpontosító irodalomtanítási megközelítés is implikálja]. Ez a pedagógiai törekvés a hat amerikai irodalomtanítási megközelítés egyikében, az

ügynevezett *eklektikus* irodalomtanítási modellben ismerhető fel leginkább. Nem azért *eklektikus* ez a megközelítésmód, mert a másik öt irodalomtanítási törekvés elemeit fogja egybe feldolgozatlanul, hanem a fent leírt alapelv miatt, vagyis a tanár halad a tanulók kulturális érdekei mentén, s nem fordítva. Valójában annyiféle megközelítést kell a tanárnak értőn támogatnia, amennyi felmerül az oktatási folyamatban, függetlenül attól, hogy ezek miképpen viszonyulnak a saját kultúrájához, mennyire számíthatók ki előre, illetve hogy mennyire vágnak egymással egybe, vagyis hogy mennyire homogének.

Morris és Williamson eredményeiből úgy látszik, hogy a transzmitter szerepű tanármodell az erős, központosításra (szoros kontrollra) hajló államok esetében jellemző tanári szerepelvárás (bizonyos mértékig függetlenül ezen országok politikai berendezkedésétől), míg a transzferáló inkább azokban az országokban jellemző, amelyekben a helyi – önkormányzati, iskolakörzeti, iskolai, tanári – autonómiának nagy hagyománya és éthosza van. Így többnyire az első modellhez állnak közel a konfuciánus hagyományú kelet- és délkelet-ázsiai országok, mint például Kína, Japán, Szingapúr, Tajvan, míg az utóbbihoz Morrisonék vizsgálatának két reprezentatív angolszász országa, Ausztrália és az Egyesült Államok.

Kínában például a mai napig az akadémikus tudósképzés típusú tanárképzési modell a domináns (*Stockman, 2000*), már csak azért is, mert ez az a tanárszerep (az akadémikusan magas színvonalon képzett „tudós tanár”), amelynek az emberek szemében évezredek óta valódi becsülete van (*Cortazzi és Jin, 2001*). S ehhez helyénvalónak látszik még hozzáfűzni: *Morris és Williamson* arra is felfigyelt, hogy – paradox (?) módon – azokban az országokban, amelyekben a tanár nagyobb autonómiát kap a munkájában⁵ és elvárják tőle, hogy a transzformer modellt kövesse, *alacsonyabb* a tanári pálya presztízse, mint azokban az országokban, ahol a tanár a „hivatalos”, „kanonisztikus” társadalmi (állami, nemzeti stb.) kultúra közvetítőjeként jelenik meg a szülők és a gyerekek tudatában.

A felsőoktatás szempontjából azonban a fentebb bemutatottakat még megfontolandóbbá teszi az a tény, hogy mindez nem csupán a közoktatásban dolgozó tanárok tanítási stílusában létrejövő változásokat jelenti, vagy nem csupán annyit, hogy a korábbtól elütő módon kell képezni a tanárképzésben résztvevőket, hanem azt is, hogy mindez a valóságban és a fejekben egyaránt alapjaiban átírja, hogy *mi is a felsőoktatás*.

Hiszen a társadalmak, illetve a pedagógia történetéből pontosan tudjuk, hogy az egyetemi képzés és a tanárképzés viszonya bizonyos mértékig mindig is egyfajta kényszerházasság volt. A szűk, kiválasztott intellektuális elit képzésére megalkotott, lényegét tekintve független, autonóm egyetem a tömeges közoktatás megjelenésének hajnalán hajlandó volt a tanárképzési igényeket is akceptálni, s falai közé engedni az erre törekvőket. Ennek az volt az ára, hogy a tanárokat is olyképpen

⁵ Autonómiát kap például abban, hogy a multikulturális nevelés szellemében a kultúra mely mozaikdarabjait képviseli az iskolában.

képezte, mint a tudósokat, ellátva őket egyféle kanonisztikus kultúra ismeretével. E mögött az az általános társadalmi elgondolás is állt, hogy a tanár lényegében oly módon képzett személy legyen, mint a tudós, csak az egyikük oktat, a másikuk pedig kutat.

Amint azonban – a korai jelek ellenére is leginkább csak a 20. században, s éppen-séggel a pedagógusképzési oldal ki nem mondott szerződésbontása eredményeképp – elkezdett megbomlani ez a hallgatólagos megegyezés, merthogy a pedagógusképzés egyre inkább azt kezdte hangsúlyozni, hogy a pedagógusi tevékenység *mesterség*, s a pedagógusképzésnek mindenekelőtt erre a *mesterségre* kell felkészítenie, az egyetem nehéz helyzetbe jutott. S még rá sem talált a megfelelő válaszra, amikor már legalább három újabb kihívás érte:

- A felsőfokú képzés, ezen belül a tanárképzés *tömegoktatássá válása* – legalábbis a fejlett gazdaságú országokban (USA, Japán, Svédország, Anglia stb.) – az 1960-as évek diákmozgalmai után.
- Az úgynevezett *egyetemiesítés* („*universitization*”), amelynek során a tanári pálya presztízisének emelése és az egyenletesen magas szakmai képzettség jegyében a korábban főiskolákon szerezhető tanári képzési szinteket (például az óvodapedagógusi képzést) is elkezdték beemelni az egyetemekre, aminek következtében még több, és még különbözőbb szintű előképzettséggel rendelkező diák kezdett beáramlani az egyetemekre.
- Végül: a nem feltétlenül kanonisztikus-akadémikus tudással rendelkező tanárok képzésének tömegigénye a multikulturalitás és egyéb modern-posztmodern társadalmi-pedagógiai értékek és igények jegyében.

Ez utóbbi különösen nehéz kihívásnak bizonyult, nemcsak azért, mert annyira elütött a hagyományos egyetemi mintáktól, hanem paradox módon azért is, mert közben *valami hasonló* játszódott le a tudományos gondolkodásban is. Időközben nemcsak a pedagógusi tudás természete változott meg, hanem magának a tudásnak (a „tudományos” tudásnak) a természete is jócskán elmozdult attól, ami az egyetem, mint intézménytípus megszületésének idején, majd az azt követő több évszázados virágzás korában volt. Az egyetemi képzésnek azt a problémát is fel kellett (volna) ismernie és megválaszolnia, hogy amíg nem eléggé világosan definiáltak a posztmodern pedagógiai tudás és a posztmodern tudományos tudás azonos és elkülönülő pontjai, addig nehéz az egyetemnek, mint autonóm intézménynek meghatároznia, azonosítania önmagát. Márpedig e tisztázás nélkül – tudjuk – egyre inkább az önazonosság elvesztésének lehetőségéből fakadó szorongás tölti el az egyetemeket: az, hogy „felfalja őket” a tanárképzés.

A kiütkeresés során az egyetemek persze megpróbálnak előrefelé menekülni. Az „undergraduate/graduate” egyetemek mellett létrejönnek a „kutatóegyetemek” (ld. USA), a „valódi” tudományos képzés pedig a posztgraduális, doktori és poszt-doktori szintekre helyeződik át.

Az egyetemi oktatás, illetve a pedagóguspályára való felkészítés megoldatlan kérdéseire, paradox divergenciáira s egyben újfajta kiütkereséseire világít rá az a

tény is, hogy ma számos országban szétválik az egyetemi tanárképzés – az ott elnyerhető diploma –, valamint a tanári szakmai alkalmasság állami jogosítványa megszerzésének módja. Ugyancsak a tömeges egyetemi tanárképzés értékét minősíti a sok helyütt csak versenyvizsgával elérhető (tehát az egyetemi pedagógusképzés általános érvényességét mintegy akarva-akaratlanul felülbíraló, újraminősítő) munkahelyi alkalmazás is.

Összefoglalás

Jelen tanulmányunkban egy kilenc oktatási rendszerre kiterjedő összehasonlító tantárgypedagógiai kutatás eredményeinek bemutatásától indultunk el, majd a tanárképzési konzekvenciák áttekintésén keresztül az egyetemek történelmi funkcióváltásának néhány elméleti és gyakorlati kérdéséig jutottunk el. Bár első pillantásra talán meglepően szélesnek látszhat ez az ív, valójában nem lephet meg minket. Hiszen tulajdonképpen csak az történt, hogy „cseppben a tengert” láttuk meg, s föl kellett ismernünk a következőket:

Mindaz, ami egy tantárgy karakterváltásában tettenérhető, s amit az adott szaktárgy tanára naponta e változásokból fakadó kihívásként él át a tantermi munkája során, *természetesen* egyetlen rendszert alkot olyan „tektonikus” folyamatokkal, mint a tudás természetéről alkotott filozófiai és pedagógiai elgondolások megváltozása, a társadalmi realitások és az ebből fakadó egyéni és társadalmi igények átalakulása, vagy a tanárképzéssel (is) foglalkozó intézmények koncepcionális alapjainak és gyakorlati tevékenységének átfarmálódása.

Természetesen sem magának a kutatásunknak, sem pedig a jelen tanulmányunknak nem lehetett és nem is lehet az a célja, hogy választ adjon arra, mit *kell* tennie a hazai irodalompedagógiának vagy a (magyar) tanárképzésnek a közelebbi vagy távolabbi jövőben. Ez egyébként sem lehet olyan dolog, amit *felfedezünk* (egy másik oktatási rendszer gyakorlatában), hanem csak olyan, amit *feltalálunk*, vagyis magunk konstruálunk meg magunknak (persze megfontolva más oktatási rendszerek specifikumainak tanulságait – végtére ezért volt érdemes lefolytatni az itt bemutatott kutatást is). Mindeközben persze egy pillanatra sem szűnik meg az a felelősségünk, amit munkánk természetes módon hordoz magában. Ahogy *Roni Mann* írja az izraeli irodalomtanítás specifikumait összegző tanulmányának végén:

„A mi feladatunk az, hogy a tanulók elsajátítsák azokat az eszközöket, amelyekkel magabiztosan eligazodhatnak az irodalom világában, azzal az érzéssel telve, hogy ők is együttműködői és alkotótársai lehetnek a kultúra ezen ágának, amely nemzetközi nyelven beszél: az Ember nyelvén. Azt hiszem, ez a feladata minden irodalomtanárnak a világ minden részén.”

Jelen sorok szerzője úgy véli, valami ilyesféle lehet minden más tanár feladata is a maga területén.

Irodalom

- Arató László (1996): Diákbefogadó, hermeneutika, irodalomtanítás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 20-30.
- Arató László (2001): Törésvonalak és dilemmák. *Mentor*, 2001. december, 4-5.
- Arató László (2003): *Szóbeli közlés*.
- Bókay Antal (1998): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk, 73-104.
- Cortazzi, M. és Jin, Lixian (2001): Large classes in China: Good teachers and interaction. In: Watkins, D. A. és Biggs, J. B. (szerk.), *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*. Comparative Education Research Centre, Hong Kong, 115-98.
- Csapó Benő (2003). *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Füzfa Balázs (2003, szerk.): *Az irodalomtankönyv ma*. Pont Kiadó, Budapest.
- Horváth Zsuzsa (1997): Szövegek és olvasók: Helyzetkép a tanulók szövegértéséről. In: Vári Péter (szerk.): *Monitor '95: A tanulók tudásának felmérése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 105-201.
- Kulcsár Szabó Ernő (1998): Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéseiről. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk, 105-114.
- Morris, P. és Williamson, J. (1998): Teacher education in the Asia-Pacific Region: A comparative analysis. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 1. sz. 17-27.
- Pála Károly (1991, szerk.): *Tankönyvháború: Viták a gimnáziumi irodalomtanítás reformjáról a hetvenes-nyolcvanas években*. Magyar Tudományos Akadémia Irodalomtudományi Intézete, Budapest.
- Purves, A. C. (1991): Literature: Educational programs. In: Lewy, A. (szerk.): *The international encyclopedia of curriculum*. Pergamon Press, Oxford, 649-657.
- Sipos Lajos (2003, szerk.): *Irodalomtanítás a Kárpát-medencében*. Pont Kiadó, Budapest.
- Stockman, N. (2000): *Understanding Chinese Society*. Polity Press, Malden.
- Zsolnai József (2001): *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében: Az anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások tudományelméleti és pedagógiai filozófiai alapozása*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézet, Pápa.

KÖTE SÁNDOR EMLÉKÉRE**A MAGYAR PEDAGÓGUSKÉPZÉS TÖRTÉNETE A 20. SZÁZAD
UTOLSÓ ÉVTIZEDEIBEN. AZ 1980-AS ÉVEK****KELEMEN ELEMÉR**

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító-és Óvóképző Főiskolai Kara, főiskolai tanár
csoszan@trystar.tofk.elte.hu

A magyar pedagógusképzés történeti hagyományai – szoros kapcsolata a közoktatással és a fejlődés folyamatos megújulásra készítő belső dinamikája – kedvező feltételeket teremtettek az 1980-as évek reformtörekvései számára. A pedagógusképzés megújítására irányuló törekvések fontos állomásai voltak a különböző szakfolyóiratokban zajló viták, különösképpen a Pedagógiai Szemle 1983. évi tartalmas vitafóruma, amely számos, máig érvényes és ma is aktuális következtetésre jutott, például az egységes tanárképzés tekintetében. Új fejezetet jelentettek az évtized második felében az 1985-ös oktatási törvény ösztönző hatására kibontakozó, a képzés több ágát is érintő kísérletek.

A modern oktatási rendszerek kialakulásának egyik meghatározó ismérve – a különböző intézménytípusok összerendeződése, egymásra épülése, valamint az iskoláztatás expanziója, tér- és időbeli kiterjedése, továbbá az erősödő állami jelenlét és befolyás mellett – a neveléssel-oktatással hivatásszerűen foglalkozó szakmai csoportok kialakulása és elkülönülése, az alkalmazási feltételt is jelentő képesítési követelmények és képzési-képesítési formák megjelenése, a szakmai és egzisztenciális érdekeket megtestesítő szakmai szervezetek és orgánumok létrejötte, azaz a pedagógus-mesterség „szakmásodása”, professzionalizálódása. (Kelemen, 1993; Szabó, 1998)

Magyarországon ennek a folyamatnak a kezdetét a felvilágosult abszolutizmus 18. század végi modernizációs intézkedései, az 1777. évi Ratio Educationis tanügyi rendelkezései jelentették, amelyek először fogalmaztak meg általános érvényű képesítési követelményeket és képzési előírásokat a különböző iskolatípusokban oktatói szerepet vállaló szakemberek számára. A következő évtizedek nemzeti és polgári jellegű oktatásügyi reformtörekvései – a reformkorban szerveződő szakmai egyesületek erősödő támogatásával – az 1848-ban összehívott első egyetemes magyarországi tanítógyűlés forradalmi programjában teljesedtek ki, amely határozott irányt adott mind az aktuális követeléseknek, mind a felvázolt problémák perspektivikus megoldásának. A folyamat következő állomását – újfent külső indíttatású modernizációs kényszer formájában – az önkényuralom rendelkezései jelentették. Az Entwurf Magyarországra is vonatkoztatott előírásai meghatározták a középis-

kolai tanárok alkalmazási előfeltételeit, köztük – elsősorban – a tanárvizsgáló bizottságok előtt leteendő tanári képesítő vizsgát; az 1855-ös intézkedések pedig új tanítóképezdek állítását írták elő és megkövetelték ennek elvégzését a népiskolai tanítóktól.

A tanító- és tanárképzés intézményeinek megjelenése és a kötelezővé váló képesítési előírások szorosan összefüggtek az alap- és a középfokú oktatásnak a 19. század első felében tapasztalható kiterjedésével. Az oktatást szabályozó állami intézkedések és reformtörekvések azonban nem eredményeztek átfogó megoldást. A rendezetlen viszonyokon csak az abszolutizmus szigorú intézkedései javítottak – átmenetileg. A kérdés megnyugtató rendezése azonban – a modern magyarországi közoktatás megteremtésének feltételeként – a kiegyezést követő korszakra maradt.

A magyar iskolarendszer szerkezetét meghatározó alapvető oktatási törvények (a népiskolai oktatásról szóló 1868. évi XXXVIII., a középiskolákról szóló 1883. évi XXX. törvénycikk) az adott intézménytípus társadalmi funkciójának, szervezeti és működési kérdéseinek körültekintő szabályozásán túlmenően nagy gondot fordítottak az eredményes tevékenység tárgyi és személyi feltételeire, így – nem utolsósorban – a tanítók, illetve a tanárok alkalmazásának feltételeire, képzésük szervezeti és tartalmi kérdéseire.

A kialakuló képzési rendszer (a tanítók – majd később az óvónők – meghatározott előképzettségre épülő, lényegében középfokúnak minősülő képzése, illetve a középiskolai tanárok egyetemi tanulmányokhoz rendelt, speciális vizsgához kötött szakképesítése) a kor színvonalán álló, szilárd alapot teremtett a kiépülő közoktatás hazai intézményeiben folyó, tartalmi tekintetben is mind körültekintőbben és igényesebben szabályozott oktató-nevelő munkához (lásd a korszak népiskolai – 1869, 1877, 1909 – és középiskolai – 1879, 1899 – tanterveit).

A közoktatás alapvető intézményeinek eltérő genezise, a modern tömegoktatást megtestesítő népiskola és az elitoktatás hagyományait őrző középiskola társadalmi funkciójában – minden rendszerépítő törekvés ellenére – tartósan megmutatózó különbségek azonban rányomták bélyegüket az egyes iskolafokokhoz igazodó, szükségképpen hierarchizálódó pedagógusképzésre is. Ez a különbség nem csak a képzés jellegében, eltérő fokozataiban, hanem tartalmi irányultságában is megmutatkozott. „A tanítóképzés középpontjában a mesterségbeli felkészítés, az oktató-nevelő munkához szükséges gyakorlati ismeretek, jártasságok, készségek kialakítása állott... A középiskolai tanárképzésben az elméleti, tudományos jellegű képzés dominált, s kiegészítő (alárendelt) szerepet kapott a gyakorlati képzés.” (Köte, 1983, 920.) A hazai pedagógusképzésnek ez a kettőssége nemcsak a polgári korszakban, hanem – irányultságának lényegét tekintve – jószerivel napjainkig fennmaradt, s tradíciókban gyökerező erős korlátját képezte a későbbi korszakok korszerűsítési – közelítési – törekvéseinek.

A pedagógusképzés két alapformája között már a dualizmus évtizedei alatt kialakult, a bővülő és differenciálódó hazai közoktatási rendszer specializálódó szakemberigényeihez igazodóan, a „harmadik-utas” – a tanítóképzés értékeit őrző, ugyanakkor a magasabb szintű képzés igényétől is motivált – *polgári iskolai tanár-*

képzés és a sok szálon hozzá kapcsolódó *tanító(nő)képző intézeti tanárképzés*. melyeknek igazi fellendülése a két világháború közötti évekre, az 1928-at követő szegedi korszakra esik. Némi fáziskéséssel és sok hiányossággal követte a közoktatási rendszer fejlődését a széles skálán mozgó és eltérő fejlettségű szakképzés tanítóinak és tanárainak intézményesülő képzése, amelynek kiteljesedése – történelmi hiátusaival egyetemben – ugyancsak a két világháború közötti időszakra, főleg az 1930-as évekre tehető. Lényegében hasonló pályát ír le a speciális oktatási és nevelési szükségleteket, illetve ezek speciális intézményeit kiszolgáló gyógypedagógiai tanító-, majd tanárképzés, valamint – úttörő próbálkozásaival a dualista korszak első felébe visszanyúló – ének-zenei és képzőművészeti tanárképzés, továbbá a testnevelők képzése.

Az 1945 utáni ellentmondásos modernizációs folyamat a pedagógusképzést illetően – sok konfliktus és alkalmazkodási nehézség árán – lényegében sikeresen igazodott az oktatásügyi expanzió megváltozott körülményeihez, megnövekedett mennyiségi és minőségi követelményeihez. (Lásd az óvó- és tanítóképzés mennyiségi, majd minőségi változásait; az általános iskolai tanárképzés megteremtését és sajátos arculatának kialakulását; a középiskolai tanárképzésnek az egyetemi képzési szerkezetbe illeszkedő megoldását; a szakképzés bővülő és differenciálódó rendszeréhez igazodó szaktanár- és szakoktató-képzés megszervezését, valamint a speciális képzési ágak és területek szakemberigényének emelkedő színvonalú ellátását.) Helyén való azonban *Köte Sándor* megállapítása, hogy bár „*a pedagógusképzésnek... a történelmileg kialakult hierarchizált rendjét*, lényegében befolyásolta az iskolarendszer megváltozása és az annak megfelelő pedagógusképzési rendszer kialakulása..., *alapjaiban azonban nem változtatta meg.*” (*Köte*, 1983. 920.)

Az 1970-es évek második felére lényegében lezárult a magyar pedagógusképzés extenzív fejlődési szakasza és kialakult a napjainkra is jellemző szerkezete. Ugyanakkor egyre erőteljesebben mutatkoztak meg azok a feszültségek és ellentmondások, amelyek az évtized végén és a 80-as évek elején már számos szakmai fórum kritikai helyzetelemzésében és fejlesztési elképzeléseiben, ajánlásaiban kifejezésre is jutottak.

* * *

Az 1980-as évek elején újra felerősödtek az egy évtizeddel korábban elhallgattatott viták a magyar közoktatás megoldatlan, szőnyeg alá söpört problémáiról. Az MSZMP KB 1972-es határozata ugyanis nem számolta fel az oktatásügy sajátos, törvényen kívüli helyzetét, figyelmen kívül hagyta a közoktatás – iskolaszervezeti kérdéseiket is érintő – működési zavarait, nem foglalkozott a továbbfejlesztés, a belső differenciálás, a középfokú képzés összehangolásának hosszú időn át felgyülemlett problémáival. A meghirdetett tartalmi reform közvetlen következménye pedig – a kampányszerű tananyagcsökkentés, majd az évtized végén bevezetett, sok tekintetben (így a pedagógusképzés vonatkozásában is) megalapozatlan és túldimenzionált tantervi reform révén, annak számtalan korszerű szakmai eleme ellenére – fokozódó beavatkozást jelentett az iskolák életébe, a pedagógiai munká-

ba, mivel ismételten és megerősítve politikai döntések tárgyává tett szakmai kérdéseket. A korszak rendezetlen, tisztázásra, megoldásra váró kérdései közé tartoztak – a közoktatás mind élesebben kirajzolódó szerkezeti problémáival szoros összefüggésben, de a közoktatásban zajló tartalmi-tantervi változások által is indukáltan – a pedagógus-képzés szerkezeti és tartalmi kérdései, a képzés mind hangsúlyosabb mennyiségi és minőségi problémái, a képzés egyoldalú, teoretikus jellege, tartalmi elemeinek elavultsága, korszerűtlensége és az iskolai gyakorlatban felmerülő kérdések megválaszolatlansága, a „gyakorlatra való felkészítés” egyre bántóbb hiánya. (Kelemen, 2003) Mindezek a kérdések – egymás hatását felerősítve – a különböző felsőoktatási fórumok és orgánumok vitáiban is teret nyertek.

A pedagógusképzés és a pedagógushivatás időszerű kérdéseinek első, nagyhatású összegzése – az 1970-ben rendezett V. Nevelésügyi Kongresszuson megkezdett munkálatok szellemében – a Magyar Pedagógiai Társaság 1978-ban rendezett jubileumi közgyűlésének vitájában és állásfoglalásában fogalmazódott meg. (Köte, 1983. 919.) A következő években a hazai művelődéspolitikai és szakmai folyóiratokban, elsősorban a Felsőoktatási Szemle és a Pedagógusképzés hasábjain a pedagógusképzés helyzetével, problémáival és a továbbfejlesztés feladataival foglalkozó írások sora jelent meg. A közoktatási reformszellem megújulását jelző 1981. november 3-4-ei országos közoktatási tanácskozáson külön szekció tárgyalta a kérdést. (Ladányi, 1981; Fábián, 1981)

Erre az időszakra esik (1981) az egyetemre fejlődő, illetve a Pécsi Egyetemen tanárképző karként integrálódó korábbi Pécsi Tanárképző Főiskolán induló, úttörő jellegű képzési kísérlet az egységes tanárképzés szervezeti és tartalmi kérdéseinek modellértékű kimunkálására. Ezt a törekvést azonban a társintézmények kezdettől bizalmatlanul fogadták; meggyőző eredményeit mindmáig ellenérdekeltségből fakadó fenntartások kísérik.

A szakmaiság erősödése, a pedagógustársadalom bizonyos rétegeinek aktivizálódása, újszerű kutatási-fejlesztési programok megjelenése az átmenetileg palackjába szorított szellem kitörési szándékát érzékelteti. Az MSZMP KB 1982-ben közzétett Állásfoglalása már elnevezésével is sejteti, hogy merőben új helyzetben kellett újrafogalmazni a párt tíz évvel korábban még „keményvonalas” stratégiáját. A felemás módon, korlátozottan, de mégiscsak érvényesülő gazdasági reformszemlélet és a piacgazdaság megteremtésének erősödő kényszere ugyanis felerősítette a társadalmi változások rejtett és féltve titkolt folyamatait, kikezdte a korábbi kompromisszumokon alapuló törekeny társadalmi konszenzust, sőt magát a tabunak számító politikai intézményrendszert is.

Az iskola körül markánsan kirajzolódó új és differenciálódó társadalmi igények ugyancsak sürgették és kényszerítették az új körülményekhez igazodó oktatási elképzelések kidolgozását. (Kelemen, 2003)

Ebbe a folyamatba illeszkedett bele az a nagy mozgósító erővel és évekre kiható szellemi hatással jellemezhető szakmai vita, amelyet Ladányi Andor „Gondolatok a pedagógusképzés továbbfejlesztéséről” című kétrészes vitaindító tanulmánya indukált a Pedagógiai Szemle 1983-as évfolyamában. (Ladányi, 1983/a;

Bajkó, 1983; Falus- Kotschy, 1983; Zibolen, 1983; Beck, 1983; Benkő, 1983; Kardos, 1983; Kovács, 1983; Salamon, 1983; Vastagh, 1983; Falus et al., 1983; Fischer – Vuics, 1983; Koncsár, 1983; Mátrai, 1983; Jónás, 1983; Köte, 1983; Vörös, 1983) A vitaindító és vitazáró írásokból, valamint a hozzászólásként megjelent tucatnyinál több tanulmányból vagy szerényebb megnyilatkozásból világosan kirajzolódnak a pedagógusképzésnek – korhoz köthető, akut problémáin messze túlmutatóan – az oktatásügy expanziója, a tömegoktatás 20. század végi mennyiségi és minőségi fejlődése, átalakulása nyomán körvonalazódó átfogó és – többnyire – napjainkig megoldatlan, megválaszolásra váró kérdései.

A vita során, amint ezt a vitazáró írások is megállapíthatták, lényeges kérdésekben egyetértés alakult ki. (Ladányi, 1983/b; Szövényi, 1983) Ezeket azért tartom szükségesnek összefoglalni, mert az elmúlt két évtized során ugyan sok szó esett róluk, de lényegesen kevesebb történt megvalósításuk érdekében, s közhelyszerűségük ellenére többnyire ma is időszerűek. Íme:

- a továbbfejlesztés céljainak, feladatainak meghatározása során a közoktatás fejlesztésének követelményeiből, a pedagógusok jövő tevékenységéből kell kiindulni; a továbbfejlesztés fő iránya a folyamatos tartalmi fejlesztés, korszerűsítés, a képzés színvonalának és hatékonyságának növelése és az ehhez szükséges feltételek biztosítása;
- a pedagógusképzés továbbfejlesztése jelentős mértékben képzésen kívüli tényezőktől (társadalmi presztízs, anyagi-erkölcsi megbecsülés, jobb élet- és munkakörülmények, az oktatás lényegesen kedvezőbb anyagi ellátása stb.) függ;
- a leendő pedagógusok jobb kiválasztására kell törekedni;
- a képzési folyamat alakítása során előtérbe kerül a hallgatók önállóságának, alkotókészségének, képességeinek fejlesztése; nagy súlyt kell helyezni a képzési folyamatban a személyiségformálás, a pedagógushivatásra nevelés feladatainak;
- központi jelentőségű teendő a gyakorlati képzés továbbfejlesztése; az iskolákkal kialakítandó munkakapcsolat stb.

A fentieknél is tanulságosabb azonban felidézni azokat a vitapontokat, amelyek a szakmai nézetkülönbségek mélyebb gyökereire, s ezáltal pedagógusképzésünk krónikus, nemegyszer elmérgesedett problémáira utalnak.

Ez utóbbiak egyrészt a pedagógusképzés tartalmára, tantervi arányaira vonatkozó nézetkülönbségek; itt a szaktudományos képzés hagyományos primátusát valló kisebbségi vélemény a képzés szélesebb pedagógiai-pszichológiai megalapozását, illetve a szaktudományos képzés tartalmát meghatározó közoktatási igények érvényesítését valló álláspontokkal ütközött. Erősen megoszlottak a vélemények az iskolai műveltséganyag integrációs tendenciáinak figyelembevételéről, valamint – ez a bölcsészettudományi és a természettudományi karok örökzöld vitatémája – a tanárképzés és a nem tanári képzés viszonyáról. Közeledtek viszont az álláspontok

a nem hagyományos felkészültségű oktatási-nevelési szakemberek iskolai alkalmazásának szükségességét illetően; vita a képzési szintet, illetve a képzés jellegét (alap-, kiegészítő v. posztgraduális) illetően alakult ki.

A leghevesebb vitát az egységes tanárképzésre vonatkozó javaslat váltott ki; a kategorikusan elutasító álláspontokkal szemben a támogatók a fokozatos áttérés koncepcionális, személyi és szervezeti feltételei körültekintő megteremtésének szükségességét hangsúlyozták. Többen foglalkoztak a pedagógusképzés egyetemen belüli szervezeti kereteinek, irányításának és koordinálásának kérdéseivel, valamint az intézmények közötti együttműködés, az oktatáspolitikai előrelátás, továbbá a pedagógusképzést segítő kutató-fejlesztő munka megújításának, anyagi-erkölcsi támogatásának igényével.

Jellemzője volt ugyanakkor a vitának, hogy a viszonylag széles – a középiskolai tanárképzés egészére kiterjedő – tematika ellenére, alig esett szó a pedagógusképzés más területeiről; az egységes pedagógusképzés gondolata, illetve a különböző képzési ágak egymáshoz közelítése – *Zibolen Endre* eredeti és koncepciózus felvetésétől („*Szerepember vagy hivatás?*”) eltekintve – szóba sem került. (*Zibolen*, 1983)

Az MSZMP KB 1982. évi Állásfoglalásnak zárófejezetében – e korban szokatlan és rendhagyó módon – felkérte a kormányt, hogy „... dolgozza ki és hagyja jóvá (!) a közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programját”. (*Az állami oktatásról*, 1982) Ezzel párhuzamosan egy új oktatási törvény kidolgozását is napirendre tűzték. Az országgyűlés által megtárgyalt, majd kormányprogramként is elfogadott fejlesztési koncepciók széles körű szakmai-társadalmi vita után – amelynek során eleddig rejtve maradt érdekek és új fejlesztési szempontok is felszínre kerültek – olyan változtatásokat tartott szükségesnek az oktatásügyben, amelyek a korábbi gyakorlattól eltérő, azaz legalább látszólagos érdekegyeztetésen alapuló és törvényi szintű jogi szabályozást igényeltek.

Az 1985-ben elfogadott, az oktatási rendszer egészét átfogó törvény még magán viselte a kor megannyi bélyegét, a megalkotását végigkísérő és lehetővé tevő kompromisszumokat. A rendszer stabilizálására irányuló szándékot jelzi – egyebek között – annak a hangsúlyozása, hogy a nevelési-oktatási és annak irányítása, valamint feltételeinek biztosítása – a törvénybe foglalt csekély kivétellel – az állam feladata. A fejlesztési program és a törvény egyaránt elutasította a közoktatási rendszer – s így nyilvánvalóan a hozzá kapcsolódó pedagógusképzés – rugalmasabbá tételére, netán átalakítására irányuló törekvéseket, megőrizte a monolit jellegű és merev iskolaszervezetet.

A korábbi gyakorlathoz képest azonban kardinális változást hozott, hogy – az intézmények szakmai önállóságának és a pedagógusok szakmai szuverenitásának kinyilvánításával – rést ütött az iskolaügy irányításának bürokratikus – centralisztikus rendszerén, a köz- és felsőoktatási intézmények pártállami, azaz közvetlen politikai irányításának gyakorlatán.

Az intézmények szakmai önállóságát, a szervezeteket és működésüket érintő döntési jogosítványok tekintetében, a nevelés-oktatásban (képzésben) érdekelt egyének

és közösségek jogainak és kötelességeinek törvényi szabályozása biztosította. Új mozzanat volt a különböző csoportok, így pl. az oktatók és a hallgatók cselekvő részvételének lehetővé tétele, illetve kötelező előírása az intézmények működéséhez, tevékenységéhez kapcsolódóan (lásd intézményi, kari tanácsok, hallgatói önkormányzat). Hasonlóan fontos, garanciális jellegű elv volt a pedagógusok (oktatók) jogainak és kötelességeinek – az ideológiai-politikai megbízhatósággal szemben szakmaiságukat és szakmai szuverenitásukat hangsúlyozó – szabályozása. (Kelemen, 2003; *Oktatáspolitikai dokumentumok*, 1986. 51-59.)

A törvény előzetes szakmai, majd parlamenti vitájában egyaránt nagy teret kapott a pedagógusképzés és -továbbképzés problémája; az előbbi még elsősorban mennyiségi összefüggésben: a demográfiai változásokkal is magyarázható pedagógushiány enyhítésére, a képesítés nélküli alkalmazások visszaszorítása érdekében. A kérdés megoldását szorgalmazta az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottságának 1985. szeptember 3-ai állásfoglalása is. *Köpeczi Béla* miniszter már az oktatási törvény parlamenti vitájának zárószavában jelezte, hogy az előző évi 200 fővel szemben az 1985-ös évben 500 fővel emelik a beiskolázási létszámot és „intézkedést ígért” egyes rosszul ellátott területeken (Budapest, Pest és Békés megye) az intézményi feltételek javítására, fejlesztésére. (*Oktatáspolitikai dokumentumok*, 1986. 102.)

A következő évben megjelenő további – végrehajtási – jogszabályok (miniszeri rendeletek) részletesen értelmezték a törvényi előírásokat, így pl. az intézményi tanácsoknak az oktatás tartalmával vagy az intézmény szervezetével és működésével kapcsolatos jogositványait, a hallgatói közösségek jogait, a többi között például az oktatók hallgatói véleményezésének rendjét. Változást jelentett az is, hogy a 70-es évek egyetemi gyakorlatának továbbfejlesztésével és kiterjesztésével a korábbi tantervi előírásokkal szemben ettől kezdve már ún. „tantervi irányelvek” szabályozták a felsőoktatási intézményekben folyó oktató-nevelő munkát, ami nagy lendületet adott a helyi tantervekben is tükröződő intézményi önállóság és szakmai autonómia kibontakozásának. Ebben a megpezsztülő légkörben számos helyi kezdeményezés indult – intézményi keretek között és intézményközi kooperációk révén – a pedagógusképzés egyes részterületeinek szervezeti és tartalmi megújítására.

A tanítóképzést érintő ún. *modellkísérletek* részben az 1970-es éveknek a tanító- és tanárképzést egymáshoz közelítő tantervi programjaihoz, a közös tantárgycsoportok és az egységes tantárgyi programok koncepciójához nyúltak vissza, amelyek annak idején megalapozták a tanítóképző főiskolákon indított szakkollégiumi képzést. (Fábián, 1989; E. Szabó, 2000) Ennek szellemében kezdődött – már az 1984/85-ös tanévben – a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolán a tanító-matematika, illetve tanító- magyar szakos (általános iskola) tanárképzés 3 + 1 éves (nappali + levelező) képzés keretében, s ugyanekkor indult el a Szombathelyi Tanárképző Főiskolán a négyéves (nappali) tanító-magyar szakos tanár szakpárosítás. A modellkísérletek célja a közoktatás változó pedagógus-szükségletéhez való rugalmas alkalmazkodás, valamint a tanító-tanárképzés kapcsolódási lehető-

ségeinek, a két képzési terület egymáshoz való közelítésének kipróbálása, illetve a megoldás gyakorlat igazolása volt. A tanító- és tanárképzés más szempontú közelítését célozta a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola kisegítő iskolai szakkollégiumainak megszervezése Debrecenben és Kaposvárott, valamint gyógypedagógiai kihelyezett tagozat indítása a Bajai Tanítóképző Főiskolán.

Más irányú, az óvó- és a tanítóképzés egymáshoz közelítését, integrációját célzó kísérletek indultak – már 1983-tól – a jászberényi és a szarvasi, valamint a bajai és a kecskeméti intézmények együttműködésével. Az előbbi – három- és féléves nappali és levelező képzés keretében – az óvodapedagógus-tanító, ill. tanító-óvodapedagógus szakpárosítás, az utóbbi az egységes alapozású és a 2. év után „elágazó” integrált óvó- és tanítóképzés kísérleti megalapozását célozta. E programok kétségbevonhatatlan értéke a kétféle képzési rendszer kölcsönös megismerése, közelítése, a szélesebb alapozású együttműködés tartalmi és szervezeti előnyeinek és lehetőségeinek feltárása volt, és összhangban állt a korszak egyik újszerű közoktatás-fejlesztési próbálkozásával, az ún. óvoda-iskola kísérletekkel.

Az itt említett kétirányú integrációs próbálkozásokkal csaknem egyidejűleg – 1986-ban – kezdődött el a Budapesti Tanítóképző Főiskolán a négy évre emelt, sajátos tartalmú tanítóképzés más irányultságú koncepciójának kidolgozása, majd – 1988-tól – kísérleti kipróbálása. Ebben, a tanítóképzés későbbi továbbbépítését megalapozó kísérletben és fejlesztésben 14 tanítóképző főiskola szakemberei vállaltak szerepet.

Biztató kezdeményezés volt ezekben az években a Zsolnai-féle értékközvetítő és képességfejlesztő program sajátos tanítóképzési modelljének kidolgozása, majd kísérleti kipróbálása a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán (1988/89.), melyhez a következő tanévtől Sárospatak és Szarvas is csatlakozott. Tanulságos lehetne annak a vizsgálata, hogy a gyakorlati képzés nagyobb arányát, a szélesebb alapozású pedagógiai képzést, az új – hiánypótló – tantárgyak sorát és új tanítói tevékenységeket, tanulásirányítási formákat felvonultató kísérlet – az ÉKP országos sikerével párhuzamosan – miért nem tudott mélyebb gyökereket verni a hazai tanítóképzés változásokra nyitott rendszerében.

Az 1980-as évek két kisebb léptékű, de a pedagógusképzés korábbi szerkezetét érintő változása közül az egyiket, az egységes tanárképzés jegyében életre hívott pécsi Tanárképző Kart előbb már említettem. A másik, a szakterület életében természetesen korszakos változás, az óvodapedagógus-képzés hároméves időtartamú főiskolai szintre történt emelése volt (az Elnöki Tanács 13/1986. sz. tvr.-e). Szervezeti módosulást jelentett a Zsámbéki Tanítóképző Főiskola önállósága (1981), az Egri Tanárképző főiskola budapesti kihelyezett tagozatának beillesztése – Tanárképző Főiskolai Karként – az ELTE szervezetébe (1983), a Kecskeméti Felsőfokú Óvóképző Intézet átszervezése (Tanítóképző Főiskola, 1986), valamint a Mozgás-sérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete főiskolai rangra emelése (1989).

Az 1980-as évek pedagógusképzésének – részletes feldolgozásra váró statisztikai adatai a tartós hiánygazdálkodás kényszerpályáira utalnak: a pillanatnyi de-

mográfiai mozgásokhoz – s kevésbé a kiszámítható tendenciákhoz – igazodó hektikus létszám-változásokra, valamint az esti és levelező képzésnek a nappali képzés volumenét megközelítő, a kiadott oklevelek számát tekintve időnként azt meg is haladó mértékére.

Az 1980-as években egyébként a pedagógusképzésben résztvevő nappali tagozatos hallgatók összlétszáma csupán kis mértékben (< 10 százalék) növekedett. Szakterületenként: az óvodapedagógusoknál kb. 40, a tanítóknál mintegy 10, a tanárképző főiskolákon kevesebb mint 20, a bölcsészettudományi karokon csaknem 25 százalékos volt a növekedés, a természettudományi karokon, viszont mintegy 30 százalékos a hallgatói létszámcsökkenés. (*Oktatás*, 1986; *Halász – Lannert*, 2000. 507.) A létszámcsökkenés számításának – a tervgazdaság körülményei között is állandósuló – problémái, természetesen túlmutatnak az adott történelmi korszakon, s előrevetítik a létszám-tervezésnek és -gazdálkodásnak a piacgazdaság és a decentralizálódó oktatásfejlesztés körülményei között felerősödő nehézségeit.

Irodalom

- Az állami oktatásról (1982)*: Az állami oktatásról szóló 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás további fejlesztésének irányelvei. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1982. április 7-ei állásfoglalása. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Bajkó Máttyás (1983): A tanárképzés fejlesztésének összehasonlító elemzése. *Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 449-457.
- Beck Mihály (1983): Szaktudás, továbbképzés, megbecsülés. *Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 563-566.
- Benkő Loránd (1983): Megjegyzések a pedagógusképzéshez. *Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 691-699.
- Fábián Zoltán (1981): A pedagógusképzés továbbfejlesztéséről. *Köznevelés*, 6. sz. 26. 6-7.
- Fábián Zoltán (szerk., 1989): *Új modellek a pedagógusképzésben*. A pedagógia időszerű kérdései. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván et al. (1983): Tanárjelölt egyetemisták a tanárképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 836-851.
- Falus Iván-Kotschy Beáta (1983): Pedagógusok a pedagógusképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 458-473.
- Fischer Ernő-Vuics Tibor (1983): Az egységes természettudományi szaktanárképzés terveze. *Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 852-855.
- Halász Gábor - Lannert Judit (szerk., 2000): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Jónás Valéria (1983): Tanárképzésünk egy pályakezdő szemével. *Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 863-865.
- Kardos József (1983): A pedagógusképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 700-703.
- Kelemen Elemér (1993): A pedagógusképzés hazai történetének néhány kérdése. (Problémátörténeti vázlat.) *Pedagógusképzés*, 1. sz. 169-186.

- Kelemen Elemér (2003): Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945-1990). A korszak „oktatási reformjainak” természetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 25-32.
- Koncsár József (1983): A tanárképzés egységesítéséről. *Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 856-857.
- Kovács Lajos (1983): A pedagógusképzés korszerűsítése és az iskola tartalmi-pedagógiai megújulása. *Pedagógiai Szemle*, 7-8. 704-709.
- Köte Sándor (1983): Megjegyzések a pedagógusképzés továbbfejlesztéshez. *Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 919-927.
- Ladányi Andor (1981): A pedagógusképzés továbbfejlesztéséről. *Köznevelés*, 2. sz. 8-10.
- Ladányi Andor (1983/a): Gondolatok a pedagógusképzés továbbfejlesztéséről. I-II. *Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 234-246., 4. sz. 335-349.
- Ladányi Andor (1983/b): Növekvő egyetértés és vitás kérdések. *Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 934-943.
- Mátrai István (1983): Gondolatok a pedagógusképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 858-862.
- Oktatás, művelődés*. 1950-1985. Bp., 1986. KSH (Felsőoktatási statisztikai adatok: 81-92.)
- Oktatáspolitikai dokumentumok* (1986): Oktatáspolitikai dokumentumok, 1986. Az 1985. évi I. törvény az oktatásról.
- Salamon Zoltán (1983): A tanárképzésre utaló gondolatok, eszmék faggatása. *Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 710-716.
- Szabó László Tamás (1998): *Tanárképzés Európában*. Educatio Kiadó, Budapest.
- Szabó Zoltán (2000): A négyéves főiskolai tanítóképzést megelőző fejlesztési törekvések. In: *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Szerk. Kovátsné Németh Mária. Kaposvár, 153-158.
- Szövényi Zsolt (1983): A pedagógusképzés továbbfejlesztéséért. *Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 944-953.
- Vastagh Zoltán (1983): A pszichológia oktatásának tanárképzési funkciói. *Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 717-722.
- Vörös László (1983): A tanárjelöltek iskolai munkájának néhány szervezési tapasztalata. *Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 928-933.
- Zibolen Endre (1983): Szerepember vagy hivatásos? *Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 553-562.

A PEDAGÓGUSOK REFLEKTÍV GONDOLKODÁSÁNAK VIZSGÁLATA

SÁNTHA KÁLMÁN

a Kodolányi János Főiskola tanársegédje
skalman@uranos.kodolanyi.hu

A tanulmány egy pályakezdő, két éve tanító pedagógus reflektív gondolkodásának több szinten történő vizsgálatát mutatja be két kvalitatív módszer, a támogatott felidézés és a strukturálatlan kognitív térkép segítségével. A felhasznált módszereknek köszönhetően lehetőség nyílik a reflektív gondolkodás irányainak, szintjeinek, fajtáinak, rétegeinek és a reflexió-spirálnak a feltárására. A vizsgálatban a pedagógus önkéntes alapon vett részt. Az elemzések egy témakörön belül történt három órafelvétel, az ehhez kapcsolódó értelmezések és interjúk, valamint kognitív térkép kommentárjai alapján készültek. Az eredmények olyan pályakezdő pedagógus képét tárják fel az olvasók előtt, aki a tevékenysége során több tényezővel mérlegel.

A pedagóguskutatásokhoz és a tanárképzés eredményességének vizsgálatához kapcsolódóan az elmúlt években a pedagógiai kutatók nagy részének figyelme a pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárása felé fordult. A probléma vizsgálatánál előtérbe kerültek különböző kvalitatív kutatási módszerek, s az eredményeket nemcsak a további kutatásoknál, de a pedagógusképzésben és -továbbképzésben is sokrétűen felhasználták. Ebben a sorba illeszkedik ez a tanulmány is, amelynek célja egy, két éve tanító, *pályakezdő pedagógus gondolkodásának, nézeteinek és reflektív szemléletének a feltárása*, bemutatása két kvalitatív kutatási módszer, a támogatott felidézés és a strukturálatlan kognitív térkép segítségével.

A tanulmány¹ részeredményeket mutat be egy nagyobb méretű kutatásból, amely különböző ideje pályán lévő gyakorló pedagógusok reflektív gondolkodását és nézeteit vizsgálja. Megkísérli feltárni, hogy a pályán eltöltött időnek és az így szerzett tapasztalatoknak milyen szerepe van a pedagógus tevékenységének, döntéseinek, reflektív szemléletének változásában.

A reflektivitás gondolata már Deweynél is megjelent, de a reflektív tanár fogalma Schön (1983) nevéhez köthető. Schön elmélete alapján a gondolkodás három szinten vizsgálható. A *cselekvésben érvényesülő tudás* szintjén a gondolkodás a cselekvésben valósul meg, majdnem teljesen rejtett, burkolt, nem kifejtett. A *cselekvés során megvalósuló reflexió* esetén a pedagógus nem állítja le a cselekvést, de korrigálhatja a tevékenységén, általában problémás helyzetekben kerül erre sor. A *cselekvés utáni reflexió* szintjén az elemzés, a tanulságok levonása történik.

¹ A kutatás az OTKA T037605 sz. pályázat támogatásával készül. A pályázat témája: A pedagógiai tudás, nézetek és tevékenység kölcsönhatása, kialakulásuk folyamata. Témavezető: Falus Iván.

Schön szerint a reflexió lehetővé teszi a párbeszédet a szituáció és a reflektáló személy között, így a reflexió tevékenységünk másokra és önmagunkra tett hatásainak szisztematikus számbavétele. (Falus-Kimmel, 2003) A reflektivitás a pedagógusok gondolkodásának formáló eszközeként jelenik meg. Valószínűsíthető, hogy azon tanárok tevékenysége hatékonyabb, akik tudatosan reflektálnak, tudják, hogy mit, miért tesznek az órán. Ezt az állítást támasztja alá Memmert (1991) is, aki az oktatás alapköveként a tervezést és az elemzést (reflektálást) határozta meg.

A vizsgálatban alkalmazott módszerek

A minta meghatározása, a kiválasztás indoklása

A tanulmányban ismertetett vizsgálatrészletben egy pályakezdő *matematikanár* vett részt önkéntes alapon, aki egy megyeszékhelyi gimnázium pedagógusa. A kutatás előkészítése során a részvételt visszautasítók is előfordultak a tanárok között. Az elutasítás okát többféleképpen magyarázták, ezek közül leggyakoribbak az időhiány, az egyéb elfoglaltság, az osztály összetétele, az alkalmazott módszerek specifikumai (lásd a módszerek leírásánál) voltak. Fontos megjegyezni, hogy a vizsgálat lezárta után a közreműködő pedagógus nagyon elégedett volt a történetekkel, visszajelzéseket kért és hangsúlyozta, hogy tanulságos volt az együtt eltöltött idő, a tapasztalatokat hasznosítani fogja további tevékenysége során.

Az egy tanárral végzett munkát az indokolja, hogy a kvalitatív kutatási metodológia a belső, a rejtett és kontextusfüggő elemek feltárására helyezi a fő hangsúlyt, nem törekszik nagy populáció vizsgálatára, hiszen a módszerek összetettsége behatárolja a populáció nagyságát.

Kutatásetikai kérdések

A kvalitatív kutatások esetében gyakran merülnek fel etikai kérdések. A kutató különféle körülmények között van együtt a vizsgálatban résztvevő személlyel, bizalmat kér tőle, mert csak így tudja a belső, a rejtett motívumokat feltárni a „vizsgálati alany” (a résztvevő, a partner) őszinte és hatékony segítségével. A pedagógussal előre megbeszéltem a vizsgálat időbeli, eszközbeli, módszertani felépítését és érvényességi alapkritériumait. Így minimálisra csökkent a zavart okozó helyzetek száma még akkor is, ha a pedagógus nem mindennapi pillanatként élte meg a „saját órájával való találkozást”. A kutatás során minél több kérdés feltételére törekedtem, kerültem a minősítést, a megítélést azért, mert kölcsönös bizalom és elismerés nélkül nem lehet eredményes kvalitatív vizsgálatot folytatni.

A támogatott felidézés

A támogatott felidézés módszere a tanári viselkedést, a cselekvést, az adott szituációban meghatározó gondolkodási folyamatokat tárja fel. (Szivák, 2002)

A támogatott felidézés során a következő lépésekre került sor:

- *A tanítási óráról videofelvétel készült.* A pályakezdő matematikatanár három óráját rögzítettük videón az oktatástechnikus segítségével. A felvétel során a fő szempontokat a pedagógus cselekvése képezte. A felvételek vágásmentesek, így a pedagógus minden órai tevékenységmozganata követhető.
- *A felvételeket a pedagógussal közösen visszaneztük.* A lehető legrövidebb idő után (minimum 10-15 perc pihenő az óraközi szünetekben, maximum a felvétel napján) történt a felvételek visszanezése annak érdekében, hogy még frissek legyenek az információk és a pedagógus gondolatai az órával kapcsolatban.
- *A felvételeket bárhol, bármikor megállítottuk, és a látottakat a pedagógus kommentálta.* A támogatott felidézés során ezt a lépést éreztem a legkritikusabbnak, mert több típusa létezik a felvételek elemzésének, és a kutató döntheti el, hogy melyiket alkalmazza. Az első típus szerint a teljes felvétel visszanezése után a tanár szabadon számolhat be az általa fontosnak tartott órai mozzanatokról. Ezt az elemzési módot azért kerültem, mert magában hordozza annak a veszélyét, hogy a tanár nem említi fontos, „kényes” mozzanatokot, kimaradhatnak, feledésbe merülhetnek az óra hosszúsága miatt fontos részletek. A következő típus szerint a kutató megfigyelőként kiválasztja az elemezni kívánt részletet, majd kérdéseket tesz fel ezzel kapcsolatban a pedagógusnak. Úgy gondolom, hogy ekkor nem a pedagógus belső gondolatainak a feltárása történik meg, hanem egy külsőleg irányított, a kutató gondolkodását tükröző elemzési folyamat megy végbe. A harmadik típus szerint a tanár bárhol leállíthatja a felvételt és kommentálhatja a látottakat. Úgy vélem, hogy ez esetben a pedagógus kihagyyna olyan részleteket, amiről nem szívesen beszélne. A jelzett problémák miatt választottam azt a megoldást, ha időigényesebb is, hogy mindkét fél bárhol, bármilyen mozzanatonál leállíthatja a felvételt. Így a pedagógus kommentálhatta a történeteket, én magam pedig megfigyelőként kérdéseket fűzhettem a látottakhoz.
- *Az egyes mozzanatokhoz a pedagógus megjegyzéseket, véleményeket, magyarázatokat fűzött.* A pedagógus szabadon asszociálhatott a témához tartozó és az adott osztállyal kapcsolatos élményei között (pl. osztálykirándulás, szülőkkel való kapcsolat, kollégák véleményei, korábbi tapasztalatai). A beszélgetéseknek időkeretei nem voltak, addig tartottak, amíg kölcsönösen kimerítettük a fontosnak vélt mozzanatok megbeszélését.

- A beszélgetésen elhangzottak teljes szövegét diktafonon rögzítettem.
- A rögzített hanganyagot legépeltem és elemeztem.

A strukturálatlan fogalmi térkép

A *fogalomtérkép* alapja a verbálisan nehezen leírható, magyarázható struktúrák és azok elemeinek, kapcsolatainak megjelenítése. A fogalmi térképet az 1970-es évektől használják a tudáselemek kutatásában, a módszer hazai ismertetése *E. Szabó Zoltán* (1996) nevéhez fűződik.

A támogatott felidézés segítségével információkat szereztem arról, hogy a pedagógus hogyan látja saját cselekvési motívumait a tanítási órához kapcsolódóan. A strukturálatlan fogalmi térkép módszerével azt kívántam megragadni, hogy ezek a motívumok megjelennek-e a pedagógus gondolkodásában, illetve milyen összefüggésben, milyen logikai felépítésben.

A strukturálatlan fogalmi térkép készítésekor a pedagógus szabadon hívta elő mindazt, amit gondolt az adott témával kapcsolatban, majd rajzot készített mindezekről. A támogatott felidézés módszerénél használt koncepcióval összhangban alkalmaztam a szabad asszociációt, hiszen csak így lehet a belső értékeket, a különböző nézeteket maradéktalanul felszínre hozni.

A fogalmi térképek alkalmazása felveti azt a problémát, hogy a pedagógus bizonyos pedagógiai szituációkat, fogalmakat, történéseket nem tud térképszerűen megjeleníteni. Ekkor segít a támogatott felidézés, ahol a pedagógus verbálisan feltüntetheti az absztraktabb pedagógiai szituációkat. A két módszer párhuzamos alkalmazásának kulcskérdése abban rejlik, hogy a térképeken megjelenő fogalmak és ezek összetevői, illetve a támogatott felidézés során elhangzottak tükröződnek-e a pedagógus cselekvésében.

A pedagógus az *osztálytermi munkával* kapcsolatban készítette el strukturálatlan térképét (Lásd az *1. ábrát*). Úgy gondolom, a fogalom eléggé szélesen értelmezhető ahhoz, hogy minél kötetlenebben, a minimális irányítással felszínre tudja hozni gondolatait.

A strukturálatlan kognitív térkép alkalmazásánál a következő lépésekre került sor:

- A pedagógus megnevezte az osztálytermi munka szempontjából általa fontosnak vélt fogalmakat. A fogalmakat magyarázta.
- *A magyarázatokat diktafonon rögzítettem.* A hanganyag vágtatlan formában állt az elemző rendelkezésére.
- *A pedagógus a felhasznált összes fogalmat grafikus módon egy „térképen” ábrázolta.* A térképen minden, a fogalmakhoz kapcsolódó és a pedagógus által lényegesnek vélt elem megjelent: alá- és fölrendeltség, nyíl, vonal, aláhúzás, bekeretezés, a fogalmak nagysága, hierarchiája. A térképkészítésnél a pedagógus szabadon használhatta saját jelrendszerit.
- A strukturálatlan kognitív térkép elemzése.

A vizsgálat során olyan módszerkombináció összeállítása és használata volt a célom, amely több szempont alapján adott lehetőséget a kognitív struktúrák feltérképezésére.

Az elkészült fogalmi térkép elemzésének következő szempontjait² alakítottam ki:

- kapcsolatok (élek) száma
- térképen szereplő fogalmak száma
- a központi és perifériás fogalmak, ezek fokszámai
- részletezett - nem részletezett és izolált fogalmak
- szintek száma és egy-egy szinten szereplő fogalmak száma

A strukturálatlan fogalmi térkép elemzése³

A fogalmi térkép elemzéséhez olyan fogalomkategóriák és jellemzők megfogalmazására törekedtem, amelyek a pedagógus legmélyebben rejlő kognitív struktúráinak feltérképezését, így a reflektív gondolkodás elemzését is lehetővé teszik.

- *Kapcsolatok (élek) alatt* a fogalmak közötti útvonalakat értem. Ezek a reflektív gondolkodás irányának, szintjeinek és különösen a rétegeinek meghatározásánál nyújtanak segítséget. Például a térkép szerint a tanításnak kilenc különböző rétege van. Összesen 27 él szerepel a térképen, pályakezdő pedagógusról lévén szó, ez meglepően sok. Valószínűsíthető, hogy még időben közel vannak a felsőoktatásban tanultak és a tanítás során diákként szerzett tapasztalatok. A 27 élből egy irányított (nyíl), egy kiemelt, vastagon szedett (nem nyíl) és 25 nem irányított éllel dolgozott a pedagógus.
- *Központi fogalom* alatt az osztálytermi tevékenységgel összefüggésben a pedagógus által jelölt (kiemelt, vastagon bekeretezett, aláhúzott stb.) és a kognitív térkép kommentárjaival is alátámasztott egy, vagy több fogalmat értek a térképen. A térkép és kommentárjai szerint a központi fogalom szerepét a nevelés látja el annak ellenére, hogy csak az utolsó lépések egyikeként rajzolta fel a pedagógus. Összesen 14 lépésből készült el a rajz, és a nevelés a 12. lépésben került a térképre. Mitől lehet egy olyan fogalom központi, amely az utolsó lépések egyikeként került a térképre? A nevelés a térképen kiemelt fogalomként szerepel, de a pedagógus a saját tevékenységének, ezáltal a nevelésnek is az iskola falain túlmutató jelentőséget tulajdonít:

„Nyilván még fiatal vagyok. Ilyenkor még benne van az emberben a világ megváltása...ezek is célok, hogy egy jó világot valamilyen téren...ez így

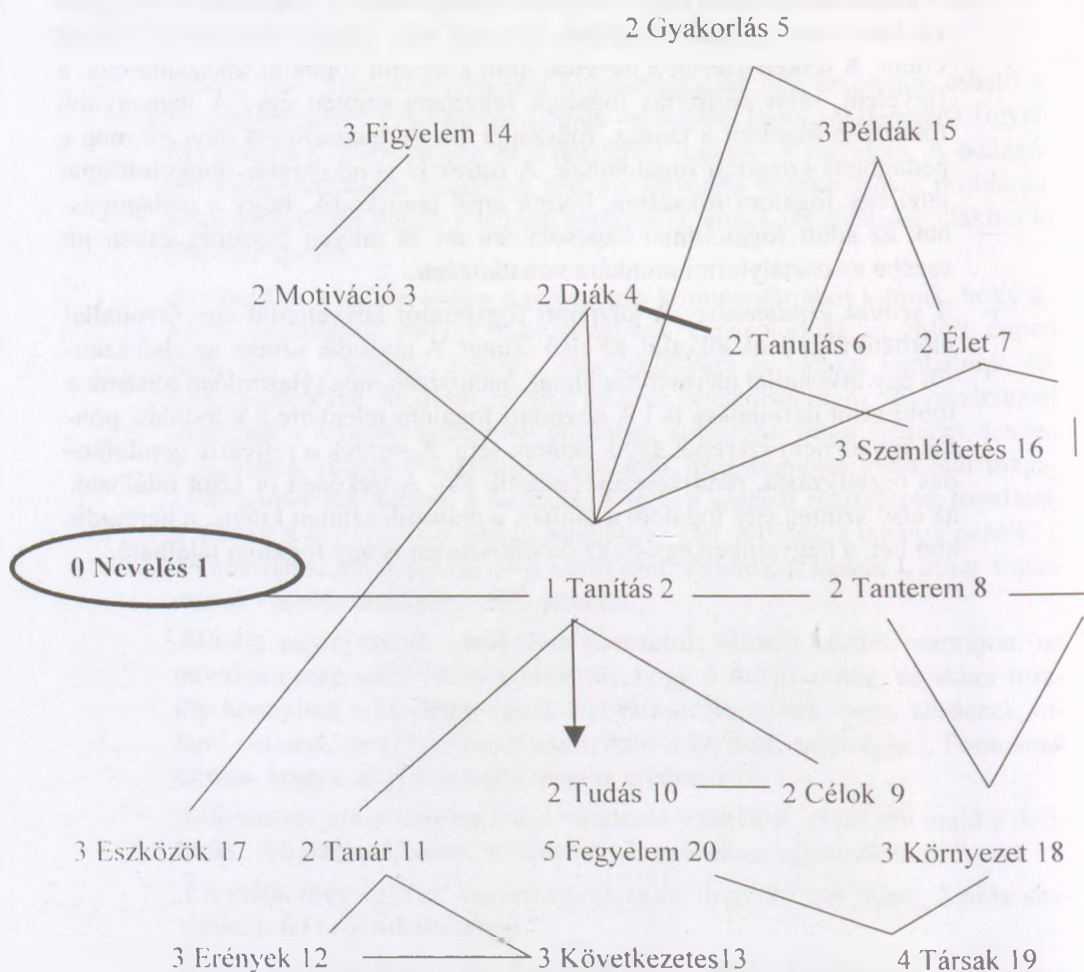
² A jelzett szempontok alapján történik a további elemzés.

³ A kvalitatív kutatások sajátosságaként az elemzési szempontok bemutatásával együtt már néhány kutatási adatot, eredményt is bemutatok.

természetes.” „...mindenkinek segítenék. Így nem teszek különbséget segítségben.”

- *A perifériás fogalom* a központi fogalomtól csak egy útvonalon érhető el és a pedagógus kommentárja alapján minimális (nem részletezett) figyelmet érdemel. A térkép szerint a perifériás fogalom a figyelem. A pedagógus mozgatta órán a tanulókat, nincs a figyelem fenntartásával probléma, hiszen állandóan figyeli a tanulói reakciókat, ennek megfelelően alakítja ki a munkatempót.
- *Részletezett fogalom* esetén a pedagógus kommentárjából kitűnik, hogy az adott fogalomhoz milyen más fogalmak kapcsolódnak és miért éppen azok. Így a fogalmak közötti összefüggésekre is választ kaphatunk. (A nem részletezett fogalom meghatározása értelemszerűen). A részletezett fogalmak a reflexió szintjeinél játszanak kulcsfontosságú szerepet, hiszen a fogalmak közötti összefüggésszerek megállapítása miatt már magasabb szinten jelentkezik a reflexió. A térkép szerinti részletezett fogalmak a tanítás, a motiváció, a diák, a tanulás, az élet, a tudás, a tanár, a példák, a szemléltetés, az eszközök és a környezet. Példaként lássuk a tanár fogalmának részletezettségére utaló jeleket:
 - „Mindig egyre többet...próbálok rávezetni. Mindig kérdés maradjon, ne mondjam meg sose. Mindig elvárom, hogy ő mondja meg, és akkor mindig könnyíték a kérdésem egyet. Ezt tartom fontosnak, hogy kérdezek valami nehezre, és akkor kicsit könnyítem a kérdést, segítséggel. Fontosnak tartom, hogy csakis ő mondja meg az eredményt”
 - „Megvárom, amíg tényleg leírja mindenki a tábláról, aztán jön majd a definíció...általában követem a könyvet, de próbálok egyszerűsíteni.”
 - „Én utána még egyszer végigmegyek rajta, hogy mi mit jelent. Szinte szavanként fel szoktuk dolgozni.”
- *Izolált fogalom* alatt olyan fogalmat értek, amely egyetlen útvonalon sem érhető el a térképen. Ez a fogalomtípus a reflektív gondolkodás szintjeinél és rétegeinél játszhatott volna szerepet, de a pedagógus nem jelölt ilyen fogalmat. Az izolált fogalom a pedagógus számára „kényes” területet jelent, amelyről nem szívesen beszél valamilyen oknál fogva. Jelen esetben a pedagógus nyíltan reflektált minden területre, így az izolált fogalom használata elmaradt.
- *Általános fogalom*: Minden olyan fogalom a kognitív térképen, amely nem központi, nem perifériás és nem izolált. Lehet részletezett, vagy nem részletezett. Ezt a fogalomtípust az egymással szemben álló központi, perifériás és izolált fogalmak mellett található egyéb fogalmak és az ezekre tett reflexiók elemzésére használtam. A térkép 20 fogalma közül 18 tartozott ebbe a kategóriába, tehát a reflexiók többségét e fogalmak alkották.

- *A fogalom fokszáma* alatt a kognitív térkép bármely fogalmához csatlakozó bármilyen jellegű (irányított, kiemelt stb.) kapcsolatok (élek) számát értem. A térkép szerint a nevelés, mint központi fogalom fokszáma egy, a figyelem, mint perifériás fogalom fokszáma szintén egy. A legnagyobb fokszámú fogalom a tanítás, fokszáma 10, de mégsem ezt nevezte meg a pedagógus központi fogalomnak. A reflektív gondolkodás bonyolultságát jelzi egy fogalom fokszáma, hiszen arról tanúskodik, hogy a pedagógusnak az adott fogalommal kapcsolatban mi és milyen összefüggésben jut eszébe az osztálytermi munkára vonatkozóan.
- *A szintek értelmezése:* A központi fogalomtól közvetlenül egy útvonallal elérhető fogalmak alkotják az első szintet. A második szintet az első szintről egy útvonallal elérhető fogalmak határozzák meg. (Hasonlóan történik a többi szint definiálása is.) A központi fogalom jelentette a kiindulási pontot, így az nem szerepel egyik szinten sem. A szintek a reflektív gondolkodás osztályozását, rendszerezését segítik elő. A térképen öt szint található, az első szinten egy fogalom a tanítás, a második szinten kilenc, a harmadikon hét, a negyediken egy és az ötödik szinten is egy fogalom található.



1. ábra: A pedagógus strukturálatlan fogalmi térképe az osztálytermi munkáról

Jelmagyarázat:

1). 2 gyakorlás 5: A jelölésrendszer szerint a fogalom jobboldalán feltüntetett szám (jelen esetben a 2) jelzi, hogy a gyakorlás fogalom a térképen a 2. szinten található hasonlóan, mint a motiváció, a diák, a tanulás, az élet, a tanterem, a cél, a tudás és a tanár fogalmak. A fogalom jobboldalán lévő szám (jelen esetben az 5) a sorszám-táblázat szerint a fogalom típusának a meghatározásánál segít. A térkép szerint a gyakorlás fogalma nem részletezett, általános fogalom, hasonlóan a 8, 9, 12, 13, 19 és 20 fogalmakhoz (2: = szintszám, 5: = sorszám).

1. táblázat: Sorszám táblázat

	<i>Központi fogalom</i>	<i>Perifériás fogalom</i>	<i>Általános fogalom</i>	<i>Izolált fogalom</i>
<i>Részletezett fogalom</i>	1	-	2,3,4,6,7,10,11, 15,16,17,18	-
<i>Nem részletezett fogalom</i>	-	14	5,8,9,12,13,19, 20	-

A támogatott felidézés elemzésének szempontjai⁴

A támogatott felidézés során az elemzési szempontokat a reflexió iránya, fajtája, szintje, rétege és a reflexió-spirál képezték.

A gondolkodás vizsgálatát a pedagógus tevékenységében három nagyobb témakör köré csoportosítottam. A *tervezés (1)*, a *gyakorlati tevékenység (2)* (tanítási óra) és az *elemzés (3)* függvényében különböző szempontok mentén vizsgálom. Ebben a tanulmányban csak a gyakorlati tevékenységet érintő reflektív szemléletet részletezem. Az elemzés során olyan szempontok meghatározására törekedtem, amelyek a reflektált területek eredményeit minél részletesebben feltárhatóvá teszik:

1. *A reflexió rétegének* nevezem a tervezés, a gyakorlati tevékenység és az elemzés során előforduló olyan csomópontokat, amelyekre a pedagógus reflektált. Ez lehetővé teszi, hogy a jelzett kategóriákon belül a pedagógus reflektív gondolkodásának összetettségét feltárjuk. A gyakorlati tevékenységben a pedagógus reflektált az ellenőrzésre, értékelésre, a tanulókra, az alkalmazott módszerekre, munkaformákra, felhasznált forrásanyagokra, a motivációra, a nevelésre, a fegyelmezésre, a percepcióra és a döntéseire.

Példaként nézzük részletesen a forrásanyagra adott reflexiókat. Két irány különíthető el, egyik a tananyaggyűjtés: „nem szeretem nagyon a tankönyvet, mert könnyebb, ha úgy adok házi feladatot, hogy a tankönyvből adom, nem pedig felírom és akkor lemásolják rosszul”.

A másik irány a tankönyvbéli apró betűs, nem törzsanyagra vonatkozik: „A történeti részekkel együtt szokott lenni, rózsaszínnel jelzi a tankönyv, nem rossz egyébként ez a tankönyv, egy-két kolléga panaszkodik rá...arról beszélgetünk egy kicsit...valaki készítsen kiselőadást, jó jegyszerzési lehetőség ezek a történeti dolgok...ők még nem érzik át ennek a lehetőségét, de azért szépen szoktak készülni...vannak ilyen nehezebb feladatok. Ezeket mindig megnézem.

2. *Reflexió-spirálnak* olyan spirálformát nevezek, amelyen a tervezést, a gyakorlati tevékenységet és az elemzést befolyásoló reflexiós rétegek helyezkednek el. Ennek segítségével nyomon követhetők a pedagógus gondolkodásában a vissza-

⁴ A kognitív térképek elemzési szempontjaihoz hasonlóan itt is kitérek a szempontok mellett kutatási adatokra, eredményekre is.

csatolások. Ahol kettő, vagy kevesebb rétegre reflektált a pedagógus, ott nem létezik spirál. Például a tervezés során a pedagógus a következő spirált alkalmazta: felkészülés → tervezés → házi feladat → következő tananyag → cél. Látható, hogy a célok eléréséhez a felkészüléssel és a tervezéssel kezdődik az út. A házi feladat kulcsfontosságú a pedagógus szerint, hiszen egyrészt azt minden óra elején ellenőrzik, másrészt pedig a következő tananyag rész előkészítésénél is nélkülözhetetlen, mert a tanulók otthoni feladatként foglalkoznak az új tananyag részét is érintő, gondolkodtató problémákkal, feladatokkal.

3. *Kiegészítő-reflexiónak* nevezem a támogatott felidézés által feltárható reflexiós irányok, fajták, rétegek és szintek meghatározásán túl a felvételek alapján olyan tanórai mozzanatok észlelését a pedagógus részéről, amelyeket az óra közben nem vett észre, de befolyásolhatták annak menetét.

Például a pedagógus a felvételek visszanezézésekor jött rá olyan mozzanatokra, amelyeket óra közben nem észlelt: „Szerettem volna ezt hallani többektől. Tudták, csak most jövök rá!”, vagy a saját tevékenységére is „rácsodálkozott”: „Tényleg, abszolút közben tudok korrigálni, tehát még a többiek felé is mondom!” Hasznosak az ilyen jellegű reflexiók, hiszen alkalmanként a tevékenység módosításához, korrigálásához is hozzájárulhatnak.

4. *A reflexió iránya* alatt azt az utat értem, amely megmutatja, hogy kire, vagy mire reflektált a pedagógus. A reflexiónak alapvetően két domináns iránya különíthető el, a tanár-tanuló és a tanár-tanár irány.

Előfordult más irányú reflexió is, mint a tanár-tankönyv („nem rossz egyébként ez a tankönyv”), vagy a tanár-munkaforma irány, ahol az önálló munka előnyeit részletezte a pedagógus: „Rá van kényszerülve, hogy gondolkodjon... Nem az érdekel, hogy tudja visszaadni a tételeket, tudjon számolni, hanem gondolkodjon.”

A tanár-tanuló irányt mutatja a következő gondolat is, amely egyben a tanulók ismeretére is utal: „Csalnak is például azért, hogy meg tudja szerkeszteni. Szóval ilyesmi is van, de hát ez jó dolog szerintem.”

A tanár önmagára vonatkozó reflexiói közül egy sokatmondó és alkotó pedagógusról árulkodó gondolat: „Bizonyításoknál kicsit félek olyan téren, hogy... a nyitott mondatok nincsenek rögzítve, illetve egyenletek... ez azért némi bizonytalanságot kelt olyan téren is, hogy ha én megoldom a táblánál... gondolkodom módszereken is, hogy hogyan lehet jobban.”

A kulcsfogalmak vizsgálata

A reflektív gondolkodás és a nézetrendszerek vizsgálatánál a tanulmányban csak azokat a *kulcsfogalmakat* (*nevelés, tanítás, diák*)⁴ emelem ki, amelyekre a pedagógus reflektált és a kognitív térképen is megtalálhatóak. A reflektálás során a fogalmak köré a pedagógus bevonta a szemléltetés, az eszközök, a gyakorlás, az élet, a

⁴ A definícióknál meghatározott kiegészítő-reflexió a pedagógus saját tevékenységére való reflektálása során tűnt fel két alkalommal, de ezeknél a fogalmaknál nem jelentkezett.

motiváció és a példák fogalmakat is, de ezek a térképen már különböző szinteken állnak, így a jelzett fogalmaktól bonyolultabb összefüggésrendszerben ábrázolhatók. A kognitív térkép eredményeiből látható, hogy a nevelés kulcsfontosságú, mivel ez az egyetlen központi fogalom a térképen. A tanítás rendelkezik a legnagyobb fokszámmal, így az erre vonatkozó reflexiók fontos eredményeket hordoznak, míg a diákok a tanítás-tanulás folyamatának kihagyhatatlan résztvevői. A támogatott felidézésnek köszönhetően a pedagógus reflektált még a tervezésre, a tervtől való eltérésre, az ellenőrzés-értékelésre, a forrásanyagra, a motivációra, a fegyelmezésre, a tanórai percepcióra, a döntéseire és arra, hogy kit és mi alapján szólít fel az órán. A továbbiakban a három fogalmat elemzem a rendelkezésre álló adatok alapján.

A nevelésről alkotott nézetek

A nevelésre vonatkozó *reflexió irányát* a klasszikus tanár-tanár és tanár-diák irányok alkotják. A *reflexió fajtájánál Griffiths és Tann (1992)* elmélete alapján az *áttékinítés*, mint egy lehetséges reflexiófajta játszott szerepet. Ebben az esetben a pedagógus kötetlenül beszámolt az észlelt, vagy az őt foglalkoztató problémákról, észrevételeket fűzött a saját órájához. *Jank és Meyer (2002)* rendszere alapján itt a *reflexió metaszintje* tűnt fel, hiszen a nevelést bonyolult kapcsolatrendszerben tüntette fel a pedagógus és következtetéseket is levont a történekből. Ez tekinthető a legösszetettebb szintnek.

A nevelés legtöbbször a segítségnyújtásnál játszott szerepet, de a pedagógus reflektált rá az órai munkánál, a célok megfogalmazásánál és a tanulóknak a feladathoz, az iskolához való hozzáállásánál is. Megtudhatjuk, hogy a tanár számára fontos a közösségi szellem, a tolerancia és az egymás feltétel nélküli segítése: „...mindenkinek segítenék. Így nem teszek különbséget segítségben.”

Az életre nevelés állandó jelenléte tükrözte a pedagógus azon véleményét, amely szerint a tanulóknak hozzá kell szokni ahhoz, hogy bármihez hozzáfognak életük során, az eredmény eléréséhez kitartásra van szükség: „Ezt teljesen igyekszem kinevelni belőlük, ezt a „nemtudomot”. „A hozzáállással azért ne legyen probléma, mert így nem lehet tanulni.” „...tanítom őket, hogy vállalják fel, amit mondanak, ha azt tartják helyesnek.”

Önmagára vonatkozóan fontos feladatokat fogalmazott meg a pedagógus. A tanári pályát az egész társadalom szempontjából fontosnak tartja: „Nyilván, még fiatal vagyok. Ilyenkor még benne van az emberben a világ megváltása... ezek is célok, hogy egy jó világot valamilyen téren... ez így természetes.”

A *reflexió-spirál* alakja: órai munka → segítségnyújtás → hozzáállás problémája → célok. A spirálból leolvasható az a törekvés, amellyel a pedagógus a célok eléréséért együtt küzdött a tanulókkal. Az órákon tanári segítséggel lehet javítani a tanulóknak a tanuláshoz, a feladatmegoldáshoz, az iskolához kapcsolódó nézetein, ami a célok sikeres eléréséhez vezet. A pedagógus gondolataiból megállapítható,

hogyan nevelési nézetrendszere a tantermi tevékenységgel és az általános nevelési nézetekkel függ össze.

A tanítással és a gyakorlati tevékenységgel kapcsolatos nézetek

E témakörben a támogatott felidézés során a pedagógus hosszan reflektált az ellenőrzés-értékelés fontosságára és problematikus voltára, a felkészüléshez használt forrásanyagokra, a tanórai percepcióra és az órán alkalmazott döntéseire, de a kognitív térképen nem tüntette fel az összes fogalmat. Ebben a fejezetrészen csak az alkalmazott módszertanról és a fegyelmezésről vallott nézeteket emelem ki, mert csak ezek jelentek meg a kognitív térképen és a kommentárokban is.

Az alkalmazott módszerekről, munkaformákról vallott nézetek

A reflexió irányában változás van az eddigiekhez viszonyítva: a *tanár-tanár* és *tanár-diák* irányok mellett megjelent a *tanár-munkaforma* irány is. A pedagógus nem utalt a frontális munkára, helyette az önálló munkát részletezte. Indoklása alapján az önálló munka az életre való felkészítésnél szükséges: „Ad egy formát hozzá, gondolkodásmódot, hogy hogyan kell megközelíteni többféleképpen, ez bármire alkalmazható az életben” „Próbálunk mindig élethű másolatokat adni.”

A pedagógus önálló munkával kapcsolatos nézeteinél az életre való felkészítés és a gondolkodás töltik be a legfontosabb szerepeket. Az önálló munka alkalmazásának jellegzetességei a pedagógus szerint három kérdés köré csoportosíthatók:

1. Mikor és hol alkalmazza?

„Mindig az óra vége felé már, ha vettünk valami anyagot”

2. Hogyan alkalmazza?

„Megmutatom, hogy kell. Na, akkor most önállóan!”

3. Miért alkalmazza?

„Rá van kényszerülve, hogy gondolkodjon...ez bármire alkalmazható az életben” „Próbálunk mindig élethű másolatokat adni.”

A pedagógus módszertanra vonatkozó nézetei öt nagy egységben jelennek meg: szemléltetés-eszközök használata (1), differenciálás (2), tanár - diák kommunikáció (legkör) (3), tanári tevékenységek (4) és tanulói tevékenységek (5).

Griffiths és Tann (1992) elméleti rendszerükben a már részletezett áttekintés reflexió mellett megkülönböztetik a *reflexiókutatás*, illetve *kutatás és elméletalkotás* fajtáit is. A reflexiókutatás fajtája szisztematikus reflexiót jelent, amikor a pedagógus tudományosan elemzi saját tevékenységét. A kutatás és elméletalkotás esetén a pedagógus átgondolja, átfogalmazza saját elméleteit úgy, hogy figyelembe veszi addigi tapasztalatait.

A két reflexiófajta feltűnt a pedagógus által alkalmazott módszereknél is, feltárva így gondolkodásának egy újabb részét. A *kutatás* reflexió megjelenése a differenciálásnál hordoz magában a módszertanon túlmutató értékeket is, ugyanis a pedagógus megfogalmazta a tanári pályával kapcsolatos nézeteit is: „Sajnálom, szeretném jobban ezt a differenciáltságot, csak sajnos nincs rá időm, délután is van

az ember. Arra azért szeretnék készülni. Volt már, hogy bementem csak így, oldogattunk feladatokat, de azt nem tartottam ilyen értékűnek. Nem szeretnék belefásulni. Arra figyelve, idővel megpróbálnám otthagyni, változtatni más irányba. Annak nem látnám értelmét, hogy most én ott ásitozzak az órán.”

Látható, hogy a pedagógus követi, figyelni a saját tevékenységét és megpróbálja a „kiégés” jelenségét elkerülni. Következtetésként megfogalmazta, hogy a felkészülés nélküli órákat nem tartja értékeseknek, de ebben fontos szerepet játszanak a pedagógusok terheltsége és az időkeretek.

A kutatás és elméletalkotás reflexió a tanári tevékenység egyik legnehezebb részénél, a bizonyításoknál jelentkezett akkor, amikor a pedagógus változtatni szeretett volna egy bizonyítás menetén azért, hogy könnyebben megértsék azt a tanulók: „Bizonyításoknál kicsit félek olyan téren, hogy... a nyitott mondatok nincsenek rögzítve, illetve egyenletek... ez azért némi bizonytalanságot kelt olyan téren is, hogy ha én megoldom a táblánál... Gondolkodom módszereken is, hogyan lehet jobban.”

A kutatás fázisát túllépve az elméletalkotás látható akkor, amikor a pedagógus addigi tapasztalatait felhasználva új, a tanulók számára könnyebb bizonyítási módszerek kitalálásán gondolkodott.

A *reflexió-spirál* alakja: szemléltetés, eszközök → szerkesztés → tanári tevékenység (mozgás a teremben, kérdések, vázlatírás, sablonok, útmutatás, bizonyítás, továbbhaladás, más órafelépítés, következő tananyag) → feladatmegoldás → differenciálás → tanár-diák kommunikáció → tanulói tevékenység (válaszok, ötlet, táblai munka) → ”nem”szó a táblán.

A „nem” szó a táblára a következők miatt került fel: „Néha előjön ez a „kimehettek wc-re? Kimehettek inni?” Óráról semmiképp nem engedem meg, hogy bárki bármilyen okból kimenjen. Szünetben. Azért van a szünet... Ezt megelőzően odaírtam, hogy nézzen csak oda, ha eszébe jut.”

A spirál szerint a tanár és a tanuló az órán állandó interakcióban voltak, a pedagógus próbálta bekapcsolni a tanulókat a tevékenységi folyamatba, visszautalt a saját és a diákok tevékenységére, illetve a feladatmegoldások során feltűnt problémás elemekre.

A *szemléltetés-eszközök használatánál* (1) a nézetek és a cselekvés ütközése tapasztalható: „Nincs színes krétám, nem szoktam használni, bár jónak tartom. Geometriában szerintem nagyon fontos lenne, de hát most körülményes lett utána járni... ezért nem” „Eszközök nem biztos, hogy olyan mennyiségben állnak rendelkezésre, tehát nem szoktam dolgokat bevinni”.

A nézetek szűrőként funkcionálnak, hiszen ha a pedagógus jónak tartja az eszközhasználatot, akkor használnia is kell azokat az órán: „Olyan már volt, hogy papírból tépkedtem ott helyben, amikor már láttam, hogy problémát jelent.”

A reflexió fajtáinál a *differenciálásról vallott nézetek* (2) pályaképre vonatkozó megjelenését már részleteztem. Más utalás is található a differenciálásra: a pedagógus differenciálás alatt a képességek szerinti külön feladatok kiosztását érti. Sze-

retne többet és jobban differenciálni, de külső körülmények gátolják ebben: „Volt már olyan, hogy külön feladatokat adtam, tehát itt is van jobb képességű”. „Sajnálom, szeretném jobban ezt a differenciáltságot, csak sajnós nincs rá időm, délután is van az ember”. A szakkör megjelenését hangoztatta, ahol nem foglalkoznak órai tananyaggal, mert „akkor ugrásszerűen nő náluk a növekedés és teljesen eltérnének órán egymástól.”

A pedagógus szemléletében kiemelt hangsúlyt kapott a megfelelő *tanár-diák kommunikáció és légkör (3)*: „Nem az a cél, hogy egyeseket osszak, hanem, hogy tényleg csinálják meg, tanulják meg” „Erővel nem lehet tanítani”, „Nem kínozom őket”, Mindenkinek segítenék...így nem teszek különbséget segítségben” „Igyekszem azért mindenkitől kérdezni...vigyáztam, hogy ne sértődjön meg senki. Az nem tett volna jót a későbbiekben.”

Ezek az elvek az interakció szabadságától működhetnek igazán hasznosan a gyakorlatban. A tanulóknak érezniük kell azt, hogy bátran fordulhatnak kérdésekkel tanárukhöz. Csak így lehet eredményes a tanítás-tanulás folyamata: „...nyugodtan szünetben oda lehet jönni...felvállalom a gyerekektől, hogy szóljanak, ha nem értenek valamit.”

A *tanári tevékenységek (4)* a tanár klasszikus feladatait idézik: mozgás a teremben („...elvárom, hogy a füzetbe szerkesszék...szerintem működik is, azért járok körbe”), vázlatírás, diktálás („...definícióknál is fel szoktam írni. Kicsit félve, mert nem vagyok túl jó helyesíró. Persze el lehet mindig sütni, hogy kíváncsi voltam, hogy figyeltek-e, de nem.” „Definíciókat szoktam diktálni is, hogy kicsit szokják”), kérdésfeltevés, útmutatás (Itt megleptem a kérdéssel, nem tudom miért, hiszen láthatóan tudja.” „Mindig egyre többet...próbálok rávezetni. Mindig kérdés maradjon, ne mondjam meg sose. Mindig elvárom, hogy ő mondja meg, akkor mindig könnyíték a kérdésen egyet. Ezt tartom fontosnak, hogy kérdezek valami nehezre, akkor kicsit könnyítem a kérdést, segítséggel. Fontosnak tartom, hogy csakis ő mondja meg az eredményt” „Mindig van, hogy megfogom és az ő füzetében megmutatom, hogy lássa hogy kell.”), továbbhaladás a tananyaggal, következő tananyagrész előkészítése („...a háromszögszerkesztést szeretném megcélolni majd a végén. Ezt előrevetítettem...ezzel a kérdéssel...Direkt úgy adtam a házit, hogy nem megszerkeszthető...), de találunk specifikus vonásokat, is mint például a reflexió-spirálnál részletezett „nem” szó szerepét a táblán.

A *tanulók tevékenysége (5)* a pedagógus szerint a kérdésekre adott válaszokban, a táblai munkában és a füzetben végzett feladatmegoldásokban érhető tetten. A tanulói tevékenység során végig követhető a tanár és a tanuló együttes szerepe a tanítás - tanulás folyamatában. Míg az osztálytermi tevékenység során legtöbbször a tanár „ellenőrzi” a tanulót, közben ő is úgy érzi, hogy neki is meg kell felelni az elvárásoknak, "védenie kell önmagát". Ezt legjobban a füzetképről alkotott véleménye támasztja alá: „Fontos, mert abból tanulnak. Feladatokat csak onnan lehet megfigyelni,... A legfontosabbnak mindig az ilyen összefoglaló órákat tartom... a füzetkép nagyon fontos, ott magamat is védem vele, hogy az teljesen konkrét legyen.”

A füzet a feladatok megoldásánál, ellenőrzésénél is szerepet kap. A tanulók füzet-feltartással jelzik, ha kész vannak: „...nagyobb létszámmal...akkor így füzetfeltartással szoktam, hogy az ábra hasonlít-e. Akinek nem, ahhoz odamegyek...egymás között összehasonlítják...”

A fegyelmezésről alkotott nézetek

A fegyelmezés a pedagógus szempontjából kulcsfontosságú, ha figyelembe vesszük, hogy a figyelemfelhívás a kognitív térkép szerint perifériára került. Ezért reflektálása a fegyelmezésre nélkülözhetetlen információkat hordoz gondolkodására, nézeteire vonatkozóan.

A *reflexió iránya* eltér az eddigiektől, a klasszikus irányok mellett a fegyelem általános meghatározásánál az osztály is szerepet kapott: „Van egyfajta tisztelet minden osztályban... Nem hiszem, hogy problémát jelent.”

A pedagógus nem foglalkozik a pontos megfogalmazással, állítása szerint nincs gond a fegyelemmel.

A *reflexió-spirál* alakja: fegyelmezés (figyelemfelhívás, általánosan a fegyelemről) → eszközök a fegyelmezéshez, ültetés → ellenőrzés-értékelés. A spirál szerint napjaink hagyományos iskoláinak pedagógusa áll előttünk, aki előbb fegyelmez, majd értékeli az új helyzet okozta eredményeket, de a felvételek alapján más állítható, mert a pedagógus nem ragaszkodott központi szerepéhez.

A *fegyelmezéssel kapcsolatos nézeteknél* miután a pedagógus megállapította, hogy nincs problémája az osztályban a fegyelemmel („Nem hiszem, hogy problémát jelent”), reflexiói a saját tevékenysége felé fordultak. Gondolataiból kitűnt, hogy a fegyelem fenntartása érdekében használnia kell a „hivatali” tekintélyét, vagyis azt, hogy ő a pedagógus: „Meg nem ütöm őket, de azért, ha odaállok mellé, majd azt mondom, hogy most elég, akkor...” „Elveszem az ellenőrzőjüket, amit általában visszaadok óra végén, mert akkor így ül végig, „Tanár úr látja, hogy jó voltam!”.

A fegyelmezésnél az értékelés szerepe is fontossá válik, a pedagógus kezében az osztályzatok komoly erő képviselnek. Az értékelés visszatérő probléma a pedagógusnál, újból a nézetrendszer és a tevékenysége közötti ellentétet tapasztalhatjuk annak ellenére, hogy a nézet szűrő funkciója is érzékelteti hatását: „Nem szeretek beírni, de be kell néha írnom, mert különben nevetségessé válok, és nem jön be, mint fegyelmezés, veszítene a varázsából.”

A hivatali tekintély és az értékelés mellett a fegyelem fenntartása szempontjából a pedagógus szerint fontos a *partneri kapcsolat* is a diákokkal. Az eredményes közös munka érdekében lényeges, hogy érezze minden tanuló azt, hogy szükség esetén számíthat tanára segítségére. Valószínű, hogy ez az érzés a diákokban nem alakul ki akkor, ha egy autokrata pedagógus tanítja őket. A mindennapok iskolai élete és az ezzel járó kisebb-nagyobb gondok mégis időnként megkívánják a pedagógustól, hogy az osztálytermi munka és a fegyelem érdekében komolyabb lépésekre szánja el magát és alkalmazza a büntetést. A büntetés alkalmazását minden

pedagógus eltérően éli meg, itt problémának tüntette fel a tanár: „Lehet, hogy az okoz nekem problémát, hogy kapcsolatunk során soha nem büntettem meg még senkit...”

A tanulókról vallott ismeretek

A tanulókról alkotott nézeteknél a pedagógus kötetlenül reagált a tanulókkal kapcsolatosan felmerült helyzetekre, de a bonyolultabb kutatást és a következtetések levonását igénylő reflexiók elmaradtak. A vizsgálat szempontjából hasznos lett volna ilyen jellegű reflexiók megjelenése is. *Jank és Meyer* (2002) rendszere alapján a korábban már részletezett metasztintű reflexiók mellett a *folyamatszintű* reflexiók is feltűntek. Ebben az esetben, a tanítás-tanulás folyamatában az oktatás konkrét végrehajtásakor, a tanár és a tanuló közös cselekvésekor fellépő reflexiókról van szó.

A tanulókról vallott nézetek reflexió-spirálja: házi feladat ellenőrzése → tanulói jellem és képességek ismerete → tanulói tevékenység → gyakorlás → fegyelmezés → differenciálás → tanulói tevékenységre adott reakció → tipikus hibák → tanulók ismerete.

A spirál szerint a tanulói tevékenységet befolyásolják a tanulói jellemek és képességek. A feladatmegoldások, a gyakorlások során fellépő nehézségek, problémák megoldására a tanár különböző eszközökkel élhet, jelen esetben a differenciálás és a fegyelmezés kapott kiemelkedő szerepet. Ezek segítségével a pedagógus feltérképezhetette azokat a kritikus pontokat a tananyagban, amelyek nehézséget okoztak a tanulók számára. Így megfelelő tanári reakcióval, nyomatékos magyarázattal orvosolhatóvá vált a probléma.

A tanulóról alkotott nézetek alapján megállapítható a pedagógus *tanulóképe*, amelyet nem tekintek egyértelműen a hagyományos, klasszikus tanulóképnek, ahol a tanuló passzív, befogadó, szorgalmas, de időnként fegyelmezésre szoruló lény, csendes, jó tanuló, aki mindig a pedagógus elvárásainak megfelelően cselekszik, mert helyenként, bár kisebb mértékben, de az aktív, a gondolkodó diák képe is fellelhető volt.

A tanulókat a gyakorlások kapcsán úgy tünteti fel a pedagógus, mint akik nem gondolkodnak, nem időznek el a feladatok többféle megoldásainál („A többféle megoldás, mint probléma felmerül mindig. Hajlamosak a gyerekek arra, hogy találtak egy megoldást és akkor kész, vége.”), valamint nem szívesen használják eszközeiket az órán („Nem szeretnek eszközöket használni, vagyis félnek tőlük. Talán ezért is áll távol a geometria, hogy most meg kell fogni a körzőt, a vonalzó.”).

A tanulói jellem és képességek többféleképpen jelentek meg a pedagógus értelmezésében, ezek többsége a passzív tanulóképre utalt. A pedagógus szerint vannak lusta tanulók: „Ádám nem annyira jó matekból, annyira lusta, hogy egyszerűen semmit nem csinál.” „Csaba, hát matematika tanár az édesapja, esetleg megkérdezhettem is, de nyilván lusta típusú”, „Noémi nem csinált házit”.

Nem ritka a nem gondolkodó tanulók esete sem: „Bólogat, de biztos, hogy nem vette...”, „Nem tudta, hogy jött ki, mert hirtelen lett meg az eredmény, nem is gondolkodott el rajta, nem gondolt bele, hát így esélye sincs, hogy megértse.”

A tanár szempontjából kedvezőbb megítélést kaptak a csendes („...csendes, de el kellene döntenem majd, hogy miből akar továbbtanulni”), jobb képességű tanulók: „Laura, a Rékának is jó volt, de ő szerintem másolta, valószínűleg odaírta...ennyi volt a füzetében, tehát ez nem megerőltető foglalkozás. Ők nyilván jobb képességűek. Bettina nagyon körül szokott nézni jelentkezéskor, holott 95 %-ban jó, 99 mondhatom ezt is.” Utóbbi tanulók már az aktív diákkép részei is lehetnek. A tanulóképek formálásánál a pedagógus kezében nagy a felelősség, alaposan ismernie kell tanítványait, mert egy jó képességű tanuló is lehet csendes, esetleg zárkózott és akkor máris a passzív tanulók táborát erősítheti, holott ez nem mindig így van... Fontosak a jellembeli problémák is a pedagógus szerint, de nem részletezte a témát: „ha próbálom valamire rávezetni...elsírja magát...Nála inkább ilyen jellembeli problémák vannak”.

A fegyelmelés lényeges szerepet játszik a pedagógus gondolatai alapján a tanulóképek kialakításánál. Itt már a szülők szerepét is kihangsúlyozta, hiszen bármilyen tanulókról legyen szó, az iskola egymaga nem tud mindent megtenni a sikeres előmenetel és az életre való felkészítés érdekében: „...azt hiszi, erővel mindent meg lehet oldani, mutattam, hogy ésszel kell azt a körzöt használni. Nem buta gyerekek, de valamiért így dolgozik. Lehet, hogy az édesapja egyszer jól megbüntethetné.”

Összegzés, következtetések

Az alkalmazott kutatási módszer, a támogatott felidézés és a strukturálatlan kognitív térkép a pedagógus reflektív gondolkodásának többszemponútú ábrázolását tette lehetővé. A pályakezdő pedagógus reflektív gondolkodása meglepően összetettnek bizonyult. Az előre felállított tervezés, gyakorlati tevékenység és a saját tevékenységre való reflektálás kategóriáinak mindegyikében több „alkategóriát” találtam. A pedagógus gondolkodásában nyomon követhetem a pedagógiai háromszög megjelenését a tanítás, a tanulás és a tudás pólusokkal, a közöttük működő, a pólusokat összetartó didaktikai megközelítésekre, a pedagógiai viszonyokra és a tanulási stratégiákra adott reflexiók segítségével. A reflexió fajtáiból kiderült, hogy pályakezdő pedagógus is élhet az újítás eszközével, ami a tevékenysége számára mindenképpen hasznos. A reflexiókat erőteljesen befolyásolta a pedagógus nézetrendszere, több alkalommal a nézetek szűrőfunkciója is éreztette hatását, amikor a cselekvés és a gondolkodás nem mindig állt összhangban egymással.

Irodalom

- Berner, H. (1999): *Didaktische Kompetenz. Zugänge zu einer theoriegestützten bildungsorientierten Planung und Reflexion des Unterrichts*. Verlag Haupt, Bern-Stuttgart-Wien.
- Dubs, R. (1995): *Lehrerverhalten*. SWP, Zürich.
- E. Szabó Zoltán (1996): A fogalmi térkép és a rendezett fa. *Magyar Pedagógia*, 2.sz. 195-204.
- Falus Iván (1985): A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában. In: Poór Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben V*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.
- Falus - Golnhofer - Kotschy - M. Nádasi - Szokolszky (1989): *A pedagógia és a pedagógusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2000, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2001a): Pedagógus mesterség - pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 21-28.
- Falus Iván (2001b): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory - Falus (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest, 213-234.
- Falus Iván (2003, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván és Kimmel Magdolna (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (2003): Tanulóképek és iskolaelméletek. *Iskolakultúra*, 5. sz. 102-106.
- Griffiths, M.-Tann, S. (1992): Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Educational for Teaching*, 68-84.
- Krippendorf, K. (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Memmert, W. (1991): *Didaktik in Grafiken und Tabellen*. Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Nahalka - Kotschy - Lénárd - Szivák - Golnhofer - Réthyné - Petriné - Falus - Vámos (1999): A pedagógusok gyakorlati, mesterségbeli tudása. *Iskolakultúra*, 9.sz. 36-75.
- Nahalka István (2003): A nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra*, 5.sz. 69-75.
- Petriné Feyér Judit (2003): Nézetek a nevelésről. *Iskolakultúra*, 5.sz. 83-87.
- Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprém Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Seidman, I. (2002): *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (1999): A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 3.sz. 343-348.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Werner, J. - Meyer, H. (2002): *Didaktische Modelle*. Cornelsen Scriptor, Berlin.

TANÁRJELÖLTEK TANÁRI ÉNKÉPÉNEK NÉHÁNY JELLEGZETESSÉGE

KÖCSÉNÉ SZABÓ ILDIKÓ

főiskolai tanársegéd,

BDF Testnevelési és Művészeti Főiskolai Kar, Pedagógia Tanszék, Szombathely
szildi@deimos.bdtf.hu

A tanulmány egy folyamatban lévő kutatást mutat be, amely a tanárjelöltek tanári pályáról alkotott nézeteinek feltárását, változásának követését tűzte ki célul. Az első eredmények a hallgatók énképének néhány jellegzetességét írják le: a jelöltek magukról, mint kompetens személyről gondolkodnak-e, mennyire differenciált és a valóságnak megfelelő tanárképpel rendelkeznek, s ez miként befolyásolhatja pályakezdő éveik sikerességét.

Nézetek és a tanári gondolkodás

Az utóbbi évek hazai és nemzetközi kutatásai alapján elmondható, hogy a tanárjelöltek és kezdő tanárok úgy tanítanak, ahogyan őket gyermekként tanították, gyakorlatukban kevésbé jelenik meg mindaz, amit a tanárképzés idején tanultak a tanításról. (*Falus, 2001/a; Szivák, 2002*) Milyen okok, mechanizmusok eredményezik ezt a jelenséget? Milyen tényezők állnak a tanárok tevékenységeinek, döntéseinek hátterében? Hogyan tudna a tanárképzés eredményesebben felkészíteni a pályára?

A kognitív pszichológián nyugvó hazai és nemzetközi pedagóguskutatások egyik fő kérdése, hogy milyen gondolkodás hogyan irányítja a gyakorló tanárok mindennapi munkáját, döntéseit, illetve milyen forrásokból táplálkozik, hogyan alakul, változik a gondolkodásuk. A vizsgálatok jelentős része a tanári gondolkodás mibenlétét – az elméleti és a gyakorlati tudás mellett – a *nézetek* (mint kognitív struktúrák, személyes, implicit elméletek, hitek) kategóriájában kívánja tetten érni. *Richardson* megfogalmazásában: „A nézetek olyan pszichikailag alátámasztott feltételezések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják tetteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során.” (idézi *Falus, 2001/a, 23.*) Tartósan fennálló, nehezen változó képződmények, segítséget nyújtanak a körülöttünk zajló események megértéséhez, a világban való eligazodáshoz. Mint kognitív struktúrák információszűrőként működnek, s sok kutató véleménye szerint alakulásuk egyik leg-

fontosabb forrása a tapasztalat. Az előbbieket és számos empirikus kutatás alapján állítható, hogy a képzésbe lépő tanárjelöltek korábbi iskolai éveik alapján már rendelkeznek választott pályájukra, tevékenységükre vonatkozó nézetekkel. (Falus, 2001/a) Ezeknek egyik fő forrása a diákként megfigyelt, észlelt tanári viselkedés, tanári minta, amely természetesen a tanárképzés során is érvényesül. (Dombi, 1999) A tanítással kapcsolatos nézetek megragadásához fontos volna feltárni, hogy a tanárképzés milyen forrást jelent a nézetek alakulása szempontjából. Ez hasznos lenne a tanárjelöltek és a tanárképzők számára is, ti. a tanárok tudatosabban építhetnék fel a képzési programokat, a hallgatók nyomon követhetnék saját gondolkodásuk változását, módosíthatnák nézeteiket, s ez fejleszthetné elemző készségüket. Ezen a ponton egy másik – a tanári mesterség szempontjából nagy jelentőséggel bíró – fogalomhoz érkezünk el, a *reflektív gondolkodáshoz*, amelynek segítségével a pedagógusok értelmezni, elemezni tudják saját tevékenységüket, s ez a folyamat egyben visszahat a kognitív struktúráikra és a gyakorlatukra is. (Falus, 2001/a; 2001/b)

A kutatás céljai és módszerei

A fenti elméleti alapokra építve kutatásunk témája a tanárjelöltek tanárról, tanulóval, tanítással és tanulásról szóló nézeteinek vizsgálata. A kutatás célja, hogy nyomon kövesse a Berzsenyi Dániel Főiskola hallgatóinak pedagógiai gondolkodását, leírja a fenti témákkal kapcsolatos nézeteiket, azok változását a tanárképzés során és a pályára lépés első két évében, ezen túl megragadja e nézetek hatását a tanárjelöltek, a pályakezdők tevékenységére.

Az utóbbi években a tanári gondolkodásnak, mint kognitív struktúrának a megismerésére végzett vizsgálatokban a módszerek új generációja került kipróbálásra, amelyek főként a *reflektív gondolkodást* és a mögöttes *nézetek* feltárását célozták meg. (Szivák, 2002) Terjedelmi korlátok miatt nem részletezzük a teljes kutatás minden metodológiai elemét, de tájékoztató jelleggel összefoglaljuk az *1. táblázatban* a minta változó nagyságát, az alkalmazott módszereket, a kutatás ütemezését. Az adatfelvétel a képzés fő elméleti és gyakorlati csomópontjaihoz igazodott, igazodik. Ennek megfelelően a kérdőíveket a tanárjelöltek a III. és a VI. félévben töltötték ki. A kettő közötti időszakban hallgatták ugyanis a pedagógiai tárgyak többségét. A kérdőív kérdéseire az első adatvételekor 268, a második méréskor 195 fő válaszolt. A válaszoló hallgatókat reprezentáló mintában 23 fő szerepel. Illeszkedés vizsgálattal a teljes és a reprezentatív mintától gyűjtött adatokból pontosabb következtetéseket vonhatunk le.

1. táblázat: A kutatás áttekintése

Téma: a nézetek sajátosságai			Téma: a reflektív gondolkodás jellegzetességei		
módszerek	minta	időpont	módszerek	minta	Időpont
kérdőív	teljes	III. és VI. félév	szubjektív életút, interjú	reprezentatív	III. félév. diploma után
interjú	reprezentatív	III. és VI. félév, diploma után	szimulált helyzetek	reprezentatív	a tanítási gyakorlatok után
Fogalomtérkép	reprezentatív	III. és VI. félév	támogatott felidézés	egy hallgató (a reprezentatív mintából)	a záró tanítási gyakorlat idején
metafora	reprezentatív	VI. félév. diploma után			

A mély elemzés lehetőségét kevésbé biztosító kérdőív mellett egy szűkebb, reprezentativitásra törekvő mintán az újabb metodikai lehetőségeket is igénybe vettük (interjúk, fogalomtérkép stb.). Az információgyűjtés során végül a minta mélyén maradt egy tanárjelölt, akinek teljes hallgatói életútjáról gyűjtöttünk információkat. Vele a tanítási gyakorlat egy órájának folyamatát – tervezés, óravezetés, reflexió – is nyomon kísértük támogatott felidézés segítségével.

A kutatás viszonylag hosszú időt fog át, 1999-ben kezdődött és 2005-ig tart. Az eddig összegyűjtött adatok feldolgozás és elemzés alatt állnak. Ebben a tanulmányban a tanárjelölteknek a tanárról alkotott nézeteit, s ezen belül a tanári énkép sajátosságait mutatjuk be.

A tanárjelöltek tanári énképe

A tanári és tanítói képzésben résztvevő hallgatók egy teljes évfolyamát kértük meg kérdőív kitöltésére a III., majd másfél év múlva a VI. félévben. (Lásd 1. táblázat) Oosterwegel és Oppenheimer szerint (idézi Kőrössy, 2002, 88.) az énkép egyik lehetséges szerveződési felosztása az aktuális és a lehetséges énkép. Az előbbi arra vonatkozik, hogy az egyén aktuálisan miként jellemzi önmagát, az utóbbi pedig arra, hogy

milyen szeretne lenni, vagy milyennek kellene lennie. A tanári énkép feltárásához a kérdőíven két nyílt kérdést, két befejezetlen mondatot fogalmaztunk meg, amelyek közül az első az aktuális, a második a lehetséges tanári énképre vonatkozik. („Belőlem jó tanár válna, mert...”, „Ahhoz, hogy igazán jó tanár legyek még fejlődnöm kell...”) A válaszok által információt kaphatunk arról, hogy milyen tartalmak jelennek meg a hallgatók tanári énképében, milyen a válaszokban előforduló tartalmak aránya és rangsora, bekövetkezett-e valamilyen változás a tanári énképben a III. és a VI. félévi mérés között.

A kérdésre adott válaszokat szöveges adatként, változtatás nélkül regisztráltuk az SPSS adatkezelő rendszerben. Reméltük, hogy a hallgatók által megfogalmazott már meglévő sajátosságok, és az általuk ideálisnak és szükségesnek tartott pedagógusjegyek alapján leírható, hogy nézeteikben a „tanárságnak” mely lényeges elemei jelennek meg hangsúlyosan. Az adatok elemzését elméleti szempontrendszer szerint szerttük volna elvégezni, amihez *Nahalka István* (2001) által leírt négy pedagógiai paradigma – az ismeretátadó, a képességfejlesztő, a személyiségfejlesztő és a konstruktivista – tanárképét választottuk. A válaszok olvasása során azonban nagy mennyiségű, személyiségre és hivatásra vonatkozó olyan kifejezésekkel találkoztunk, amelyekről nem-, vagy nem teljes biztonsággal állapítható meg, hogy melyik szemlélet fejeződik ki bennük. Ezért az elemzést nem az elmélet, hanem a válaszok oldaláról indítottuk.

Az adatokat *tartalmuk* szerint soroltuk csoportokba. A kategóriák kialakításának fő szempontja az volt, hogy a kategóriák a lehető legjobban illeszkedjenek a hallgatók által leírt tartalmakhoz. Így öt nagy kategóriát tudtunk létrehozni:

- A „személyiség” kategóriához tartoznak azok a válaszok, amelyek valamilyen általános emberi tulajdonságot fogalmaznak meg, s társulnak azzal a megjegyzéssel, hogy ezek a tulajdonságok hasznosak lehetnek a tanári pályán.
- A „hivatás” kategóriába a tanári pályára, a pályán végzendő tevékenységre irányuló szándékot, a szándék megjelenésének időpontját, vagy a tanári tevékenységhez, gyerekekhez fűződő erős érzelmi kötődést jelentő válaszokat soroltuk.
- A „tanítási/nevelési” tevékenységek körébe azok a válaszok kerültek, amelyekben a pályához kötődő tevékenységek, a tevékenységek céljai, vagy módjai kerültek fogalmazásra („tudást átadni”, „nevelni”, „jól magyarázok, jól szervezek”...).
- A „tanár-diák interakció irányítása”-ban a tanárnak és a tanulóknak a kapcsolatában megnyilvánuló, tanári oldalról induló irányított magatartása, vezetői attitűdje figyelhető meg („odafigyelek a gyerekekre”, „mindenkit egyformán kezelek”, „tudok bánni a gyerekekkel”, „fegyelmezem...”)

- A „kapcsolatteremtés” általában az emberekkel, a gyerekekkel, más személyekkel történő kapcsolat felvételére vonatkozik. („jó kapcsolatteremtő vagyok”, „könnyen teremtek kapcsolatot”...)

A nyílt kérdésre adott válaszokban egyszerre több tényező is megfogalmazódhatott, az adatkezelő rendszerben minden egyes válaszdónál öt kategória számára biztosítottunk helyet. Az eredmények kifejezésekor a táblázatban közöltük az egyes kategóriák előfordulási gyakoriságát és azt, hogy az adott tartalom a válaszok hány százalékában jelent meg. (Lásd 2. táblázat.)

2. táblázat: „Belőlem jó tanár válna, mert...”

	III. félév (N: 268 fő)			VI. félév (N: 195 fő)		
Ranghely	Tartalom	Gyakoriság	Előfordulási arány	Tartalom	gyakoriság	Előfordulási arány
1.	Személyiség	115	43 %	Személyiség	84	43 %
2.	Hivatás	107	40 %	hivatás	68	35 %
	„szeretem a gyerekeket”	90	34 %	„szeretem a gyerekeket”	46	24 %
3.	Tevékenység	45	17 %	tanár-diák interakció	56	29 %
	„a tudás átadása”	24	9 %			
4.	Tanár-diák interakció	40	15 %	Tevékenység	47	24 %
				„a tudás átadása”	9	6 %
5.	Kapcsolatteremtés	12	4 %	Kapcsolatteremtés	11	6 %

A táblázatból látható, hogy a tanárjelöltek gondolkodásában erősen tükröződik az a nézet, hogy a személyiség elsődleges fontosságú a tanári pályán. Az ehhez kapcsolódó kifejezések a válaszoknak majdnem a felében előfordulnak, és ez a hit a tanulmányok előrehaladtával sem veszített a jelentőségéből.

Az előző kategóriához kapcsolódóan a második leghangsúlyosabb jellegzetesség a pálya hivatásszerű megítélése. A leggyakrabban használt nyelvi kifejezés – „szeretem a gyerekeket” – csökkenést mutat a megismételt információgyűjtések során. (Lásd többszöri kérdőíves kikérdezés.) Fontossága nem vitatható a hallgatói gondolkodásban, pontos tartalmáról azonban nincs képünk.

A *hivatással való azonosulást kutató vizsgálatok* a lényegét a foglalkozási munkatevékenységgel való azonosulásban ragadják meg. Ennek mértéke azonban az idő folyamán változásokon megy keresztül. (Váriné, 1981; Dombi, 1999) A „hivatás” kategóriába sorolt adatok („szeretem a gyerekeket”, „kedvelem a gyerekeket”, „elhivatottságból tanítanék”, „van bennem hivatástudat”, „elhivatottságot érzek”) szubjektív tapasztalatokon nyugvó érdeklődést, érzelmileg motivált pályaválasztást jelentenek. Sztereotip válaszként értékeltük őket, megbízható következtetés nem tudunk levonni belőlük a pályához való kötődésre vonatkozóan. Úgy véljük, hogy minél kisebb a sztereotípiák száma a válaszokban, minél több a konkrét tevékenységet megjelölő kifejezés, annál differenciáltabbak, pontosabbak a jelölteknek a tanárról vallott nézetei, ami segítheti a pályán való bevélest. Fontos jelzés, hogy a leggyakrabban említett „szeretem a gyerekeket” válaszok száma 10 százalékkal csökkent a két mérés közt eltelt másfél év alatt. (χ^2 -próba segítségével ez 99 %-os valószínűségi szintet jelent.)

Minden adatfelvételkor megkérdeztük a hallgatókat, hogy szándékuk szerint tanárok szeretnének-e lenni, és hogy ez a szándék az utolsó mérés óta változott-e. Az adatok hozzájárulhatnak a pályához való kötődés szintjének megismeréséhez.

3. táblázat: A pályaválasztási szándék és változásai

Tanár szerete-e lenni?	Változott-e szándék a felvételi óta? (III. félév) N 267			Változott-e a szándék az előző mérés óta? (VI. félév) N 194		
	Igen	nem	összes	Igen	nem	összes
igen	32 (12%)	73 (27%)	105 (39%)	23 (12%)	69 (35%)	92 (47%)
nem	30 (12%)	131 (49%)	162 (61%)	25 (13%)	77 (40%)	102 (53%)
összes	62 (24%)	204 (76%)	267 (100%)	48 (25%)	146 (75%)	194 (100%)

Az eredmények azt mutatják, (3. táblázat) hogy a megkérdezettek szándéka mintegy 23-25 százaléokban változott a felvételi, vagy az előző mérés idején regisztrált elképzeléshez képest. A változás pozitív és negatív irányban egyaránt megfigyelhető. Stabil pályaválasztónak a megkérdezetteknek körülbelül egyharmada bizonyult. Ők azok, akik úgy nyilatkoztak, hogy tanárok szeretnének lenni, és ez a szándékuk nem változott az utolsó mérés óta. Számuk a VI. félévre 8 százalékkal emelkedett. Ezzel párhuzamosan 9 százalékkal csökkent a tanári pályát biztosan nem választó, s ebbéli szándékához ragaszkodó jelöltek száma. Ez az ellentétes irányú, egyenlő mértékű változás arra enged következtetni, hogy csökkent a pályával szembeni elzárkózás mértéke a főiskolás évek alatt. 23-25 százalék körül mozog a bizonytalankodók száma. Fele-fele arányban vannak azok, akik korábban nem akartak tanárok lenni, de a kérdőívek kitöltése idején

igen, és azok, akik a korábbi időpontban igennel válaszoltak, de elálltak ettől a szándékuktól.

A két felmérés közt eltelt időben emelkedett a tevékenységgel kapcsolatos nézetek kifejeződése. (2. táblázat) Míg az első két tartalmi kategóriában (személyiség, hivatás) nem találtunk olyan adatokat, amelyeket megbízhatóan besorolhattunk volna az egyes pedagógiai paradigmák tanárképehez, ebben a kategóriában lehetőség nyílt rá. Adataink között a III. félévben kimagaslóan magas arányban fordultak elő az ismeretátadó tanárra utaló válaszok. A 45 kifejezésből 32-ben jelent ez a szemlélet. Konkrét nyelvi megjelenései a megkövetkezők voltak: a tudás átadása (összesen 24 említés), a jó tanári magyarázat, a „visszakövetelem a leadott tananyagot”. Ezekben az esetekben megfigyelhető a kész ismeretek minél pontosabb átörökítésének igénye, ahol a tanár központi szereplő, tőle indul ki a tanítási/tanulási folyamat. A másik kiemelkedő elem a tananyag, amellyel kapcsolatosan a harmadik nyelvi alakban a mechanikus reprodukció követelménye érzékelhető. Egy válaszban („nem anyagot leadni, hanem tanítani akarok”) az ismeretátadó szereptől való elzárkózás értelmezhető, de nem állapítható meg, hogy melyik más tanári szemléletmód áll közel a hallgatóhoz. Egy esetben mondható, hogy a tanárjelölt a személyiségfejlesztő paradigmához áll közel, a „nevelni akarok” válasz esetében.

Másfél évvel később az ismeretátadó tanárra vonatkozó kifejezések aránya csökkent. A tevékenység körébe sorolható 47 válaszból 25-ben olvasható ez a fölfogás. Bár változatosabb nyelvi formában, de az előző félévihez hasonlatos tananyag- és tanárközpontúság figyelhető meg (a tudás átadása, jó tanári magyarázat, „jól átlátom a tananyagot”, „amit tudok elő- és át tudom adni”, „többször elmondok egy dolgot”, „csak azt kérem számon, amit leadtam”). A „nem csak a tananyagra koncentrálok” és a „nem a száraz anyagot adnám le” kifejezések elhatárolódást fejeznek ki az ismeretátadó tanártól. A „fontos a gyerekek személyisége” és a „tudásom átadásával jobb emberek lehetnek” válaszok a személyiségfejlesztő paradigma tanárképét rajzolják elénk, ahol a tanítás eszközként jelenik meg a nevelés szolgálatában. A második felmérésben jelent meg a képességfejlesztő tanár szerepköre is az „egyéni képességeiket venném figyelembe” válaszban. Jellemző, hogy az eltelt másfél év alatt a válaszok differenciáltabbá váltak. Az első kitöltéskor a tevékenységre vonatkozó kategóriában 14 féle választ regisztráltunk, addig a másodikban 27 félért, holott a válaszadók száma csökkent.

Bár a tevékenységet megjelenítő válaszok száma emelkedett, ez a kategória mégis egy ranghellyel lejjebb csúszott (2. táblázat.), mert a válaszok azt jelzik, hogy a hallgatók nézeteiben jelentős változás következett be a tanár/diák interakció megítélésében. Fontosabbá vált a hallgatók tanárról alkotott nézeteiben a diákokkal való kapcsolat és a tanárnak ehhez kötődő szerepe. Ennek valószínűségi szintje 98%-os. További kérdést vet fel, hogy az ismeretátadás és a tananyag központi szerepének elmozdulása vajon összefüggésbe hozható-e a tanár/diák kapcsolat felértékelődésével.

A lehetséges tanári énképre vonatkozó válaszokban is megtalálható a személyiség és a tanár-diák interakció, de új tartalmi kategóriák is megjelentek. Az utóbbiakat a következő csoportokba sorolhattuk:

- *Verbális képességek*, amelyek között a leggyakoribb válaszok az előadásmódra, beszédkészségre, hangerő szabályozására, kifejezőmódra vonatkoznak.
- A *képzettség* kategóriájába a tantárgyhoz kapcsolódó szaktudományi tudást, és a pedagógia, valamint a pszichológia ismeret- és képesség jellegű tudását soroltuk.
- A *tudás* megszerzésének szükséglete általános igényként.
- A *tapasztalat, gyakorlat* tartalmi csoportjába azok a válaszok kerültek, amelyek hangsúlyozták a tanári tevékenység valós helyzetben történő kipróbálását.

Az összes válasz megoszlását a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat: „Ahhoz, hogy igazán jó tanár legyek, még fejlődnöm kell...”

rang hely	III. félév (N: 268 fő)			VI. félév (N: 195 fő)		
	tartalom	gyakoriság	előfordulási arány	tartalom	gyakoriság	előfordulási arány
1.	személyiség	82	31%	személyiség	74	38%
	- türelem	50	19%	- türelem	34	17%
	- önbizalom	26	10%	- önbizalom	23	12%
2.	„tudásban”	74	28%	„tudásban”	32	16%
3.	verbális képességek	37	19%	képzettség	31	16 %
4.	tapasztalat, gyakorlat	41	15%	tapasztalat, gyakorlat	28	14%
5.	tanár-diák interakció	34	13%	tanár-diák interakció	28	14%
6.	képzettség	27	10%	verbális képességek	24	12%

A táblázatból leolvasható, hogy az első ranghelyen itt is a személyiség található, amelynek fontossága nem csökkent, sőt növekedett a képzés folyamán. Összetételét vizsgálva jellemző két tulajdonság, a türelem és az önbizalom kiemelt szerepe. A második leglényegesebb elem a hallgatók gondolkodásában valamilyen „tudás” megszerzésének a szükséglete. Fontosnak érzik a tanárrá váláshoz valamilyen tudás meglétét, de válaszaik alapján erről differenciáltabb képet nem kaphattunk. A magasra értékelt, még hiányzó önbizalom, és valamilyen nem definiált tartalmú tudás igénye arra enged

következtetni, hogy a hallgatóságunk a képzés idején felkészületlennek érzi magát a választott pályára, s ez szorongással, kétségekkel tölti el. Az önbizalom mértéke a pedagógiai/pszichológiai tárgyak tanulmányozásának befejezésével sem nőtt, sőt további enyhe csökkenést tapasztalhatunk. Feltételezzük, hogy az elméleti ismeretek megszerzésével a tanári szerepelvárások bonyolultabbá válhatnak a hallgatók számára, és az ezeknek való megfelelés újabb nehézségek formájában jelenhet meg előttük.

Fontos változás a két mérés között eltelt időben, hogy a bizonytalan tartalmú „tudás” megszerzésének igénye több mint 10 százalékkal csökkent, χ^2 -próba szerint ez 99%-os valószínűségű. Vele párhuzamosan nőtt a képzettség jelentősége a hallgatók gondolkodásában. Itt a valószínűségi szint 90%. Nem csupán arányaiban foglal nagyobb helyet a válaszok között, de differenciáltabban is jelenik meg. Az, hogy milyen tartalom fejeződik ki a képzettség kategóriájában, enged némi betekintést abba, hogy vajon minek a tudását tartják fontosnak a tanárjelöltek. Ezzel kapcsolatosan legnagyobb számban a tanítási folyamat tevékenységeire, módszereire vonatkozó válaszokat találtuk, amelyek a III. félévben még általános kifejezésekben fogalmazódtak meg (pl. „módszertan”, „módszertanból”, „tanítási módszerekben”). Az óra tervezésére vonatkozó kifejezések a VI. félévben tűntek fel, és az óravezetéssel, metodikával kapcsolatos konkrét kívánalmak is itt figyelhetők meg. (Például: „ne vesszek el a részletekben”, „tanóra logikus felépítésében”, „tanítás stílusában”, „időbeosztásban”...). Emelkedett a válaszfélésegek száma. Az első felméréskor a 13 válasz 7 nyelvi formában fogalmazódott meg, míg a második esetben a 14 válasz 13 módon jutott kifejezésre. Egyes válaszok esetében teljes biztonsággal nem tudható, hogy mit értenek alatta a jelöltek. Ugyanazt jelenti-e számukra a szakmai tudás és a szaktudás, vagy a szaktudás és a tárgyi tudás? Az első adatfelvételkor csupán egy hallgató válaszában jelent meg a pedagógiai tudás megszerzésének igénye. Érdekes, hogy éppen a tanári mesterség tárgyainak befejeztével ugyanazt már hat jelölt tartotta fontosnak. Feltételezhetőnek tartjuk, hogy a pedagógia elméleti ismereteinek növekedése a pálya új aspektusait világitotta meg számukra, amely további fejlődés szükségességét vetíti előre. A „tárgyi tudás” hangsúlya csökkent, a „szaktudás” és a „szakmai tudás” előfordulásában jelentős változás nem történt.

Az elérni kívánt jellemzők között a gyakorlat, tapasztalat hangsúlyossága nem változott a tanárjelöltek gondolkodásában, (rutin, szakmai tapasztalat, oktatás gyakorlása, gyakorlatra van szükségem, tapasztalatszerzés igénye...). A verbális képességek jelentősége viszont csökkent a második mérés idejére. („...abba kell hagynom a hadarást”; beszédképesség fejlesztése: színesebb beszéd, hangosabb beszéd, előadásmód...)

Összegzés

A tanárjelöltek vizsgált csoportjának válaszai kevésbé differenciáltak ahhoz, hogy minden adatuk besorolható legyen az elméletben leírt, különböző pedagógiai paradigmák tanárképehez. Erre legalkalmasabbnak a „tevékenység” kategóriába tartozó adatok bizonyultak, de arányuk a válaszok között csupán 17-25 százalék. A hallgatók nézetei szerint a tanári pálya alapja a személyiség. Az elérni kívánt személyiségjegyek közül a türelmet és az önbizalmat tartják a legfontosabbnak. A pályához való kötődésüket a hivatásérzet jellemzi, bár a képzés előrehaladtával csökkent az érzelmi megközelítés, és nagyobb hangsúlyt kapott a válaszokban a tevékenység. A pályán való boldoguláshoz emellett valamilyen bizonytalan tartalmú „tudás” birtoklását tartják fontosnak. Felsőbb évfolyamon a nézeteikben megjelenni látszik (bár mindössze a válaszok 16 százalékában) a „képzettség” fontossága, valamilyen „szaktudás” megjelenése, amelynek tartalma ezek alapján az adatok alapján valószínűleg a szaktudományos tudást és pedagógiai tudást jelenti. A tanárjelöltek a tanári pályán nagy fontosságot tanúsítanak a gyakorlatnak, a tapasztalatok megszerzésének. A képzés előrehaladtával csökkent az általános megfogalmazások száma, differenciáltabbá váltak a válaszok, növekedett a válaszfélések száma. Kevesebb sztereotípiát használtak, és emelkedett a tevékenységhez köthető konkrét szerepelvárások aránya.

Irodalom

Dombi Alice (1999): *Tanári minta – mintatanár*. APC Stúdió, Gyula

Falus Iván (2001/a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 21-28.

(szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 15-27.

Körössy Judit (2002): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 83-101.

Nahalka István (2001): Az oktatás célja. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka Iatván (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 114-141.

Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Váriné Szilágyi Ibolya (1981): *Fiatal értelmiségiek a pályán*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

A KÖZÉPISKOLAI TANÁRI TELJESÍTMÉNY VIZSGÁLATA EGY LEHETSÉGES ÉRTÉKELÉSI RENDSZER TERVEZETE

KIRÁLY ZSOLT

Az ELTE BTK Angol Tanszékének nyelvtanára
kiralyzs@ludens.elte.hu

Az alábbi írás egy – a középiskolai tanárok oktató-nevelő munkában nyújtott teljesítményét vizsgáló – a hazai és a nemzetközi szakirodalom és a szerző saját kutatásai alapján speciálisan a magyar viszonyokra kidolgozott értékelési rendszer legfontosabb alapelveit, céljait, módszereit, eljárásait és működtetési szabályait összefoglaló dokumentum, egy ún. Értékelési Szabályzat tervezetének rövidített változata. Közlésének célja az, hogy vitát kezdeményezzünk erről a tanárok szakmai fejlődése szempontjából fontos és aktuális kérdéstről.

Előszó

A hagyományos szakfelügyeleti, majd később szaktanácsadói rendszer 80-as évek végén bekövetkezett elhalása-eltörlése óta néhány önkormányzati és főként egyéni igazgatói kezdeményezéstől eltekintve gyakorlatilag semmiféle rendszerszerű tanári teljesítményértékelés nem folyik a közoktatásban.

Az így kialakult „exlex” állapot a tanárok nagy többségének kezdetben egyáltalán nem volt ellenére, mert a régi szisztémáról alkotott akkori közítélet leginkább közutálatot jelentett – így aztán megszüntetését mindenki a beinduló demokratizálódási folyamat egyik áldásos melléktermékének tekintette. A szaktanácsadói látogatási rendszert a szakma nagy része túlzottan formálisnak, ad hoc jellegűnek, a helyi körülményektől és az oktatásról-nevelésről kialakított saját elképzelésitől idegennek, valamint elméletileg nem kellően megalapozottnak tartotta, amelyben kiszámíthatatlanok voltak a vizsgálat szempontjai és homályban maradtak a vizsgálat valódi céljai is. A tanártársadalom túlnyomó része – a szaktanácsadók többségének jóakarata és rátermettsége ellenére is – az értékelési procedúrát méltánytalan ellenőrzési aktusként élte meg, amelyről nem lehetett tudni, hogy valójában kinek, milyen haszna származik belőle.

Mára azonban – a felmérések egyértelmű tapasztalatai szerint – alapvetően megváltozott az érintettek hozzáállása az értékeléshez: a tanárok, diákok és szülők mintegy háromnegyede határozottan támogatná egy tisztességes vizsgálati rendszer bevezetését, mivel érzi, hogy valódi értékelés híján, adott esetben megalapozatlan ítéleteknek is ki lehet téve. Másrészt a megfelelő visszajelzés mára a fejlődés alap-

vető feltételévé vált. Ezzel együtt persze nem szabad elfeledkezni arról, hogy az elmúlt mintegy másfél évtized alatt felnőtt egy új tanárgeneráció, akiknek nem sok tapasztalatuk lehet az értékelésről (tehát az ismeretlennel kell szembenéznük, ami már eleve mindig valamiféle félelmet kelt), és a tanári karban ott vannak azok a kollégák is, akik közül sokan meglehetősen kellemetlen emlékeket őriznek a régi rendszerről. Így – az általánosnak tekinthető elvi támogatás ellenére – nem lenne meglepő, ha egy értékelési rendszer bevezetésére irányuló konkrét kísérletet eleinte, a javasolt rendszer alaposabb ismerete nélkül, komoly gyanakvással fogadna a pedagógustársadalom, és látatlanban inkább csak egy újabb teher fenyegető rémét látnák benne, mintsem egy olyan lehetőséget, amely pusztán a létevel komoly segítséget nyújthat a szakmai fejlődésben. Ezért feltétlenül szükséges a rendszer megismertetése és elfogadtatása a tanári társadalommal.

A teljes Értékelési Szabályzat tervezete a mellékletében foglalt ívekkel együtt több, mint 30 oldalas, így itt ennek csak egy rövidített változatát tudjuk közreadni. Néhány, eredetileg sokkal alaposabb, minden részletre kiterjedő leírás kurtábbá vált, és a mérőeszközök sem szépen megformázott alakjukban kerülnek a papírra. Ha ebből az olvasónak itt-ott hiányérzete támadna, akkor ezeket a kérdéseket majd a vita során próbáljuk meg tisztázni.

„Sokkal fontosabb az, hogy (a tanári teljesítmény méréséből) az egyénnek származzon előnye, mint hogy maga az intézmény profitáljon a dologból. [...] A tantestület – és ezen keresztül – az osztályokban folyó oktatás nyugalma és méltósága semmiképpen nem kerülhet veszélybe pusztán azért, mert az értékelés esetleg jobba tehet egyet s mást.”

Robert E. Stake

1. Bevezetés

A tanári teljesítmény értékelésére irányuló rendszer bevezetésének indokai

Az 1993. évi Oktatási Törvény 1999-es kiegészítése kötelezően előírja, hogy a 2002/2003-as tanévtől kezdve az iskolai Pedagógiai Programnak tartalmaznia kell egy minőségbiztosítással kapcsolatos fejezetet.

Mivel az iskolában folyó munka minőségének egyik – valószínűleg messze a legfontosabb – tényezője az ott tanító tanárok teljesítménye, nyilvánvaló, hogy a minőség menedzselésének mindenekelőtt *a pedagógustevékenység színvonalának emelésére való törekvést* kell jelentenie, amelyhez viszont elengedhetetlen a tanári munka minőségének rendszeres vizsgálata. Az ajánlott nemzetközi minőségbiztosítási rendszerekben azonban sajnos éppen erre a kulcsfontosságú elemre nincs megfelelő, a magyar viszonyokra, de még inkább az adott iskolai speciális körülményekre kidolgozott értékelő rendszer.

A közelmúltban tanárok, iskolavezetők, diákok és szüleik körében végzett felmérések tanúsága szerint, hosszú idő óta először – nyilván elsősorban az elmúlt néhány évben tapasztalt, a „minőségi munka” (amelyről valójában senki nem tudta, hogy mit is kell érteni alatta,) kiemelt anyagi elismerésére való kormányzati törekvések által keltett viták hatására – ismét határozott igény mutatkozik a közvetlenül érintettek köréből is valamiféle értékelő rendszer működtetésére.

A pedagógusi munka minőségének mérésére vonatkozó kormányzati igény már régóta a levegőben van (lásd pl. a minőségi bérpótlék kérdését): valószínűsíthető, hogy – ha nincsenek bejáratott, tanári kezdeményezésre létrehozott és az oktatási-nevelési munka *fejlesztését* elsődlegesnek tartó kezdeményezések a tanári munka értékelésére – az oktatási kormányzat előbb vagy utóbb előáll egy olyan elképzeléssel, amely alapvetően az ő érdekeinek megfelelően fog működni. Ez azt jelentené, hogy az értékelés fő célja a *minősítés* lesz, hiszen a kormányzat elsődleges érdeke az, hogy szükség esetén (költségvetési problémák, csökkenő diáklétszám stb.) legyen mire alapoznia a tanárok és az iskolák differenciált kezelésével kapcsolatos döntéseit. Reális veszély azonban, hogy egy ilyen alapvetően minősítő célzatú rendszer jórészt olyan egyszerűen kezelhető, de formális és leegyszerűsítő mutatók alapján működne, mint például a különböző vizsgák (érettségi-felvételi, OKTV) eredményei vagy az elvégzett továbbképző kurzusok száma stb.

Az ajánlott értékelési rendszer természete

Egy értékelési rendszer elméletileg különböző célokat szolgálhat: alkalmas lehet egy tanár munkájának különböző területeit tekintve a kiemelkedően sikeres vagy éppen a kiemelkedően gyenge teljesítmények azonosítására, alapul szolgálhat a tantestületen belül az egyes tanárok teljesítményének összehasonlításához, a tanárok teljesítményének egy országos normarendszerrel való összevetéséhez (lehetővé téve így egyes iskolák – és akár tanárok – teljesítményének összehasonlítását), segíthet a továbbképzések ésszerű megtervezésében stb. Mindegyik felsorolt cél – attól függően, hogy kinek az érdekében történik az értékelés – értelmes és indokolt lehet, nyilvánvaló azonban, hogy egyetlen értékelő rendszer sem lehet képes arra, hogy mindegyiket egyszerre és azonos hatásfokkal kezelni tudja. A célok egy rendszeren belüli harmonizálása a szakirodalom (és saját tapasztalataim) szerint is az értékelés egyik legproblematikusabb aspektusa.

Az alapvető kérdés az, hogy egy adott értékelő rendszer elsődlegesen *fejlesztő* vagy *minősítő* jellegű célokat fogalmaz-e meg; egyrészt, mert ez a jelleg messzeemenően meghatározza a rendszer elemeit, eljárásait és felhasználási lehetőségeit, másrészt pedig közvetlenül befolyásolja az érdekelték viszonyát, hozzáállását az egész folyamathoz. A szakirodalom tanulságai és saját tapasztalatom is azt mutatja, hogy több okból is célszerű a két jelleget a lehető legszigorúbban elkülöníteni egymástól.

Nem tagadható, hogy a minősítő vagy fejlesztő jelleg – bár mindkettő propónálói elsősorban egy harmadik fél, a *fogyasztók*, magyarul a diákok és szülők érde-

keire hivatkoznak, és az sem kétséges, hogy vannak a két célrendszer között átfedések – alapvetően a „Kinek az érdeke?” kérdés mentén válik el. A két fél itt egyrészt a tanárokat (akik a szakirodalom és – érdekes módon kevésbé ugyan, de – saját felméréseim szerint is a *szakmai fejlődésben* érdekeltek leginkább), másrészt az oktatási kormányzatot (amely viszont az „*elszámoltathatóságban*” érdekelt) jelenti. úgy, hogy az iskolavezetés mintegy „beszorul” a két érdekcsoport közé.

Mindebből az következik, hogy feltétlenül választani kell a két meglehetősen nehezen összeegyeztethető jelleg között, mégpedig úgy, hogy alaposan mérlegeljük, hogy szerintünk melyik érdek a fontosabb és melyik kecséget több haszonnal minden érintett számára.

A tapasztalatok szerint a minősítés igényének elsődlegessége – mivel elkerülhetetlenül félelmet gerjeszt és önvédelmi reflexeket vált ki – törvényszerűen kioltja az értékelő rendszerekben rejlő fejlesztési potenciált, míg a fejlesztő jelleg elsődlegessége hagy némi szerepet a minősítésre is. A következtetés tehát az, hogy ha igény tartunk a fejlesztő hatásokra – márpedig a javaslattevő meggyőződése szerint ez áll leginkább minden érintett érdekében –, akkor csak olyan rendszert vehetünk számításba, amely az ilyen célokat tekinti elsődlegesnek. (Lásd még a fenti idézetet Stake-től.)

Ez azt jelenti, hogy az alább javasolt rendszer fő célja az, hogy segítsen az oktatás-nevelés színvonalának emelésében, azáltal, hogy lehetővé teszi a problematikus területek azonosítását és – alapvetően az érintett tanárok önkéntes kezdeményezéseire hagyatkozva – a kezelésükhöz szükséges reális célok kitűzését, valamint – anélkül, hogy explicite rangsorolná vagy minősítené a tanárokat – olyan információkhoz jutassa az iskolavezetést, amelyek segíthetnek bizonyos vezetői döntések (amelyek elvileg eddig is a tanárok teljesítményén kellett volna, hogy alapuljanak) igazságosabb és megalapozottabb meghozatalában.

2. Az értékelési rendszerrel kapcsolatos alapelvek és az ezekből következő elvárások

A fejlesztő szándék elve

Mivel alapvető célja az egyéni és intézményi szintű munka minőségének javítása:

- legyen alkalmas a sikeres teljesítmény és az eredményes munka kimutatására;
- legyen alkalmas a problematikus területek azonosítására és a teljesítmény javítására irányuló célok kijelölésére;
- egyértelműen mutassa ki a különböző területeken elért jó és a gyenge teljesítmények közötti különbséget;
- legyen alkalmas az egyéni teljesítmény változásának kimutatására;
- segítse a tanárok és az iskolavezetés közötti információcserét, segítsen az iskolavezetésnek abban, hogy jobban megismerje a tanárok véleményét.

A sokoldalúság elve

Mivel a pedagógustevékenység rendkívül összetett, és az oktató-nevelő munka minőségének számos különböző aspektusa van:

- tegye egyértelművé, hogy az adott közösség milyen aspektusok vizsgálatával és milyen kritériumrendszer alapján ítéli meg tanárainak teljesítményét;
- vegye figyelembe mind a szaktárgy(ak) tanításával összefüggő (nevelési és oktatási), mind pedig az iskolai élet szervezésével kapcsolatos tevékenységeket;
- minden munkaközösség külön vitassa meg, majd a speciális tantárgyi követelmények figyelembevételével pontosítsa az egyes mérőeszközöket és a bennük foglalt kritériumokat.

A méltányosság elve

Mivel nagyon kényes kérdésről van szó:

- a tantestület vitassa meg, a helyi körülmények figyelembevételével módosítsa, majd hagyja jóvá az értékelési rendszert;
- kezeljen minden egyénre vonatkozó adatot bizalmasan, teljes mértékben zárja ki a megszegés/megszegés lehetőségét;
- törekedjen objektivitásra;
- csak olyan területeket vizsgáljon, amelyekről megfelelő adatok állnak rendelkezésre;
- a lehető legegyszerűbb és legegyszerűbb legyen;
- minden részletében átlátható legyen;
- lehetőség szerint minél jobban vonja be az érintettet az értékelési folyamatba;
- az érintett számára minden róla felvett adat hozzáférhető legyen;
- adjon lehetőséget az értékeltnek, hogy kifejtse a véleményét a róla gyűjtött adatokkal kapcsolatosan;
- segítsen a fejlődés lehetséges útjainak megtalálásában, de az ezzel kapcsolatos egyéni döntések meghozatalát bízza az értékelt tanárra;
- ne keltsen érdekellentétet és ellenségeskedést a tantestület tagjai között.

Az elméleti megalapozottság elve

A rendszer csak olyan elemeket tartalmazhat,

- amelyeket a nemzetközi irodalom bevált, elfogadott elemnek tekint;
- amelyekre a nemzetközi irodalomban általánosan elfogadott, a gyakorlatban bevált mérőeszközök állnak rendelkezésre.

A kivitelezhetőség elve

Mivel sem idő, sem pénz, sem pedig korlátlan energia nem áll rendelkezésre:

- legyen a lehető legkevésbé pénz-, idő- és munkaigényes;
- ne legyen szükség külső szakemberek bevonására.

3. A teljesítményvizsgálat célja és jellege

A tanári teljesítmény vizsgálatának legáltalánosabb célja az, hogy – mintegy hidat képezve az iskola Pedagógiai Programjában megfogalmazott intézményi szintű célok és az iskolában dolgozó egyes tanárok munkateljesítménye között – hozzájáruljon az iskolai munka színvonalának emeléséhez. E cél elérése egyrészt közvetlenül az egyes tanárok oktató-nevelő munkájának színvonalát javító, másrészt pedig az iskolai munka szervezésével-irányításával összefüggő (vegyesen egyéni és iskolai szintű) alcélokon keresztül valósulhat meg, azaz *mindkét cél alapvetően fejlesztő és nem minősítő jellegű.*

Az oktatás-nevelés szakmai színvonalának emelésére irányuló célok

- Segíteni abban, hogy minden tanár képet alkothasson arról, hogy teljesítménye hogyan ítéltetik meg kívülről, egy tantestületi konszenzus alapján létrehozott és a tanári közösség egésze által elfogadott kritériumrendszer szerint;
- Nyugtázni és méltányolni az elért egyéni teljesítményeket és a kimutatható fejlődést;
- Segíteni az esetleges egyéni problémák feltárásában, és erre épülő tanácsadással és egyéni célok kitűzésével – végső soron azonban az érintett döntéseire hagyatkozva – elősegíteni a tanár szakmai fejlődését.

Az igazgatás színvonalának emelésére irányuló célok

- elősegíteni a színvonal emeléséhez szükséges iskolai tárgyi/igazgatási feltételekkel kapcsolatos problémák azonosítását és megoldását;
- elősegíteni az iskolai feladatok jobb elosztását;
- elősegíteni az egyéni igények/szükségletek és a továbbképzés összehangolását;
- adatokat szolgáltatni az iskolai Pedagógiai Program aktualizálásához;
- javítani a tanárok és az iskolavezetés közötti kommunikációt;
- adatokat, információkat szolgáltatni a beosztással kapcsolatos személyi döntésekhez*;

- adatokat, információkat szolgáltatni a bérezéssel, jutalmazással kapcsolatos döntésekhez*.

*Megjegyzés: A fenti, csillagokkal jelölt cél-pár a rendszer egyetlen minősítő és nem fejlesztő szándékú elemét képviseli.

A vizsgálat egyeztetett jellege és a helyi igények beépítése a rendszerbe

A vizsgálat alapvetően fejlesztő szándékú célkitűzéséből következik, hogy *nem ellenőrző, hanem értékelő funkciót* tölt be. Mivel az a cél, hogy az értékelés szempontjai – szemben az ellenőrzéssel – ne egy központilag, előre meghatározott normarendszerre, hanem az intézményi sajátosságok figyelembevételével létrehozott kritériumokra épüljenek, kulcsfontosságú, hogy a vizsgálat egésze, illetve annak minden eleme a tantestület minél aktívabb közreműködésével nyerje el végső formáját, de az mindenképpen alapkövetelmény, hogy *kizárólag annak jóváhagyásával legyen alkalmazható.*

4. Az értékelés tárgya, módszerei és menete

A korrekt teljesítményértékelés eszköze tehát a fent megfogalmazott alapelvek és célok szellemében kialakított, a gyakorlatban már bevált, általánosan elfogadott elemekből álló, adatok szolgáltatására alkalmas területeket vizsgáló rendszer lehet, amely egy közmegegyezésen alapuló, az adott iskola által értelmezett minőségi munka jellemzőit tükröző *komplex követelményrendszeren* alapul.

A követelményrendszer alapjai és összetevői

A követelményrendszer három egymást kiegészítő alapon nyugszik:

- az iskola Szervezeti és Működési Szabályzatában rögzített, a pedagógus munkakör általános, helyi (az adott iskolára jellemző) és, ha szükséges, személyre szóló (az érintett tanár és az igazgató megegyezésén alapuló) elemeket tartalmazó *munkaköri leírásán*;
- egy, a munkaköri leírás többnyire formális minimumkövetelményein túlmutató, a pedagógusi munka különböző szerepszintjeit és az ezeknek megfelelő képességeket és készségeket átfogó, közmegegyezésen (az igazgatóság, a tantestület és akár a szülői képviselő jóváhagyásán) alapuló szelektív, de a vizsgált területeken kellően részletes norma- vagy *kritériumrendszeren*;
- az előző értékelési ciklus végén született, egyénekre vonatkozó *megállapításokon*, amelyek rögzítik a kiemelkedően sikeres területeket, és fejlesztési célok formájában kijelölik a jövőben fejlesztendő területeket. (Ez a pillér nyilván csak a már működő rendszerekben játszhat szerepet.)

A vizsgálandó területek

A fenti összetevők egy rendkívül összetett, szerteágazó követelményrendszert alkotnak, amelyről első látásra megállapítható, hogy a maga teljességében praktikusan aligha vizsgálható. Éppen ezért feltétlenül szükség van valamiféle szelekcióra, bizonyos prioritások kijelölésére. Az itt ajánlott értékelési rendszer a következő területek rendszeres vizsgálatát tartaná szükségesnek:

- a tanár tanórai oktató-nevelő munkájának értékelése;
- a tanár tanórán kívüli iskolai tevékenységének értékelése;
- a tanár képzettségének és felkészültségének értékelése;
- a tanár által tanított tanulók *kiemelkedő* tanulmányi eredményeinek értékelése;
- a tanári teljesítmény egymást követő ciklusokban tapasztalt javulásának értékelése;
- a tanár hozzáállásának és munkafegyelmének értékelése;
- a tanár tanórán/iskolán kívüli szakmai tevékenységének értékelése.

Az információgyűjtés eszközei

Az értékelés részletes követelményrendszere a vizsgálandó területeken nyújtott teljesítmény értékelésére kidolgozott *mérőeszközökben rögzített kritériumokban* fogalmazódik meg. Ez a rendszer öt különböző eszköz segítségével gyűjti be a kritériumokra vonatkozó információkat:

- Óralátogatási Lap
- Tanulói Kérdőív
- Önértékelő Lap
- Véleménykérő Lap
- Értékelési Beszélgetés (és a vizsgálat tanulságait összegző Értékelési Összesítő Lap)

Egy-egy eszköz egyszerre az értékelés több komponensét (vagyis a pedagógusi munka különböző szerepszintjeit és az ezeknek megfelelő képességeket és készségeket átfogó kritériumrendszert, a munkaköri leírásban foglaltakat és az előző ciklus végén kijelölt egyéni fejlesztési célokat) is lefedheti, azaz egy-egy komponens vizsgálata több különböző eszközön keresztül történhet. (Pl. a Tanulói Kérdőív egyes kritériumai a tanár tanórai oktató-nevelő munkáján kívül vizsgálják a hozzáállást és munkafegyelmet is, ugyanakkor az előbbi terület terítékre kerül az Óralátogatási Lapon, az Önértékelő Lapon, a Véleménykérő Lapon és az Értékelési Beszélgetésen is, míg az utóbbival foglalkozik még az Önértékelő Lap és az Értékelési Beszélgetés is.)

Az értékelés lebonyolítói

Az értékelést az értékelt tanár munkaközösség-vezetőjéből (vagy több tárgy tanítása esetén munkaközösség-vezetőiből) és az igazgatóság egy tagjából álló Értékelő Team végzi az érintett tanár aktív (önértékelés, véleménynyilvánítás, vita formájában történő) közreműködésével. Az információszolgáltatásban egy kérdőív kitöltésével a tanulók is részt vesznek.

A mérőeszközök közül az Óralátogatási Lap kritériumaival kapcsolatos információgyűjtés az Értékelő Team tagjainak feladata, a Tanulói Kérdőívben foglalt kritériumokról értelemszerűen maguk a diákok alkotnak ítéletet, míg az Önértékelő Lapon, a Véleménykérő Lapon megfogalmazott kritériumokkal összefüggő információk az érintett tanár és a Team tagjainak konszenzusával születnek meg az Értékelési Beszélgetés keretében, ahol az értékeltnek módja van a nem konszenzus útján keletkezett információkkal kapcsolatban is véleményt nyilvánítani.

Az értékelési ciklus

A vizsgálat folyamatosan zajlik, és egy tanár esetében egy kétéves ciklus után zárul. A ciklus során

- az értékelt tanár által tanított minden tárgy munkaközösség-vezetője évente legalább egyszer, az igazgatósági tag pedig ciklusonként legalább egyszer meglátogat és a megadott kritériumok alapján értékeli egy-egy teljes (45 perces) tanórát. Az óralátogatásokat (csak a látogató és az értékelt részvételével) óramegbeszélések követik;
- két alkalommal (minden év júniusának elején) a tanár által tanított összes csoport tanulói kérdőívek segítségével értékelik a tanár teljesítményét;
- a ciklus vége felé az érintett tanár (az adott év májusában-júniusában) két különböző típusú – egy önértékelő és egy véleményekre kérdező – kérdőívet tölt ki;
- a ciklus legvégén (az adott év júniusában), az összes adat birtokában, (az érintett tanár és az Értékelő Team tagjainak részvételével) egy Értékelő Beszélgetésre (ún. *interjúra*) kerül sor, amely során megbeszélik az összegyűjtött adatokból következő tanulságokat és kijelölik a következő kétéves ciklusra vonatkozó egyéni célokat;
- a ciklus legvégén – minden érintett által egyetértően aláírt – Értékelési Összesítő Lapon rögzítik a tapasztaltakat és a kijelölt egyéni célokat;
- minden év szeptemberében az Értékelési Felelős tájékoztatást ad a tantestületnek az iskola egészére vonatkozó eredményekről.

5. Az értékelés részletes kritériumrendszere, az információgyűjtés eljárásai

Az Óralátogatási Lap

A lap kritériumrendszere magyar és nemzetközi minták felhasználásával készült, amely hazai tesztelés, illetve egy 120 fős tanári minta véleményének megkérdezése után nyerte el jelenlegi formáját. Az ajánlott ív 26 általános, a tantárgyak többségére érvényes szempontot sorol fel:

Személyes tulajdonságok:

- 1 a tanításhoz, a tantárgyhoz, a tananyaghoz való hozzáállás
- 2 fellépés, megjelenés, hangnem, stílus, kapcsolat a tanulókkal
- 3 a figyelem és a fegyelem fenntartásának képessége
- 4 a tanári figyelem terjedelme
- 5 a tanulók kognitív szintjéhez való alkalmazkodás képessége
- 6 a tanulói teljesítmények objektív értékelésének képessége
- 7 a saját teljesítmény objektív értékelésének képessége

Óratervezés minősége:

- 8 célok egyértelműsége, megválasztásuk indokoltsága
- 9 megfelelő számú és jellegű feladat kitűzése
- 10 a feladatok kidolgozottsága, előkészítettsége
- 11 feladattípusok és munkaformák változatossága, egyensúlya
- 12 időbeosztás
- 13 a tanítási anyagok/eszközök változatossága, előkészítettsége

Tanítás minősége:

- 14 óravezetés, a munka szervezése, átmenetek a fázisok között
- 15 gazdálkodás az idővel, az óra dinamikája
- 16 az egyes óraelemek/feladatok lebonyolítása
- 17 a tanítási anyagok/oktatási eszközök használata
- 18 az utasítások világossága
- 19 magyarázatok érthetősége, színessége
- 20 kérdezői technikák/kommunikáció a tanulókkal
- 21 a tanulók bevonása a munkába
- 22 a tanulók hibáinak kezelése
- 23 a kitűzött célok megvalósítása
- 24 a tanulók munkájának értékelése
- 25 a váratlan helyzetek kezelése
- 26 az óra hangulata, munkalégkör

Mielőtt azonban az Óralátogatási Lapot bármely intézményben felhasználnák, az érintett tantestületnek meg kell tárgyalnia, illetve – szükség esetén – módosítania kell a benne foglaltakat. Mindenekelőtt az egyes munkaközösségeknek kell külön-külön döntenie arról, hogy szerepel-e olyan kritérium az íven, amely a kérdéses tantárgy esetében a megadott módon nem értelmezhető (tehát módosítandó vagy törlendő), valamint hogy szükséges-e még kiegészíteni az ívet (legfeljebb) három, speciális, csak az adott tantárgy(csoport)ra jellemző kritériummal (*Speciális tantárgyi szempontok*: 27. 28. és 29. kritériumok). Például az idegen nyelvek esetében a 26 alapkritérium mindegyike maradhat az ajánlott formában, és a lista kiegészíthető a következő három speciális tantárgyi szemponttal:

27. szaktárgyi ismeretek: nyelvtudás, nyelvismeret
28. az adott nyelvi szinthez való alkalmazkodás képessége
29. a magyar nyelv órai használata

A munkaközösségenként itt-ott különböző (és akár eltérő számú kritériumot tartalmazó) Óralátogatási Lapok felhasználhatóságát végül a tantestületnek az Értékelési Szabályzat elfogadásával, többségi szavazással kell engedélyeznie.

A kétéves ciklus során a munkaközösség-vezetője vagy munkaközösség-vezetői évente legalább egy teljes, 45 perces órát látogatnak meg, az igazgatóságot képviselő Team-tag pedig legalább egyet. (Azaz egy tárgy esetén három, két tárgy esetén öt látogatásra kerül sor.) Ha a látogató úgy ítéli meg, hogy egy órán nem kapott elég információt a lap megalapozott kitöltéséhez, tetszőleges számú látogatást tehet. A látogató dönti el, hogy milyen csoportot akar meglátogatni, de a látogatás időpontjában legalább egy héttel a tervezett időpont előtt meg kell egyeznie a látogatónak és az érintett tanárnak.

A látogatók csak az íven szereplő szempontok szerint értékelhetnek, úgy, hogy egy ötös skála alapján ítélik meg ez egyes kritériumokban mutatott teljesítményt:

A = kiváló, átlagon felüli

B = jó, de nem rendkívüli

C = közepes

D = gyenge, de nem elfogadhatatlan

E = külön figyelmet kell rá szánni (nagyon gyenge, elfogadhatatlan)

X = nem értékelhető, mert nincs elég adat

Minden esetben rendelkezésre áll egy “nincs elegendő információ ennek megítéléséhez” (X) választás is. Ha ezek aránya az íven meghaladja a kritériumok 25%-át, mindenképpen újabb látogatásra van szükség.

Az íven szereplő kritériumok közül a *Speciális tantárgyi szempontokat* (alaphelyzetben a 27. 28. és 29. kritériumok) a Team igazgatósági tagja nem értékeli (akkor sem, ha szakos tanár, ez a munkaközösség-vezető(k) kompetencia-körébe tartozik).

Az egyes minősítésekhez – kizárólag az egyes kritériumok, illetve az egymást követő értékelő ciklusok közötti teljesítménykülönbségek szemléletessé tételének céljából – utólag pontszámokat kell rendelni a következő séma szerint:

A = 5

B = 3

C = 1

D = mínusz 2

E = mínusz 4

A D-s és az E-s minősítést a látogatónak (szóban az óramegbeszélés során és a lapon írásban is) indokolni kell, mégpedig az órán tapasztalt konkrétumokkal alátámasztva. Az így kapott pontszámokból átlagot is számítunk (természetesen ilyenkor a nem értékelhető kritériumokat figyelmen kívül hagyjuk). Az óralátogatás után a lehető legrövidebb időn belül (lehetőleg közvetlenül az óra után) óramegbeszélést kell tartani. Az Óralátogatási Lap 7. sz. kritériuma értelemszerűen az itt tapasztaltak alapján utólag értékelendő. A látogatás utáni két munkanapon belül a tanár megkapja a kitöltött Óralátogatási Lap másolatát – ahol szükséges, konkrét indoklásokkal. Az Értékelő Beszélgetés előtt a ciklus összes látogatásának laponkénti átlagpontszámaiból ismét átlagot számítunk, és ez kerül az Értékelési Összesítő Lapra. Az Értékelési Beszélgetés során a résztvevők megvitatják a levonható következtetéseket, és az Összesítő Lapon rögzítik a kiemelkedően sikeres és a még fejlesztendő területeket.

A Tanulói Kérdőív

A kérdőív 21 tételes kritériumrendszere hazai tesztelés, illetve a már említett 120 fős tanári minta, valamint több száz szülő és diák véleményének megkérdezése után alakult ki. A felhasználhatóság feltételei itt is azonosak az Óralátogatási Lappal leírtakkal, és itt is előfordulhat, hogy egyes kérdések bizonyos tantárgyak esetében nem értelmezhetők az itt megadott formában. (Például a 12. és 14. kérdések a testnevelés esetében.)

Ez a tanár véleményem szerint ...

- 1 kiválóan tudja a tárgyát (jól tud angolul/németül, nagyon ért a matematikához stb.).
- 2 jól tud fegyelmet tartani.
- 3 láthatóan élvezettel, lelkesen tanít.
- 4 meg tudja szeretetni a tantárgyát a tanulókkal.
- 5 ritkán hiányzik.
- 6 az órákra pontosan érkezik, és pontosan fejezi be azokat.
- 7 nyilvánvalóan készül az órákra.
- 8 a rendelkezésre álló időt hasznos munkával tölti ki.
- 9 magas, de teljesíthető követelményeket támaszt a tanulókkal szemben.
- 10 ideális légkört teremt az órán a munkához.

11. érdekes és/vagy nyilvánvalóan hasznos órai feladatokat alkalmaz.
12. ésszerű mennyiségű és jellegű házi feladatot ad.
13. a számonkérésben igazságos és kiszámítható.
14. a dolgozatokat elfogadható idő alatt kijavítja.
15. a diákokat partnerként kezeli a munkában; véleményüket kikéri/meghallgatja.
16. egyenlően kezeli a diákokat, nem kivételez.
17. a diákokra, mint egyénekre is tud figyelni.
18. kiszámítható, viselkedése nem pillanatnyi hangulatától függ.
19. olyan tanár, akinek a tantárgy tanulásával kapcsolatos tanácsaiban megbízok.
20. olyan ember, akinek a véleménye nem tanulmányi ügyekben is mérvadó számomra.
21. kiváló tanár; az iskola büszke lehet rá.

A kérdőíveket minden, a tanár által tanított csoportban ki kell tölteni, mégpedig név nélkül. Az egyes kritériumokhoz, az Óralátogatási Laphoz hasonlóan, itt is – *kizárólag az egyes kritériumok és csoportok, valamint az egymást követő értékelő ciklusok közötti különbségek szemléletessé tételének céljából* – pontszámokat kell rendelni a következő séma szerint:

A = az állítással maradéktalanul egyetértek = 5 pont

B = az állítással jórészt egyetértek = 3 pont

C = az állítással többnyire nem értek egyet = 1 pont

D = az állítással egyáltalán nem értek egyet = mínusz 2 pont

A kérdőívek kiértékelése az Értékelési Felelős feladata, amelyet számítógépes program segítségével végez el, és a tanár visszajelzést kap a csoportonkénti átlageredményekről, az összes csoport összesített eredményéről és a kritériumok szerinti összesített eredményekről. Maguk a kérdőívek nem kerülnek a tanár kezébe.

A tanulságokat az eredmények ismeretében elsősorban magának a tanárnak kell levonnia, de az Értékelő Beszélgetésen is szóba kerül a megfelelő következtetések levonása. Az Értékelési Összesítő Lapra a kiemelkedően sikeres és a különösen problémás területek felsorolása és a két év során született összes lap átlagpontszámának átlaga kerül, a visszajelző lapok pedig az Összesítő Lap mellékletét képezik

Az Önértékelő Lap

A lapon szereplő kérdések szintén hazai tesztelés, illetve a már többször említett 120 fős tanári minta, valamint több száz szülő és diák véleményének megkérdezése után kerültek a kritériumrendszerbe. A cél itt egyrészt az, hogy a lap mintegy deklarálja, hogy a tantestület a konkrét tanórai tevékenységen túl milyen egyéb pedagógiai és az iskolai élet szervezésével kapcsolatos tevékenységeket és általában milyen munkavállalói hozzáállást tart értékesnek és fontosnak, másrészt pedig az, hogy rögzítse, dokumentálja az ezeken a területeken elért eredményeket. A fel-

használás feltételei itt is azonosak az Óralátogatási Lapnál leírtakkal. A Lapon a következő kérdések szerepelhetnek:

1. Rendelkezik-e valamilyen posztgraduális képesítéssel vagy rész vesz-e jelenleg olyan képzésben, amely újabb felsőfokú vagy a mostaninál magasabb képesítéshez vezethet?
2. Részt vett-e vagy adott-e be kérelmet az iskolában akkreditált továbbképzésre az elmúlt két év során?
3. Milyen külön bérezzéssel/kedvezményel nem járó (az ezekért kapott esetleges pénzjutalom itt nem számít), nem órarendi, iskolai szintű feladatokat látott el az elmúlt két év során? (Iskolai szintű ünnepélyek/rendezvények szervezése, iskolai dokumentumok készítése, érdekképviselési tevékenység, órarendkészítés stb.)
4. Milyen külön bérezzéssel/kedvezményel járó, nem órarendi, iskolai szintű feladatokat látott el az elmúlt két év során? (Osztályfőnökség, szakkörök vezetése, munkaközösség-vezetés, iskolai szintű ünnepélyek/rendezvények szervezése stb.)
5. Milyen külön bérezzéssel/kedvezményel nem járó, nem órarendi, osztályszintű tevékenységeket végzett az elmúlt két év során? (Ünnepélyek rendezése, extra kirándulások, színház-/mozi-/múzeum-látogatások, egyéb.)
6. Részt vett-e bármilyen iskolán belüli vagy iskolán kívüli nem tanórai jellegű szakmai tevékenységben az elmúlt két év során? (Tananyagírás, vizsgáztatás, előadás konferencián, publikáció, vezetőtanári munka, továbbképzés tartása stb.)
7. Bejutott-e olyan tanuló az iskolai tanulmányi verseny első öt helyezettje közé az elmúlt két évben, akit Ön az adott tárgyból ebben az iskolában valaha is tanított? (Adja meg a tanuló nevét és az évet!)
8. Bejutott-e olyan tanuló valamilyen országos tanulmányi verseny első húsz helyezettje közé, akit Ön ebben az iskolában valaha is tanított?
9. Kapott-e valamilyen szóbeli elmarasztalást az elmúlt két évben munkafegyelemmel kapcsolatos mulasztás miatt (késés, adminisztratív teendők elmulasztása, ügyeleti kötelezettség elhanyagolása stb.)?
10. Kapott-e az elmúlt két évben valamilyen írásbeli fegyelmi büntetést?

Az Önértékelő Lapot ciklusonként egyszer, a kétéves ciklus vége felé, legkésőbb két héttel az Értékelési Beszélgetés megtartása előtt kell az értékeltek kitöltenie. A lap értékelése az Értékelési Beszélgetés keretében történik, ahol a résztvevők közösen megvitatják az egyes kritériumokat, majd megegyeznek abban, hogy az értékelt teljesítménye az adott kritériumban a tantestület átlagához képest kiemelkedően sikeres (ezt a lapon + jellel jelölik), az átlagnak megfelelő (ilyenkor vagy üresen hagyják a rubrikát, vagy egy pipát tesznek oda) vagy elmarad attól, tehát javításra szorul (ezt – jellel jelölik). Ezután közösen levonják a megfelelő konklúziókat, azaz rögzítik az Értékelési Összesítő Lapon a kiemelkedően sikeres területeket,

valamint a fejlesztésre szoruló aspektusokat. A jelek pontokká konvertálására és laponkénti összesítésére itt nincs szükség, a tantestületi átlagok e nélkül is kiszámíthatók.

A Véleménykérő Lap

A Véleménykérő Lap kritériumai is a többi mérőeszközhöz hasonló előzmények után alakultak ki. A kérdőív alapvető célja az, hogy

- lehetőséget adjon az értékelt tanárnak arra, hogy átgondolja és kifejtse nézeteit saját iskolai szerepével, teljesítményével és az értékelés feltételeivel kapcsolatban;
- segítsen az iskolavezetésnek a szervezés hiányosságainak feltárásában és a javítás lehetőségeinek kidolgozásában;
- segítsen a következő ciklusra vonatkozó egyéni célok kijelölésében.

Az ajánlott kérdések a következők:

1. Írja le (a legfontosabbnak tartottal kezdve a sort), hogy iskolai munkájának mely aspektusait tartja a legfontosabbnak!
2. Ön szerint milyen területeken járult hozzá leginkább az iskola összteljesítményének magas színvonalon tartásához/emeléséhez? Iskolai munkájának mely területeire a legbüszkébb?
3. Megítélése szerint egyénileg milyen területeken fejlődött legtöbbet az utóbbi két évben?
4. Milyen haladást ért el az előző ciklus végén rögzített egyéni fejlesztési célok tekintetében?
5. Van-e olyan területe az iskolai munkának, ahol javítani szeretne a teljesítményén? Milyen segítségre/feltételekre lenne szüksége ahhoz, hogy ez megtörténhessen?
6. Van-e olyan tényező vagy jelenség, feltétel, amely az Ön meglátása szerint akadályozza/hátráltatja azt, hogy munkája igazán magas színvonalú vagy hatékony legyen?
7. Van-e olyan egyéni erőssége/szakismerete/képessége, amelyről úgy érzi, hogy nem kellően hasznosul az iskolában?
8. Véleménye szerint az iskola egészének működésében mely területeken lenne leginkább szükség javulásra?
9. Ha az iskola szabadon felhasználható – egyszeri, de mondjuk húszmillió – összeghez jutna, Ön mire fordítaná ezt a pénzt?
10. Ha az iskola szabadon felhasználható – havonta rendelkezésre álló, mondjuk kétmillió – összeghez jutna, Ön mire fordítaná ezt a pénzt?
11. Egyéb észrevételek:

A Véleménykérő Lapot is ciklusonként egyszer, a kétéves ciklus vége felé, néhány nappal az Értékelési Beszélgetés megtartása előtt kell az értékeltek kitöltenie. A lapot a Team Igazgatósági tagja kapja meg és felhasználja az Értékelési Beszélgetésre való felkészülés során. A felmerült kérdéseket az Értékelési Beszélgetés keretében vitatják meg, konszenzust alakítanak ki velük kapcsolatban, majd levonják és rögzítik a megfelelő konklúziókat.

Az Értékelési Beszélgetés és az Értékelési Összesítő Lap

A ciklus tapasztalatait áttekintő és összegző Értékelési Beszélgetésre a ciklus második évében, a tanév vége felé kerülhet sor, amikor már rendelkezésre állnak az óralátogatások, a tanulói visszajelzések, az önértékelés tapasztalatai, és az értékelt kitöltötte a Véleménykérő Lapot is.

A beszélgetést, amelyen az érintetten kívül az Értékelési Team tagjai vesznek részt. – a fenti dokumentumok alapján – a Team igazgatósági tagja vezeti. A tipikus napirend a következőképpen nézhet ki:

1. Áttekintik, megvitatják a következő dolgokat, majd konszenzust alakítanak ki a teljesítmény megítéléséről.
 - a. Az előző ciklus végén kijelölt egyéni célok megvalósulása;
 - b. A Tanulói Kérdőív alapján született eredmények, különös tekintettel az előző ciklusban elért eredményekhez képest történt változásokra és a kiemelkedően sikeres vagy problematikus területekre;
 - c. Az Óralátogatási Lapok alapján született eredmények, különös figyelemmel az előző ciklusban elért eredményekhez képest történt változásokra és a kiemelkedően sikeres vagy problematikus területekre;
 - d. Az Önértékelő Lapon szereplő területeken mutatott teljesítmények, különös figyelemmel az előző ciklusban elért eredményekhez képest történt változásokra és a kiemelkedően sikeres vagy problematikus területekre;
2. Megvitatják a Véleménykérő Lapon felvetett kérdéseket;
3. Megegyeznek a kijelölendő új egyéni célokkal kapcsolatosan. Ezek a célok – lehetőleg konkrét teendők formájában megfogalmazva (továbbképzés, hospitálás, mentor kijelölése stb.) – mintegy összefoglalják az Értékelési Összesítő Lap „Több figyelmet érdemlő területek” rovataiban felsorolt, fejlesztésre szoruló aspektusokkal kapcsolatos tennivalókat.

Legkésőbb egy héttel a Beszélgetés után az értékelt megkapja a Team igazgatósági tagja által véglegesített Értékelési Összesítő Lapot, amelyet mind az érintett, mind pedig a Team tagjai aláírásukkal hitelesítenek. A lapon a következő rovatok szerepelhetnek:

1. Az óralátogatások eredménye
 - átlagpontszám
 - kiemelkedően sikeres területek
 - több figyelmet igénylő területek
 2. A tanulói kérdőívek eredményei
 - átlagpontszám
 - kiemelkedően sikeres területek
 - több figyelmet igénylő területek
 3. Az egyéb területek értékelése
 - kiemelkedően sikeres területek
 - több figyelmet igénylő területek
 4. Egyéni célok a következő értékelési ciklusra
 5. Megjegyzések
- Dátum, aláírások

6. Felelősök és feladatköreik

A dokumentum ezen fejezete részletesen felsorolja az értékelés résztvevőinek (az Értékelési Felelős [maga az igazgató vagy egyik helyettese], az Értékelő Team [egy – ciklusonként változó – igazgatósági tag, a munkaközösség-vezető(k) és a tanár maga], a Team igazgatóságot képviselő tagja, a Team munkaközösség-vezető tagja(i), az iskolatitkár, az érintett tanár és a tantestület egésze) feladatait. Mivel ezek az információk kihámozhatók a dokumentum egyéb fejezeteiből, terjedelmi okokból ezt most nem kerül közlésre.

7. A vizsgálat dokumentálása és az adatok felhasználása

A dokumentumok kezelése és az adatokhoz való hozzáférés

Az adatok bizalmas és biztonságos kezelése a vizsgálat egyik kulcskérdése, így erre különös figyelmet kell fordítani.

Az érintett tanár az óramegbeszélések után megkapja a kitöltött óralátogatási ívek másolatát, minden tanév végén megkapja a tanulói visszajelzések összesítését, és maga tölti ki az Önértékelő és Véleménykérő lapokat. Az Értékelési Összesítő Lap megírása után ezek a dokumentumok a Lap mellékleteként a következő ciklusig megőrizendők. Az Értékelési Összesítő Lapok és mellékleteik biztonságos tárolása az Értékelési Felelős kötelessége; az ezekhez való hozzáférés rajta kívül csak a tanár munkaközösség-vezetőire, valamint az igazgatóra és helyetteseire és természetesen magára az érintett tanárra terjed ki. Az Értékelési Összesítő Lap mindaddig nem selejtezhető, amíg a tanár az iskolában tanít. Ha a tanár munkaviszonya megszűnik, a lapot a tanár kérésére át kell neki adni, amennyiben nem kéri, meg kell semmisíteni. Az Összesítő Lap más munkáltatónak nem adható át.

Az adatok felhasználása

Az érintett tanár

- megismerhet minden róla gyűjtött információt és adatot, és bármikor betekinthet a róla szóló dokumentumokba; valójában elsősorban az ő felelőssége, hogy hogyan hasznosítja az értékelés tapasztalatait és mit tanul az információkból;
- az igazgatóhoz fordulhat a feltárt problémák megoldásával kapcsolatban, aki vagy továbbképzés engedélyezésével vagy egy mentor kijelölésével köteles segíteni;
- amennyiben – az értékeléstől függetlenül, hiszen erre a rendszer nem alkalmazható (lásd részletesebben a *Munkáltató [az Igazgató és helyettesei]* alcím alatt) – valamiért elbocsátást kezdeményeznének ellene, álláspontja védelmében érvként felhasználhatja az értékelés tapasztalatait;
- kérheti, hogy referenciák írásakor a munkáltató használja fel az értékelésből származó információkat.

A munkaközösség-vezető

- a ciklus zárásakor megismerheti minden, az adott munkaközösségbe tartozó tanár Értékelési Összesítő Lapját;
- egy – *de nem kizárólagos* – adatforrásként felhasználhatja a vizsgálat során megismert információkat a hatáskörébe tartozó, (munkaközösségen belüli) feladat kijelöléssel kapcsolatos döntéseinek meghozatalához;

A munkáltató (az Igazgató és helyettesei)

- bármikor hozzáférhet minden tanár személyes Értékelési Összesítő Lapjához;
- egy – *de nem kizárólagos* – adatforrásként felhasználhatja a vizsgálat során szerzett információkat a tanárok beosztását érintő személyi döntések, valamint a bérezéssel és jutalmazással kapcsolatos döntések meghozatalára, *amennyiben ezeket a döntéseket az Igazgató egyszemélyben vagy helyetteseinek és az érintett tanár munkaközösség-vezetőinek körében hozza meg;*
- felhasználhatja a vizsgálat során szerzett adatokat az iskola vezetési gyakorlatának javítására (jobb munkamegosztás, az eszközök jobb elosztása stb.), ha ezzel kapcsolatos döntéseit a fenti személyi körben hozza meg;
- felhasználhatja a szerzett információkat a továbbképzésekkel kapcsolatos döntéseiben, ha ezeket a fenti személyi körben hozza meg;
- az összesített iskolai adatokat felhasználhatja PR/marketing célokra;
- a tanár kérésére köteles megfelelő továbbképzést engedélyezni vagy kijelölni egy kollégát, aki segít a feltárt problémák megoldásában.

Az igazgató viszont *nem* használhatja fel a vizsgálat során szerzett névszerinti, személyes adatokat és információkat

- érvként a fenti személyi körnél tágabb körben meghozandó döntések befolyásolására;
- fegyelmi eljárás kezdeményezéséhez vagy az értékeléssel összefüggésben nem álló, egyéb ok miatt indított fegyelmi eljárás során érvként a hozandó döntés befolyásolásához;
- elbocsátás kezdeményezéséhez;
- információszolgáltatási célból sem iskolán belülre, sem iskolán kívülre, kivéve referenciákhoz, a tanár kifejezett kérésére.

Irodalom

- Király, Zs. (1998). The Instructive Case of the CETT ELTE Staff Appraisal Scheme of 1995. In: *Pre-Service Teacher Education Resources Pool Newsletter Hungary*, Volume 2 Number 2. Budapest: The British Council.
- Stake, R.E. (1989). The evaluation of teaching. In: *Rethinking Appraisal and Assessment*. Milton Keynes/Philadelphia: Open University Press.
- Statutory Instrument 2001 No. 2855 *Education (School Teacher Appraisal) (England) Regulations 2001*, London: HMSO (2001) (Elérhető: www.hmso.gov.uk)
- Tóth Tiborné dr. és Tóth A. É. (1999). *Értékelés és minőség a közoktatásban*. (Pedagógus könyvek) Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Tóth Tiborné dr. (2000). *Minőségmenedzsment az iskolában*. (Pedagógus könyvek) Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Melléklet: A középiskolai tanári teljesítmény értékelése – a rendszer vázlata

Kétéves értékelési ciklus

Adatforrás	1. Óramegfigyelés	2. Tanulói kérdőív	3. Önértékelő lap	4. Véleménykérőlap	5. Értékelő beszélgetés
Értékelő	Értékelő Team tagjai	Tanár által tanított diákok	Tanár és Team tagjai közösen	Tanár	A tanár és az Értékelő Team
Vizsgált terület	Tanórai/szaktanári tevékenység	Tanórai/szaktanári tevékenység	Szaktanári és egyéb tevékenység, felkészültség, hozzáállás	Tanórai és egyéb tevékenység	Összefoglalóan minden kritérium
Információ	- a tanárról - a tanár teljesítményéről az órán látottak alapján	- a tanárról - a tanár teljesítményéről a tanulóknak kialakult képről kritériumok szerint értékelve	- képzésről, továbbképzésről - nem tanórai szakmai és szervező tevékenységekről - munkafegyelemről	- a tanár iskolai szerepe - a tanár munkafeltételei - az értékelés körülményei	- 1. és 2. lap kiemelkedően sikeres és problematikus kritériumai - az Önértékelő Lap kritériumainak megbeszélése, konszenzus kialakítása - a Véleménykérő Lap megbeszélése - Megegyezés az új fejlesztési célokban
Kritériumok száma	26 vagy 29	21	10	10	-----
Értékelés módja	A látogatók 5-ös skála alapján minősítik az egyes kritériumokat	A tanulók 4-es skála alapján minősítik az egyes kritériumokat	Az Értékelési Beszélgetés résztvevői konszenzust alakítanak ki az egyes kritériumok minősítéséről 3-as skála alapján		Az Értékelési Beszélgetés résztvevői konszenzust alakítanak ki, hogy mi kerüljön az Összesítő Lapra
Időpont	Ciklusonként/tárgyanként kétszer a mkv. + egyszer a Team tagjai	Minden tanév végén	Az Értékelési Beszélgetés előtt/alatt	Az Értékelési Beszélgetés előtt/alatt	Ciklus zárásaként, az új ciklus kezdeteként

<i>Feldolgozás</i>					
<i>Felelős</i>	Az értékelési team tagjai	<i>Előkészítés:</i> iskolatitkár <i>Értékelés:</i> Értékelési Felelős	Az Értékelési Beszélgetés résztvevői	Az Értékelési Beszélgetés résztvevői	Az Értékelési Beszélgetés résztvevői
<i>Pontozás</i>	A=5, B=3, C=1, D=-2. E=-4 pont kérdésenként, a 27., 28. és 29. kérdésekre csak a mkv. pontoznak	5, 3, 1 és -2 pont kérdésenként	+ = átlag feletti - = átlagnál gyengébb, javítandó ✓ = rendben	-----	-----
<i>Összpontszám kiszámítása</i>	Az összes látogatás átlaga	A két év végi eredmény átlaga	-----	-----	-----
<i>Visszajelzés</i>	- óramegbeszélés. Óralátogatási Lap másolat - ciklusátlag - megbeszélés az Értékelési Beszélgetésen - tantestületi átlagok	- év végi átlagok csoportok és kritériumok szerint - ciklusátlag - megbeszélés az Értékelési Beszélgetésen - tantestületi átlagok	- megbeszélés az Értékelési Beszélgetésen - tantestületi átlagok	- megbeszélés az Értékelési Beszélgetésen - beszámoló a tantestület tipikus és érdekes megjegyzéseiről	Egyéni: Értékelési Összesítőlap - pontszámok - kiemelkedő és problematikus területek - fejlesztési célok Tantestületi: Értékelési Értekezlet - tantestületi átlagok - tanulságok. tantestületi célok (pedagógiai program)

HOGYAN TÖRTÉNJEN A SZAKTANÁROK SZAKMAI KÉPZÉSE?*

RADNÓTI KATALIN

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Karának főiskolai tanára
rad8012@helka.iif.hu

Az írás vitaindító jellegű, melyben azt kívánjuk bizonyítani, hogy a tanárszakos hallgatóknak nem lehet ugyanazokat a foglalkozásokat felkínálni képzésük során, mint az adott szakterület leendő kutatói számára. A pontokba szedett javaslatok megfogalmazásakor azt tartottuk szem előtt, hogy a tanárképzés alapvető célkitűzése szerint, a hallgatók képzésük során valódi szaktanárrá váljanak, és nem csak egyszerűen a szakjukat jól tudó emberekké.

A bolognai folyamat részeként hazánkban teljesen át kell alakítani a tanárképzés rendszerét. Ez szükségessé és egyben lehetővé teszi, hogy ismét átgondoljuk eddigi gyakorlatunkat, felvessük mindazokat a régi/új kérdéseket, amelyek mindenképpen megoldásra várnak az új szerkezet kialakításakor, tartalommal való megtöltésekor.

Az egyik ilyen régi/új kérdés, hogy miként is történjék a tanárszakos hallgatók szakmai képzése: a tanárelöltek számára speciális szaktárgyi kurzusokat hirdessenek meg, vagy ők is ugyanazokat a stúdiumokat, illetve azok egy részét hallgassák, mint azok a hallgatók, akik az adott szakterület kutatóinak készülnek. Véleményünk szerint a tanári pálya olyan speciális tudást igényel pályára kerülő hallgatóinktól, amelynek megszerzése az első formában valósítható csak meg. Cikkünkben ezt a meggyőződésünket kívánjuk érvekkel és a természettudományos képzésből vett példáinkkal alátámasztani. Várjuk kollégáink hozzászólásait, szakmai érveit és ellenérveit, hogy végül a közös döntés az egyetértés jegyében szülessék meg.

Az új típusú tanárképzés felállításához át kell gondolni a szakos képzés rendszerét, annak céljait. *Át kell tekinteni, hogy milyen jellegű ismeretekre van szüksége egy leendő természettudomány szakos tanárnak! Mi abból a háttértudás, és mi az, amely valószínűleg megjelenik a napi tanári gyakorlatában, és azok is milyen szerepkörben?*

Abban mindenki egyetért, hogy egy tanárnak alapvetően mások a feladatai, másképpen telnek a munkanapjai, mint egy kutatónak. A kutató egy adott problémán dolgozik, az ahhoz tartozó ismeretrendszerét mozgósítja, keres megfelelő szakirodalmat, tervezi meg kísérleteit. Ugyanakkor a tanárnak a megfelelő tanulási környezet megteremtése a feladata, ahhoz, hogy a gyermekek az adott tudomány legfontosabb ismereteit, gondolatait megérthessék, elsajátíthassák. Ehhez az adott

* Egerben, a Tanárképzők Szövetsége 2003. évi konferenciáján elhangzott korreferátum kibővített, szerkesztett változata.

szakterület szakismeretein túl naponta szüksége van a gyerekek aktuális állapotának felismerésére, hogy ahhoz igazodva tudja megtervezni és irányítani a tanulási folyamatot. Kérdés, hogy a különböző feladatokra való felkészítésnek tartalmilag és módszereiben is eltérőnek kell-e lennie, és ha igen milyen módon?

A tanárképzés egyik alapvető pillére a választott szak minél magasabb szintű elsajátításának biztosítása!

Az állítás igazolásához kiemelten foglalkozni kell a természettudományok tanításának szakmódszertani problémáival: a gyermekek tudáskonstruálásának módjával, és azzal, hogy azt miként segítheti elő a leghatékonyabban a tanár. Milyen tanulási környezeteket kell feltehetően megterveznie a leendő pedagógusnak, milyen tanulásszervezési eljárásokat kell majd használnia a tanulási feltételek optimális megteremtéséhez, és ezekhez milyen típusú kompetenciákkal kell rendelkeznie szaktudományi és pedagógiai téren egyaránt.

A táblázat azokat a tevékenységeket jeleníti meg vázlatosan, melyeket egy szaktanárnak alkalmaznia kell munkája során:

1. táblázat: Munkaformák és a hozzájuk kötődő tanári tevékenységek

<i>Munkaforma</i>	<i>Tanári tevékenységek</i>
Frontális munkaformák, mint tanári magyarázatok meghallgatása, közös feladatmegoldások stb.	A tanári magyarázatokra való felkészülés, a tanítandó tananyag lényegének átlátása és annak összefoglalása, motiváció megteremtése, feladatmegoldások lényeges lépéseinek bemutatása
Csoportmunka (azonos, vagy különböző feladatokon dolgozhatnak a gyerekek, kísérletek tervezése, elvégzése, vagy a legkülönbözőbb problémák megoldása)	Feladatok meghatározása az egyes tanulócsoportok számára. A munka során felmerülő sokféle kérdés megválaszolása. Egyéni megoldási lehetőségek nyomon követése.
Differenciált feladatmegoldás	Szinte egyéni feladatsorok elkészítése. Egyéni megoldások nyomon követése.
Projektmunka	Komplex, kreatív feladatok kiválasztása Tanulók segítése, különböző elképzeléseik meghallgatása és értékelése.
Vita	Probléma megfogalmazása Különböző nézőpontok összegyűjtése, az azt képviselő csoportok segítése.
Tanulói kiselőadások különböző szaktudományos újdonságokról, felfedezésekről, áltudományosnak minősíthető elképzelésekről, melyek a legkülönbözőbb forrásokból származhatnak, mint tv, rádió, Internet stb.	A tanulók közti esetleges vita vezetése, a szaktudományos érvelések, megoldási módok megtalálása, illetve annak segítése.

Vizsgáljuk meg a második oszlopot! Milyen tanári kompetenciákat is igényelnek ezek a munkaformák a leendő tanár részéről? Jó szervezőképességet, jó emberismeretet, és folytathatnánk a különböző, a pedagógiai kurzusokon fejlesztendő képességek sorát. De a kiváló pedagógiai képzettség nem elég ahhoz, hogy például differenciált feladatsorokat és azok különféle megoldási útjait nyomon követni képes tanárt képezzünk. A tapasztalat az, hogy ezeket a munkaformákat csak azok a szaktanárok merik vállalni, akik otthonosan mozognak a saját szaktárgyuk ismeretei között! Csak a kiváló szaktudományos képzettséggel rendelkező szaktanár meri vállalni azt, hogy a gyerekek egy része nem olyan megoldási utat választ egy probléma megoldása során, melyet ő ismer, hanem esetleg egészen másfélét, és meri vállalni azt, hogy behelyezkedve a gyerekek gondolatmenetébe, viszonylag rövid idő alatt el tudja dönteni, hogy jó úton halad-e a megoldás felé. Az egyes csoportok munkáját figyelve a legkülönbözőbb kérdéseket tehetik fel számára a gyerekek, olyanokat is, melyek egy frontális órán fel sem merülnének.

Vagyis leszögezzük, hogy a tanárképzés egyik alapvető pillérének a választott szak minél magasabb szintű elsajátításának kell lennie.

A szakos képzés során a történeti szempontot is érvényesíteni kell a szaktárgyakban!

Indoklasként ismételten a pedagógiához fordulunk a szakdidaktika felől közelítve. Ugyanis azt gondoljuk, hogy alapvetően nem mindegy, hogy milyen módon tanítjuk a szaktárgyakat. Mások a szükségletei azoknak a hallgatóknak, akik majd tudományos kutatás szintjén fogják felhasználni a szakismereteiket, illetve azoknak, akik azok pedagógiai reprezentációját kívánják megvalósítani.

A legújabb kutatási eredmények azt mutatják, hogy a gyermeki megismerés sok esetben hasonlatos ahhoz, ahogyan az adott tudomány fejlődése a történelem során végbement. Ezért feltétlenül hasznos és fontos ismeret a tanár szakos hallgatók számára annak nyomon követése, hogy miként is alakult ki az adott tudomány fogalmi rendszere.

Célszerű megvizsgálni azt, hogy az egyes felfedezések milyen társadalmi környezetben jöttek létre, milyen addig létező elméleteket, gondolkodási rendszereket, szemléletmódot váltottak fel. Miért jobb a napjainkban alkalmazott elméleti rendszer egy adott tárgykörben a megelőzőeknél? Következő lépésként végig kell gondolni, hogy az új elméletek eredményeképpen milyen változások jöttek létre az emberiség életében. Miképp segítette elő például a fizika tudományá válása és fejlődése, a matematika felhasználása, a kvantifikálás módszere a többi természettudomány, a kémia és a biológia kialakulását és fejlődését? Sőt, vannak olyan vélemények is, hogy a természettudománnyal kapcsolatos ismeretelméleti megfontolásoknak is helye van az oktatásban. Ez segítséget nyújtana a hallgatók szaktárgyi tudásának erősítésében és abban is, hogy megismerve a jelenleg elfogadott elméletektől eltérő gondolkodási rendszereket, később az azokhoz hasonlókat felismerjék leendő tanulóik gondolkodásában.

Fontos, hogy a tanárszakos hallgatók szaktárgyi oktatásába minél több interdiszciplináris elem kerüljön!

A NAT integrált műveltségterületeinek ismeretében ez nem szorul bővebb magyarázatra. Mindenki által elfogadott követelmény például, hogy egy fizikaszakos tanár természetes módon használja fizikai jellegű ismereteit különböző időjárással, földrajzzal, biológiával, kémiával kapcsolatos problémák elemzésénél is. Hasonlóképpen, ha az új tudományos eredményeket vizsgáljuk, akkor azok jelentős része nem rendelhető egyértelműen egy-egy hagyományos értelemben vett tudományterülethez, melyekből az iskolai tantárgyak is származtathatók, hanem a legtöbb esetben interdiszciplináris jellegűek. Viszont akkor ezt a leendő szaktanároknak is tudomására kell hozni! Ha ők ugyanis egy-egy szakterület, fizika, kémia, biológia, földrajz stb. pedagógiai reprezentációját vállalják, akkor ez napjainkban már nem állja meg a helyét, hogy nem is veszünk tudomást annak a tantárgynak az ismeretanyagáról, ami nem éppen a mi választott szakunk. Nem teheti félre például egy fizikatanár az atomfizikai jellegű ismereteket, mondván, hogy az kémia, vagy a mechanikai tanulmányok alkalmával az állatok mozgását, mivel az biológia stb.

Kiemelt feladat a hallgatók problémamegoldó képességének fejlesztése!

Hogyan várhatjuk el azt az iskolától, hogy a gyerekeket gondolkozni is megtanítsa, problémaérzékenyvé tegye, ha maguk a pedagógusok nem ilyenek? Az oktatás során a tanulók általában készen kapják a kísérleti eszközöket, és előre megmondják, hogy melyikkel mit kell csinálniuk, vagyis előírások, receptek alapján kell dolgozniuk. Hol marad ebből a gyakorlatból a probléma felvetése, megfogalmazása, megértése? Sokkal jobban fejlesztenék a tanárok a gyerekek értelmi képességeit, ha bevonnák őket az ismeretszerzés teljes folyamatába. Vagyis javasolhassanak a tanulók is kísérleteket saját "elméleteik" alapján, egy-egy saját maguk által talált probléma megoldására, annak alátámasztására vagy elvetésére. Dolgozzák ki a megvalósítás lehetőségeit, fogalmazzák meg előzetes elvárásaikat, tervezzék meg a kísérletet és végezhesék is el tanári felügyelet mellett, amennyiben az lehetséges az iskola feltételei között. Majd hasonlítsák össze az eredményeket előzetes elképzeléseikkel, amely azokkal vagy megegyeznek vagy nem. Ez utóbbi esetben további "kérdéseket" kell feltenni a természetnek, majd a válaszok szerint módosítani az előzetes elképzeléseket. Ezek megfogalmazásában, verbalizálásában komoly szerepe van a tanárnak. Ez azt feltételezi, hogy a tanárjelöltek számára szervezett laboratóriumi gyakorlatok során is a fenti elvek alapján történjék. Tudatosítani kell a hallgatókban azt is, hogy majd nekik is hasonló jellegű feladatokat hasonló módon kell elvégeztetniük leendő diákjaikkal.

Fontos továbbá, hogy a tanárnak készülő hallgatók ne csak előre, adott célra elkészített eszközökkel dolgozzanak, hanem néhány jelenséget „konyhai” eszközökkel is vizsgáljanak meg. Ugyanis egyáltalán nem biztos, hogy leendő iskolájukban felszerelt laboratórium található. Továbbá a gyerekeknek valójában azt kell látniuk, hogy a természettudományos törvényszerűségek magát a bennünket körül-

vevő világot írják le, és nem csak a különböző laboratóriumokban előállítható különleges jelenségekről mondanak valamit.

Ha azt szeretnénk, hogy a leendő tanárok ne idegenkedjenek, ne féljenek a gyerekek változatos kérdéseitől, a komplex feladatok komoly tanulói aktivitást jelentő feldolgozásától, akkor számukra is ilyen típusú laboratóriumi gyakorlatokat kell szervezni. Vagyis a hallgatóknak sem csak előre megadott receptek, leírások alapján kellene dolgozniuk, hanem el kellene gondolkozniuk azon, hogy miként is lehetne például bizonyos természeti állandókat, anyagi jellemzőket megmérni, elméleteket bizonyítani, vagy éppen cáfolni stb. Tehát a felsőoktatási tanulmányaik alatt is aktívak legyenek, ne csak „bambán” készüljenek a különböző zárthelyi dolgozatokra, vizsgákra. Készítsenek különböző kisebb-nagyobb tanulmányokat, vizsgálatokat. Át kellene gondolnunk a hallgatók tudásának számonkérési lehetőségeit is.

Elengedhetetlenül fontos, hogy a tanárszakos hallgatók széleskörű kitekintést kapjanak szakjuk aktuális kutatási feladatairól és azok várható eredményeiről!

Az oktatás során fontos, hogy a gyerekek változatos, a legkülönbébb forrásokból származó témákat is feldolgozhassanak. Napjainkban nagyon sok áltudományosnak minősülő nézet van jelen. Milyen tanácsokkal tudjuk ellátni a tanárjelölteket olyan esetben, ha diákjaik áltudományosnak tetsző problémával fordulnak a nevelőhöz?

Valószínűleg úgy érdemes kezdeni a tanári – tanulói beszélgetést, hogy össze- gyűjtünk minél több szakmai jellegű ismeretet az adott témával kapcsolatban, kezdjük el a gyerekek alkotó módon használni a megtanult ismereteket. Próbáljanak különböző szakkönyvekben, szakfolyóiratokban utána nézni a kérdésnek, esetleg az adott témával kapcsolatban megjelent híreknek tv-ben, rádióban, újságokban.

A szakmai ismeretek gyűjtése mellett szükséges a tudományos rendszerek változásáról is beszélgetni. Példákat keresni a tudomány történetéből arra, hogy miként fogadott a tudományos közvélemény egy-egy új elgondolást. Ez azért fontos, mivel sok, napjainkban elfogadott elméletet kiáltottak ki keletkezése idején áltudományosnak.

Beszélni kell a hipotézisekről. A tudomány története kicsit hasonló az evolúcióhoz, hiszen általában csak a sikeres elgondolások maradnak fenn. De kell keresni olyanokat is, melyek később nem bizonyultak sikeresnek, végül is nem adaptálódtak a társadalmi környezetben. Például a flogisztonelelmélet, folytonos anyagkép, hőanyag-elmélet, boszorkányok léte, aranycsinálás stb. Vagyis bemutatni azt, hogy egy elgondolás lehet téves is. (Valójában ez is vitatható sokszor, de azt hiszem, ebbe nem érdemes elmélyülni.)

A tanulók azonban nemcsak áltudományos problémákat hozhatnak a leendő tanár elé, hanem olyanokat is, melyek a tudomány legújabb kutatási eredményit mutatják be. Ilyen híreket is szép számmal találhatunk akár a napilapok hasábjain,

de a világhálón is. Szinte minden nap fellelhető egy új tudományos sikerről történő beszámoló az Origó kínálatai közt is, sokan használják ezt Internetes beállításuk kezdő lapjaként. Erre hogyan készíthetjük fel a leendő tanárokat?

Széleskörű felkészítést kell kapniuk szakjuk aktuális kutatási problémáiból. Ezek természetesen nem lehetnek olyan előadások, melyek az egyes témákat teljes részletességgel bemutatják, és nem helyettesíthetők a kutató szakos hallgatók számára meghirdetett előadásokkal sem. Ellenben fontos az adott szaktudomány minél többféle alkalmazási területének bemutatása, beleértve azokat a területeket is, ahol a szakterületnek „csak” a szemlélete érvényesül. (Például fizikai jellegű megközelítések alkalmazása közgazdasági problémák, biológiai, szociológiai, kémiai jellegű témák esetében.)

Érdemes lenne az egyes szaktudományok esetében megvizsgálni azt, hogy milyen jellegű új eredmények szerepelnek nagy gyakorisággal a médiában, és a kitekintő ismeretrendszer közvetítő kurzusok tematikáját annak figyelembevételével összeállítani. Valószínűsíthetően előkelő helyen szerepelne egy ilyen listán a genetika, a környezeti kérdések különböző vetületeinek taglalása, a csillagászat és a modern fizika különböző eredményeinek alkalmazása az orvostudományban. Ezeknek a témáknak a feldolgozása alátámaszthatná a természettudományok szerepét és fontosságát is az emberi társadalomban. Ugyanakkor minden bizonnyal szemléletváltozást is eredményezne a tanárjelölteknél, hogy ne azoknak a tanároknak a példáját kövessék, akik pl. sokkal jobban szeretik a fizika klasszikus fejezeteit tanítani, és azokhoz a területekhez tartozó sok életidegen feladat megoldásával gyötörni a diákokat.

Összefoglalva, a természettudomány szakos tanárképzés megújításához megfontolására ajánlom azt, hogy a képző intézetek a tanárszakos hallgatók számára külön foglalkozásokat szervezzenek, melyekben alapvetően megtörténik

- a) a szaktárgyak történeti beállítottságú feldolgozása,
- b) a szaktárgyak interdiszciplináris jellegű bemutatása,
- c) széleskörű kitekintés a szaktudomány új kutatási feladataira,
- d) a hallgatók problémamegoldó képességének fejlesztése.

Mindezek nagymértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy a hallgatók képzésük során valódi szaktanárrá váljanak, és nem csak egyszerűen a szakjukat jól tudó embereké, akik képesek arra, hogy leendő tanítványaikkal megszerettessék az adott tudományterületet, érdeklődve, figyelve és elősegítve fejlődésüket a mindenkor megfelelő tanulási környezet biztosításával. Ez a feladat alapvetően más jellegű, mint egy kutatóé.

Irodalom

Falus Iván (1998, szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Radnóti Katalin – Nahalka István (2002, szerk.): *A fizikatanítás pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

A SZAKMÓDSZERTANOK ÉS SZAKMÓDSZERTANOSOK VÉDELMEBEN – 2. RÉSZ

Diagnózis az eredményes terápia érdekében. A szakmódszertanok és szakmódszertanosok helyzete egy felmérés tükrében

KATONA ANDRÁS

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának főiskolai docense, a Tanárképzők Szövetsége Szakmódszertani Szakosztályának elnöke
kato@ludens.elte.hu

Egy közelmúltban, a szakmódszertanos egyetemi és főiskolai oktatók körében végzett kérdőíves felmérés első eredményeit adja közre a történelemmetodikus szerző. A széles körben történt tájékozódás országosan is reprezentatívnak mondható. A felmérés célja az volt, hogy minél egzaktabb képet nyerhessen a szakmódszertani képzésről és a szakmódszertanosok helyzetéről. Annak érdekében kívánt tájékozódni, hogy egyrészt a szakmódszertanosok önmaguk elé tükröt tarthassanak, másrészt a felmérést kezdeményező és végző Tanárképzők Szövetsége Szakmódszertani Szakosztálya különböző fórumokon és főhatóságoknál képviselhesse e hátrányos helyzetben lévő oktatói réteg érdekeit, javaslatokat fogalmazhasson meg körülményeik javítására, segítse erőfeszítéseiket tantárgyuk presztízsének a növelésére. A felmérést munkatársaival együtt összeállító, végző és összegző szerző ezúttal is szívesen várja olvasói, kollégái véleményét a témával kapcsolatban, ami lényegében felöleli a szakmódszertani képzés szinte minden gondját, baját.

Paradigmaváltás előtt áll a magyar felsőoktatás, s azon belül a tanárképzés. Ez következik a magyar közoktatás újabb kihívásaiból, és az európai felsőoktatási térséghez való csatlakozásunkból egyaránt. E kihívásoknak a felsőoktatás, a tanárképzés minden szereplőjének meg kell felelnie. Vigyáznunk kell azonban, az átalakulások hevében ne veszítsük el meglévő értékeinket, egy eleve elhibázott kapkodás közepette „ne öntsük ki a mosdóvízzel a gyereket is”, mint ahogy a közoktatásban az elmúlt években, évtizedben ez többször megtörtént, többek szerint jelenleg is történik.

Egy ilyen „történelmi” pillanatban végeztünk kérdőíves tájékozódást szakmódszertanosaink körében. A kezdeményezés és a kivitelezés egyaránt a Tanárképzők Szövetségén belül működő Szakmódszertani Szakosztályé, de a Szövetség elnökségének a támogatását is élveztük. Támazkodhattunk ugyanis annak egy 1993. novemberében készült, – *Ballér Endre* és *Szabó László Tamás* nevével jegyzett – szélesebb körű kérdőíves anyagára és eredményeire, ezt *Lukács István* titkár

bocsátotta a rendelkezésre. A kérdőíves felmérés szak módszertanosokra vonatkozó részének tapasztalatairól *Szabó Antal* nyíregyházi kolléga számolt be a régi Pedagógusképzés hasábjain, „A módszertan és a pedagógiai tárgyak viszonya” címmel.

Amikor 2001. decemberében megalakult szakosztályunk, amely azóta is messze a legnépesebb a Szövetség szakosztályai sorában, akkor a tanári képesítési követelményekben (111/1997. Korm. rendelet) végre kissé a helyére került, a képzés szempontjából megkerülhetetlenül fontos oktatói réteg. A szakosztály megalakulásával a főiskolai és egyetemi szak módszertanosok érdekeinek a képviselőjét vállaltuk, persze a szó szakmai, és nem szakszervezeti értelmében. Hogy milyen komoly igényt elégítettünk ki, jól tükrözi, alig néhány hét alatt több mint százharmincan jelentkeztek szakosztályunkba, melynek azóta is több tucatnyi aktív munkása van.

A beszámolóban szereplő kérdőíves tájékozódásra a 2002/2003. tanév végén került sor, s a mintegy 200 kiküldött kérdőívből csaknem másfélszáz érkezett vissza. Köszönet érte módszertanos kollégáinknak, akik a tanévvárás hektikus viszonyai között is időt és fáradságot szántak a munkára! De köszönet illeti a kérdőív összeállításában közreműködő *Makádi Mariann*, *Nyitrai né Németh Ibolya* és *dr. Wajand Judit* kollégáimat, valamint a feldolgozás nehéz munkájában komoly részt vállaló egri tagtársunkat, *Dudás Annát* is.

Nem tiszteletköröket jelent ez a felsorolás, hanem azt igyekszik illusztrálni, hogy egy ilyen országos felmérés és annak feldolgozása – jellegéből következően – bármennyire is egy kézben összpontosul, csak igazi csapatmunkával valósulhat meg. A *Mándy Iván*-i terminológiával élve „kell egy csapat”, és ez a csapat ilyen rövid idő után „összeállt” szakosztályunkban.

A cím jelzi, hogy a kérdőíves tájékozódás elsődleges eredményeit adjuk most közre, melyek a továbblépéshez kínálkoznak munícióul. A következtetések levonása egy következő tanulmány feladata lehet, de ezek közül néhányat – ízelítőül – most is felvillantunk.

A felmérésben résztvevők köre

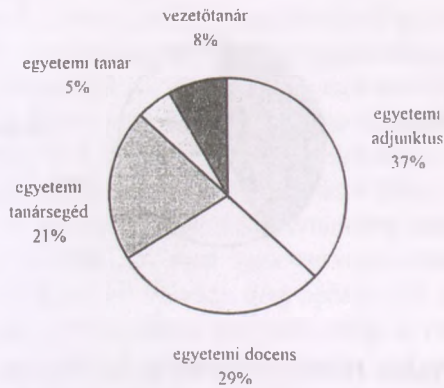
11 egyetem, egyetemi kar, illetve 16 főiskola, főiskolai kar szak módszertanos oktatói vettek részt a felmérésben. Ezen belül a kérdőívet kitöltők 57 %-a főiskolai, értelemszerűen 43 %-a egyetemi oktató volt. Öröndetes, hogy a válaszadók éppen háromnegyede (75 %) vállalta a névvel való kitöltést, pedig ennek választhatóságát külön jeleztük.



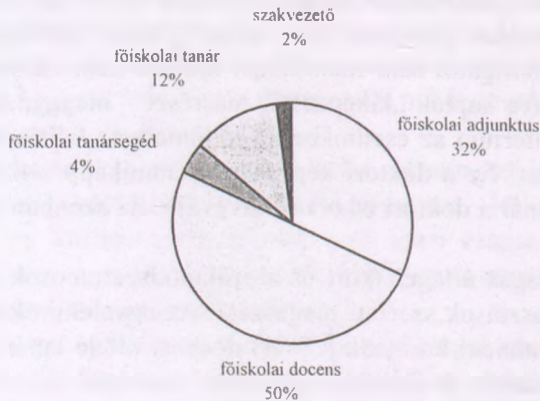
1. ábra: A felmérésben résztvevő egyetemi és főiskolai oktatók aránya

Vállalták a kollégák a pedagógusképzésben eltöltött időre vonatkozó kérdést is, amelynek az átlaga meghökkentően magas, csaknem 18 év. Kiöregedőben van egy sok vihart látott metodikus generáció, és – sajnos – nincs kellő utánpótlás. A doktori iskolák végzett hallgatói sem metodikusi állások után „ácsingóznak”, lévén, hogy zömmel nem erre kaptak „kiképzést”, másrészt – meggyőződésem szerint – csak egyik fontos kritérium az esetünkben a tudományos felkészültség, a másik a közoktatási tapasztalat. Ez a doktori képzésben semmiképp sem biztosítható, ha csak nem gyakorló tanár a doktori iskola résztvevője. Ez azonban – finoman szólva – nem jellemző.

A fent jelzett magas átlagéletkort és a szakmódszertanosok „karrierlehetőségét” jól tükrözi a beosztások szerinti megoszlás. Az egyetemi oktatók bő harmada (37 %) adjunktus, csaknem harmada (29 %) docens, ötöde tanársegéd (21 %), és csak huszada (5 %) tanár. A főiskolai „fronton” sem jobb a helyzet, csak ott az eredendően oktatói karácsonyfa helyett keletkezett köcsög a docensi rétegnél a „leghasasabb” (50 %!), ezt az adjunktusi réteg követi közel egyharmaddal (32 %), a tanári arány bő egyhateddel (13 %). Itt a tanársegédi réteg a legszűkebb, közel 4 %-kal, holott – legalábbis a klasszikus felsőoktatási karácsonyfán – ennek az alsó résznek kellene a legszélesebbnek lenni. Itt látszik leginkább az oktatói utánpótlás hiánya, ami – szerintem – nem kis mértékben köszönhető a főiskolák körüli utóbbi években egyre inkább tapasztalható elbizonytalanodásnak.



2. ábra: Beosztás szerinti megoszlás az egyetemeken



3. ábra: Beosztás szerinti megoszlás a főiskolákon

Még egy meglepő adat olvasható ki a diagramokból. A vártnál lényegesen kevesebben tanítanak egyetemen, főiskolán vezetőtanárok, szakvezetők (8, illetve 2 % az arányuk mindössze). S ez – biztos vagyok benne – nem jó! Legjobb vezetőtanárainknak, szakvezetőinknek ugyanis, mint a gyakorlat professzorainak az egyetemi, főiskolai képzésben a helyük! Vagy megfordítanám a sort. Szak módszertani képzésünk – felmérésünk szerint is – jól megkülönböztethető gyakorlati részét helyezném ki iskolákba, persze elsősorban jól működő és magas színvonalú gyakorlóiskolákba.

Valójában a szak módszertanosok is ezt támasztják azzal, hogy háromnegyedes többséggel (75 %) külön óraszámban jelölik meg programjaikban az elméleti és gyakorlati szak módszertani oktatást. Ezen belül közel 43 % csupán az elméleti

átlagóraszám a teljes módszertani keretből. Úgyhogy itt talán nem elsősorban szakmai, hanem szervezési, sőt egzisztenciális problémákról van szó, melyek kezelése valóban nem egyszerű feladat.

Színes a paletta, ha a felmérésben részt vevők szakok szerinti megoszlását vizsgáljuk. Nem kevesebb, mint 30 szaktárgy módszertanosai vettek részt a kérdőívek kitöltésében, de ez talán nem meglepő. Az esetleg már inkább az, hogy mennyire eltérő a szakmódszertani tárgy neve, és mennyire különböző a szakmódszertanosok besorolása a főiskolai, de leginkább az egyetemi tanszéki, kari, tanszékcsoporti, intézeti keretekbe.

Szakmai munka, terhelés

A tárgy, a tudomány nevének bizonytalanságai – ezt már többször hangoztattam – nagyban ártnak a stúdium, a diszciplína – egyesek szerint soha meg nem lévő – tekintélyének. Pedig ez könnyen áthidalható lenne, ha mindenütt x. y. tárgy tanítása kerülne a hallgatói leckeönyvekbe, illetve a kreditlistára. Ettől még tovább vitatkozhatnánk azon, hogy a tantárgypedagógia, a szakmódszertan, a metodika és más változatok között mi a különbség, bár ebben sem ártana egyszer már megállapodni. Az viszont már egyenesen kétségbeejtő, hogy különösen a nagy és tradicionális egyetemeken mennyire szubjektív tényezőkön múlik, hogy egy-egy szakmódszertanos milyen szervezeti egységbe kerül. Kacagtató példákat lehetne sorolni, de nem teszem.

Nem kerülöm meg azonban, hogy állást foglaljak a felmérés alapján egy lasan, de biztosan növekvő vitában, vagyis abban, hogy a szakmódszertan (és szakmódszertanos) a szaktanszékekhez vagy a pedagógiai részlegekhez tartozzon-e. A kérdőívekből az tükröződik, hogy a régebbi alapítású főiskolákon, egyetemeken inkább a szaktanszékekhez, az újakon pedig jobbra a pedagógiai részleghez tartozik. Csaknem három évtizedes metodikusi pályám tapasztalata a szaktanszékekhez való tartozást erősíti meg.

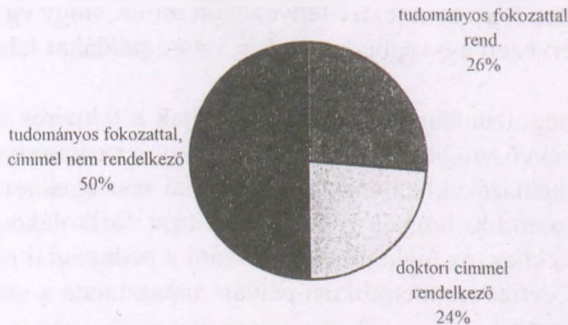
Ugyanakkor nélkülözhetetlen az utóbbi évtizedekben igencsak „meglódult” pedagógiai tárgyakkal, tudományokkal való lépéstartás is, melynek az elkövetkező átalakulások során ki kell dolgozni a szervezeti kereteit. Ez lehet pedagógusképzési tanács, oktatás-módszertani központ vagy valamilyen más vertikális szervezési forma, de nem tanácsolom a pedagógiai tárgyak neves reprezentánsainak, hogy a saját tudományuk fényének növelésére, fontosságának bizonyítására be kívánják „szippantani” a szaktanszékeken működő metodikusokat, mint ahogy egyes helyeken tapasztalhatók ilyen törekvések.

Ez utóbbi állásfoglalásomat alátámasztják az oktatók szakmai és jogállására vonatkozó kérdésekre adott válaszok is. Elsősorban az, hogy a szakmódszertant oktatók több mint négyötöde (80 %) más szaktárgyat is oktat (főleg szaktanszékeken!), ráadásul nagyobb óraszámban, mint szakmódszertant (55:45 % az átlagos arány). Ráadásul a szakmódszertanosok terhelése bőven meghaladja a felsőoktatás

átlagait, például 28 hallgató jut egy oktatóra, ami az elmélyült, személyre szabott foglalkozások lehetőségét igencsak beszűkíti. Ennek ellenére a módszertanosok négyötöde (80 %) elegendőnek tartja a tárgy oktatói létszámát, a rendelkezésre álló óraszámot viszont kevésbé (55:45 % az arány, de itt is az óraszámmal elégedettek javára).

Fontos adalék, hogy a szakmódszertanos oktatók kétharmada (67 %) úgy ítéli meg, hogy a kreditrendszerre való teljes átállás nem befolyásolja tárgyunk oktatásának esélyeit. Csak mellékesen jegyzem meg, hogy a felmérésből az derült ki, hogy egy sor felsőoktatási intézményben a mai napig nem vezették be az említett tanári képesítési követelményekben szereplő szakmódszertani óraszámokat.

Szomorú a helyzet – bár korántsem meglepő, sőt a számomra vártnál még némiképp kedvezőbb is – a szakmódszertanosok tudományos minőségének terén. Az oktatók alig több mint negyede (26 %) rendelkezik tudományos fokozattal (PhD, CSc, elvéve DSc), csaknem negyede (24 %) ma már semmire sem használható doktori címmel (dr. univ.), csaknem fele pedig egyik kategóriába sem tartozik (a maradék 50 %). Örvedetes, hogy ez utóbbiak zöme valamilyen doktori iskola hallgatója, illetve már a védés előtt áll. Sajnálatos azonban, hogy alig néhányan járnak/járhatnak szakmódszertanos „profiljuknak” megfelelő doktori iskolába.



4. ábra: A szakmódszertanosok tudományos minőségének megoszlása

Ezért örvedetes a veszprémi nyelvpedagógiai doktori iskola „beindulása”, de nagy szükség lenne tradicionális egyetemeken is (hogy például a magam intézményét, az ELTE-t említsem) szakmódszertani doktori iskolá(k)ra. Ez ügyben lehetne támaszkodni az MTA Pedagógiai Bizottságának *Medgyes Péter* vezette Szakmódszertani Albizottságára is. De a mi szakosztályunk is kezdettől a zászlajára tűzte ilyen doktori iskolák szorgalmazását, aminél többet csak egyes tekintélyes szakembereink mozgósításával tehetünk. Nem lenne jó dolog, ha a megindult kedvező folyamatok az egyetemek európai felsőoktatási térséghez való csatlakozásának várhatóan göröngyös viszonyai között megtorpannának.

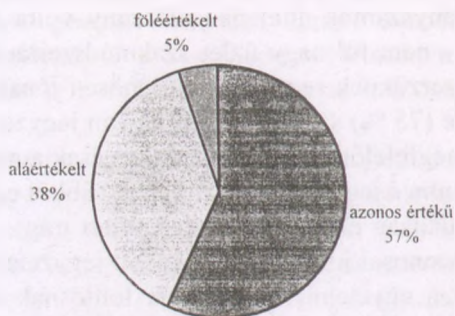
Érdekes a jegyzetek, tankönyvek helyzete a szakmódszertanok vonatkozásában. Tudjuk, hogy a példányszámok általában alacsony volta miatt – különösen mai piaccgazdaságunkban – nem túl nagy üzlet szakmódszertani szintézisek megjelenítése kiadóknak és szerzőknek sem. Ezért különösen jónak ítéltető meg, hogy az oktatók háromnegyede (75 %) szerint tárgyában van jegyzet vagy tankönyv. Ebből a kétharmad (50 %) megfelelőnek ítéli meg azt, és csak a módszertanosok negyede (25 %) mondja, hogy nincs jegyzet vagy tankönyv. Ebből egy nem csekély töredék – sajnos – a tájékozatlanság okán. Főleg azért, mert míg – a felmérés szerint – a főiskolák szakmódszertanosai jobbra az egyetemi jegyzetek körében is tájékozódnak, addig nem minden egyetemi oktató tartja fontosnak a főiskolai tankönyvek áttekintését. Pedig az egyetemek – legalább is elvileg – az általános iskolai tanításra is felkészítenek!

Érdekes adat a szakmódszertani témájú szakdolgozatok átlagaránya valamennyi szakdolgozathoz képest. Ez a szám meghaladja az egynegyedet (27 %). Metodikusaink csaknem fele (47 %) ezt a viszonylag magas arányszámot sem tartja megfelelőnek. Persze kollégáink nem az átlagszámok, hanem az intézményi hozzávetőleges arányok alapján ítélték, így az eredmény a szakmódszertanosok hozzáállását minősítve még inkább pozitív.

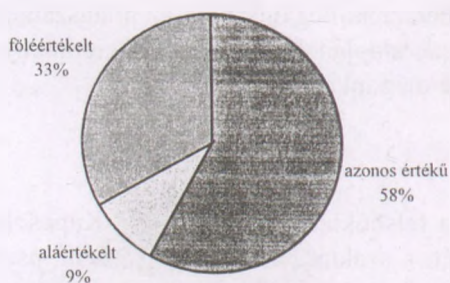
Kapcsolatok

A szakmódszertanos a felsőoktatás „mindenese”. Kapcsolatai átszövik az egyetemek, főiskolák egészét, a szaktárgyaktól a pedagógiai-pszichológiai stúdiumokon át, más szakmódszertanokon keresztül a gyakorlati képzésig. Dolgoznak szaktan-széken, pedagógiai-pszichológiai részlegekben, gyakorlóiskolákban nem módszertanosként is.

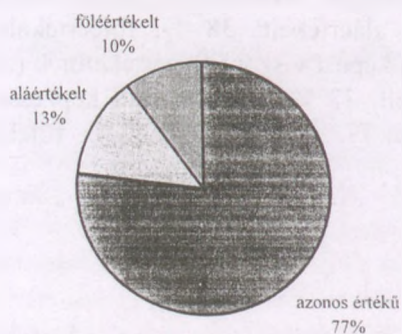
Fontos feladatának tartotta a kérdőíves felmérés a tájékozódást a különböző területekkel való kapcsolatokról. Először önmagunk megítéléséről. Érdekes, de nem meglepő, hogy a kollégák a szakmai tárgyakhoz képest inkább aláértékeltnek (azonos értékű: 57 %, aláértékelt: 38 %, föléértékelt: 5 %), a pedagógiai-pszichológiai tárgyakhoz képest viszont föléértékeltnek (azonos értékű: 58 %, aláértékelt: 9 %, föléértékelt: 33 %), a gyakorlati képzéssel pedig jobbra azonos értékűnek (azonos értékű: 77 %, aláértékelt: 13 %, föléértékelt: 10 %) ítélik tárgyunkat.



5. ábra: Önmagunk megítélése a szakmai tárgyakhoz képest



6. ábra: Önmagunk megítélése a pedagógiai-pszichológiai tárgyakhoz képest

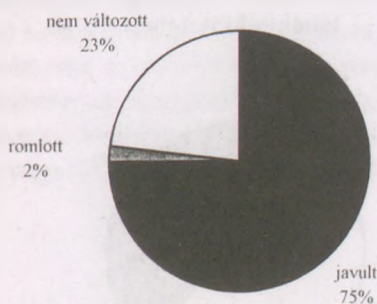


7. ábra: Önmagunk megítélése a gyakorlati képzéshez képest

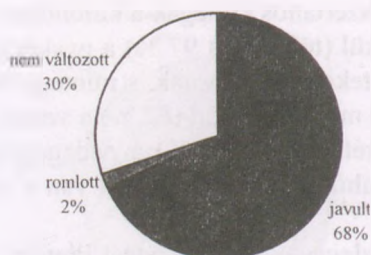
Még érdekesebbek azok a válaszok, amelyek arról szóltak, hogy konzultációs partnernek tekintik-e a szakmódszertanos kollégák a különböző képzési területek szakembereit. Szinte kivétel nélkül (több mint 97 %) a gyakorlati képzés szakembereivel való kapcsolatteremtést tekintik fontosnak, s mintegy 90 % más szakmódszertani tárgyak oktatóival. Több mint négyötöd (82 %) a szaktárgyakat tanítókkal, és – ezekhez képest csak – bő kétharmad (70 %) a pedagógiai-pszichológiai tárgyak tanáraival. Ezt különösen aláhúznám, mert talán itt van – kölcsönösen – a legtöbb tennivalónk

Szomorúbb a kép a tényleges együttműködést illetően. Különösen elszomorító, hogy a metodikusok csak szerény többsége (56 %) szerint van intézményében szervezett együttműködés más stúdiumok szakmódszertanosaival. A tényleges együttműködés területeit vizsgálva a sorrend hasonló az előzőekben tárgyalthoz, de lényegesen rosszabb számadatokkal: a gyakorlati képzéssel való együttműködés 71 %, a szaktárggyal való együttműködés 68 %, a pedagógiai-pszichológiai területtel csak 40 %, de más szakmódszertanokkal picivel még rosszabb, mindössze 39 %. (Egyéb területekkel, pl. kommunikáció, információs technika 13 %).

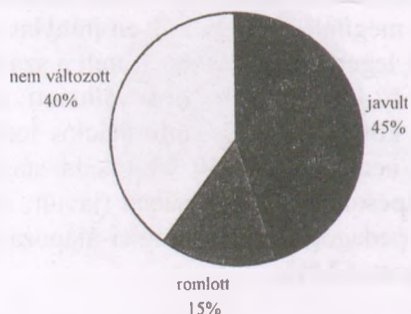
Tanulságos volt annak megítélése, hogy milyen irányban változik leginkább a szakmódszertan oktatása. A legeredményesebbnek ítélt a szaktárgy új eredményeinek alkalmazása (javult: 75 %, romlott: 2 %, nem változott: 23 % szerint), de szoroson nyomában ott van a kommunikációs, információs technika alkalmazása is (javult: 68 %, romlott: 2 %, nem változott: 30 %). Inkább stagnálást mutat a kép az iskolai gyakorlattal való kapcsolat vonatkozásában (javult: 45 %, romlott: 15 %, nem változott: 40 %) és a pedagógiai/pszichológiai alapot illetően (javult: 29 %, romlott: 8 %, nem változott: 63 %).



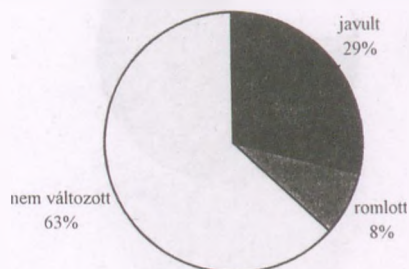
8. ábra: A szakmódszertan oktatásának megítélése a szaktárgy új eredményeinek alkalmazása tekintetében



9. ábra: A szakmódszertan oktatásának megítélése a kommunikációs, információs technika alkalmazásának tekintetében



10. ábra: A szakmódszertan oktatásának megítélése az iskolai gyakorlat kapcsolatának tekintetében



11. ábra: A szakmódszertan oktatásának megítélése a pedagógiai/pszichológiai alapozás tekintetében

Íme, a harmadik olyan adatsor, amely a szakmódszertanok és a pedagógiai/pszichológiai tárgyak közötti kellő együttműködés hiányosságaira mutat rá. Számítalan olyan feladatot kell még elvégeznünk, amelyekre a bevezetőben említett Szabó Antal hívta fel a figyelmet, az 1993-as felmérés eredményeit összesítve:

„El kell végezni a módszertan és a pedagógiai tárgyak tartalmi elemzését, s feltárni a logikai kapcsolatokat, az egymásra épülés konkrét lehetőségeit. [...] Érdemes helyszíni vizsgálatokat tartani a tanárképzés különböző szinterein, interjút készíteni oktatókkal, hallgatókkal. [...] Megvizsgálandók a két tantárgy oktatóinak kapcsolatát biztosító szervezeti keretek, azok eredményei, hibái, hiányosságai. Kiemelten kezelendők ezen a téren az iskolai tanítási alkalmak és az utánuk következő megbeszélések.”

A mi felmérésünk is kitért a gyakorlótanítási és hospitálási rendszerre. Ennek elemzése külön tanulmányt igényel, de még részletesebb vizsgálatot is követel. Az egyes szaktárgyi szakmódszertanosokra eső vezetőtanárok, szakvezetők átlagszáma több mint kilenc, s – ami örvendetes, számomra csodálkozást keltő, hogy – ebből csaknem öt gyakorlóiskolai tanár. Védenuk kell gyakorlóiskolai hálózatunkat, kiváló vezetőtanárainkat, hogy semmiféle gazdasági érdek, „racionalizálás” ne fenyegetse őket a felsőoktatás 2005-től tervezett átalakulása során.

Annak ellenére mondom ezt, hogy a válaszadók csupán 58 %-a elégedett a jelenlegi gyakorlótanítási és hospitálási rendszerrel. Ennek oka nem kis mértékben az lehet, hogy csak a felsőoktatási intézmények bő kétharmadában (78 %) van szervezett kapcsolat a gyakorlóiskolákkal, melyekbe egyúttal beleértendők az ún. nem gyakorlóiskolai képzési helyek. Még rosszabb a helyzet, ha a gyakorlóiskolák közötti szervezett, illetve informális tapasztalatcserét vizsgáljuk. Itt a felmérésben szereplők 64 %-a adott pozitív választ.

A kérdőívet kitöltő kollégák nagy száma (a szakmódszertanosok kb. háromnegyede) jóvoltából a felmérés egyértelműen reprezentatívnak mondható. Itt most csak az elsődleges eredmények fogalmazódtak meg, a mélyelemzés ezután kell, hogy következzen. Szívesen vennénk a tanulmányt olvasók tapasztalatait, reagálását e tekintetben, akár megerősítik, akár cáfolják a felmérés eddigi eredményeit!

Mentor

oktatási, egészség- és életmódmagazin

Egy lap az iskolák, a pedagógusok és diákok

mai helyzetéről,

egy lap az iskolák, a pedagógusok és diákok

lehetégeiről

óvónők, tanítók, tanárok,

a pedagógusképzés oktatói, hallgatói,

valamint az oktatás iránt érdeklődők

számára, hogy képbén legyenek.

ISMERJE MEG – HISSZÜK, ÉRDEMES!

Ha még nem ismeri, kérjen ingyenes bemutatkozó

példányt szerkesztőségünkől!



Szerkesztőség:

1054 Budapest,
Kálmán I. u. 16.

II. em. 4/a

Levelezési cím:

1242 Bp., Pf.: 387

Tel./fax: 269-2730

E-mail: mentor.tamont@mail.datanet.hu

LÉPÉSRŐL LÉPÉSRE A JÖVŐ PEDAGÓGUSAIVAL

A Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékének munkája a hátrányos helyzetű gyermekek integrációjáért

JUHÁSZ ORCHIDEA

a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának tanársegédje
virag@mailbox.hu

A hátrányos helyzetű gyermekek oktatási integrációja napjaink egyik központi témája. Hatékony pedagógiai programokkal dolgozó óvodák és iskolák elhivatott pedagógusai töreksenek arra, hogy minőségi oktatással megszüntessék a szegregációt. A minőségi közoktatáshoz „minőségi” pedagógusokra van szükség. Ehhez kíván hozzájárulni a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának tanárképzése. Az alábbiakban néhány – elsősorban a hátrányos helyzetű gyermekek oktatásával kapcsolatos – gyakorlatorientált tárgyunkat mutatjuk be.

A Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Tanszékének törekvései és hitvallása többek között olyan érték kategóriákon alapul, mint korszerűség, szociális elkötelezettség, tolerancia és a gyermeki jogok tisztelete. Lehetőségeinkhez mérten egyre inkább törekszünk a gyakorlati képzés felé orientálódni, az elméleti oktatás mellett nagy hangsúlyt helyezünk a gyakorlati tapasztalatszerzésre, hogy hallgatóink megélt és alkalmazható ismereteket sajátítsanak el tanulmányaik során, különösen problematikus, hátrányos helyzetű régiókban. Ezt a tendenciát szeretnénk erősíteni a folyamatosan bevezetésre kerülő, bővülő és színesedő skálájú gyakorlati képzéseinkkel. Hallgatóink tanulmányaiban – tanszékünk megalakulása óta – hangsúlyos szerepet kap a kisebbségek pedagógiájával való ismerkedés, hiszen fontosnak tartjuk, hogy a jövő pedagógusai mind elméletben, mind pedig gyakorlatban felkészüljenek a különböző szociokulturális háttérű gyermekek oktatására. Lényeges, hogy tanárjelöltjeink választ kapjanak kérdéseikre és esetleges kételyeikre, megismerkedjenek a hátrányos helyzetű gyermekek oktatásának problémáival, minél nagyobb toleranciával, empátiával és nyitottsággal közelítsék meg a témát, és képet kapjanak a régiókban, illetve az egész országban kibontakozó deszegregációs törekvésekről.

Az alábbiakban áttekintjük, hogy melyek azok a tanszékünkön működő kurzusok, amelyek szabadon választhatóan lehetőséget nyújtanak hallgatóinknak arra, hogy betekintést nyerjenek az iskolai integráció, illetve általában véve a hátrányos helyzetű (ezen belül elsősorban a roma származású) gyermekek iskoláztatásának témakörébe.

A témához kapcsolódó egyik tárgyunk a *Kisebbségek pedagógiája*, melynek célja az, hogy a pedagógusjelöltek megszerezzék azt az elemi tájékozottságot,

amely az európai integráció korszakában, egy tradicionálisan a kisebbségi problémákkal együtt élő országban a kisebbségek iskolázásával, illetve széles értelemben, a kisebbségi sorsban érintett gyermekekkel, fiatalokkal, közösségekkel pedagógiai értelemben összefügg.

A hallgatóknak minden tavaszi félévben lehetőségük van a tantárgy keretén belül három napos terepmunkán részt venni a Hegyközben. A Pálháza-centrumú kistérség aprófalvaiban magyarok, szlovákok, rutének és romák élnek együtt különböző szociokulturális és intézményi viszonyok közepette. A terepmunkán a hallgatók élő helyszínen tanulmányozzák több magyarországi kisebbség történelmi együttélését, különös tekintettel iskolázását. Lényegesnek tartjuk, hogy a hallgatóknak legyen áttekintése a kisebbségek oktatásának nyelvi és kulturális kontextusával, a kisebbségi oktatás sajátos céljaival kapcsolatos problémákról és dilemmákról, képesek legyenek egyedi kisebbségi kulturális és nyelvpedagógiai helyzetekhez alkalmazkodó programtervezésre, a megfelelő oktatásszervezési és pedagógiai eszközök alkalmazására, valamint a kisebbségekhez tartozó tanulók oktatásával összefüggő oktatáspolitikai kérdések elemzésére. A hegyközi Kovácsvágás kistelepülés iskolájában szerzett tapasztalatokról, családlátogatásokról, asszimilációs kutatásokról már hallgatói publikációk is születtek, azzal a céllal, hogy a figyelem ráirányuljon a leszakadó kistérségekre.

Egy másik gyakorlatorientált tárgyunk az *Alternatív pedagógiák* című tárgy, ahol a különböző alternatív pedagógiai módszereket testközelből ismerhetik meg és sajátíthatják el hallgatóink. Az alternatív módszerekről és technikákról szóló előadások problémafelvető beszélgetésekkel, vitákkal, meghívott szakértőkkel, a projektmódszer gyakorlati alkalmazásával, drámapedagógiai gyakorlatokkal, illetve kisebb-nagyobb tanulmányi kirándulásokkal egészülnek ki. E tárgy keretén belül hallgatóink ebben a félévben a miskolc-vasgyári Fazola Henrik Általános Iskolával, mint integrációs bázisintézménnyel, illetve helyi integrációs intézménnyel és az ott alkalmazott alternatív pedagógiai módszerekkel ismerkedhettek meg részletesebben.

Fontosnak tartjuk, hogy hallgatóink ne csak egységes módszer-együttesekként találkozzanak a nagy reformpedagógiák technikáival (mint például a Waldorf-módszerekkel a Waldorf iskolákban, Montessori-módszerekkel a Montessori Óvodákban stb.), hanem ráérezzenek arra, hogy ezek között az alternatív módszerek között számtalan olyat találhatnak, amelyet később eredményesen alkalmazhatnak a hagyományos oktatás keretein belül is. Megtudhatják azt is, hogy az alternatív pedagógiai módszerek hatékonysága egyértelműen kimutatható a hátrányos helyzetű gyermekek oktatásában is. Kitűnő példa erre a Fazola Henrik Általános Iskola és az ott működő Lépésről Lépésre pedagógiai módszer, amely hatékonyan alkalmazza a különféle reformiskolák technikáit. Elég bepillantásunk egy-egy terembe, és máris a nagy reformiskolák módszereinek változatos világa tárul a szemünk elé: a reggeli beszélgetés színhelyeül szolgáló, szőnyeggel borított, párnákkal, zsámolyokkal körbevett, barátságos kis teremrész; a gyermekek munkáival gazdagon díszített falak; az aktuális projektekre utaló kiírások, képek, rajzok és egyéb tárgyak;

az egymással szembefordított padok, ahol a gyermekek hármás-négyes csoportokban dolgozhatnak; a gyermekekhez méretezett berendezési tárgyak; a katedra és a frontális oktatás hiánya; a különböző tudományterületeknek berendezett tevékenységi központok. Ha egy ilyen iskolába belép a hallgató, egyből képet kap az alternatív pedagógiák nevelésméleti és neveléstörténeti hátteréhez.

Tavaly volt először lehetőségük hallgatóinknak arra, hogy „mentorként” is részt vegyenek a miskolc-vasgyári Fazola Henrik Általános Iskola munkájában, ahol jelenleg a gyermekek 80%-a roma származású. Az iskola pedagógusai hat éve kezdtek el dolgozni a Lépésről Lépésre programmal. A tapasztalatok már a kezdeti fázisban nagyon kedvezőnek bizonyultak, és ez a tendencia évről évre egyre pozitívabb képet mutat a program alkalmazásával kapcsolatban. Az egész napos oktatás, a reggeli beszélgetőkör, a szülők bevonása az iskolai életbe, a projektoktatás, a gyermekek önmagukhoz mért fejlődésének az értékelése, az állandó pozitív megerősítés, melyek a programot jellemzik, igen hatékonyak bizonyultak. Minimálisra csökkent a hiányzás, a gyermekek szeretnek iskolába járni, mivel kellemes, barátságos a környezet, jó a légkör, és ez a tanárok munkáját is nagyban megkönnyíti. Az iskolában az egymás segítése és a tenni akarás a jellemző. A Lépésről Lépésre program az iskolában az együtt dolgozást, a tapasztalatot, a jó közösséget és sok érdekes élménnyel egybekötött tanulást kínálja a diákoknak.

Tanszékünk azt vallja, hogy az értelmiségnek, főleg nekünk, pedagógusoknak meg kell ismernünk a romák világát, hogy velük közösen találjunk megoldást a zökkenőmentes együttélésre. Az ismeretlen szülő az előítéleteket és a konfliktusokat. E szabadon választható tárgy keretén belül tanárjelöltjeink megismerkedhetnek a hátrányos helyzetű gyermekek körülményeivel, az iskolában alkalmazott módszerekkel, élő kapcsolatot alakíthatnak ki a gyermekekkel, szakmai és egyéb kérdéseikre első kézből kaphatnak választ az iskola elhivatott és nagy szociális érzékenységgel rendelkező pedagógusaitól és tréner-tanáraitól, nem pedig egy egyetemi előadásban tartott, száraz, elméleti előadás keretei között ismerkednek a témával. A leendő pedagógusok új, kreatív módszereket sajátíthatnak el, megismerkedhetnek a tanulóbarát környezettel, a hagyományostól eltérő értékelési módokkal, tanulmányozhatják az iskola és a roma szülők kapcsolatát, az iskolai roma koordinátorok szerepét, a reggeli beszélgetés és az egész napos oktatás fontosságát, betekínthetnek a projekt-oktatás rejtelseibe.

Előző félévben 17 érdeklődő, vállalkozó szellemű tanárjelöltünk vállalt „mentori feladatokat” és működött közre az iskola pedagógusaival. Mindnyájuk nagyon lelkesen és lelkiismeretesen végezte a gyakorlatot, sokan a megadott heti óraszámnál jóval több időt töltöttek az iskolában, a gyerekeket kirándulni vitték az Egyetemvárosba vagy éppen Lillafüredre. Részt vettek az órákon, segítettek a tanároknak, tanítóknak, játszottak a gyermekekkel, betekintést nyertek a hagyományostól eltérő pedagógiai módszerekbe, és természetesen megtapasztalhatták a szegregáció hátrányait, és az integráció fontosságát. Tevékenységükről esszéket írtak, amikből kiderül, hogy milyen fontosnak tartják a gyakorlati képzések sokszí-

nűségét, a kapott lehetőséget és a roma gyermekekkel való foglalkozásban szerzett tapasztalatot.

A Fazola Henrik Általános Iskolában folytatott gyakorlat sikerének hamar híre ment a hallgatók körében. Ebben a félévben már 35 hallgató jelentkezett „mentor-nak” az iskolába. Heti rendszerességgel látogatják az iskola osztályait, a tanév folyamán tapasztalatszerésre és élménybeszámolóra hívjuk őket, évvégén pedig beszámolnak addigi munkájukról, eredményeikről. Igyekszünk ezt a lehetőséget folyamatosan biztosítani hallgatóinknak, és a programot kiterjeszteni más hátrányos helyzetű gyermekeket oktató iskolákba is.

Ónod és Ózd jelentkezett, hogy szívesen vállalnának hasonló gyakorlati-terep szerepet, az egyeztetések már folyamatban vannak, illetve hasonló kooperációba kezdtünk a Baktakéki Általános Iskolával is, amely – mint a Fazola Henrik Általános Iskola – szintén integrációs bázisintézmény.

Végezetül néhány közeli tervünket vázolnám e témával kapcsolatosan. Tanszékünknek nincsenek gyakorlóiskolái, mivel hallgatóinknak mindig is megadtuk a lehetőséget arra, hogy maguknak válasszanak hospitálási és gyakorlótanítási helyszínt. Terveink szerint következő tanévtől már a Fazola Henrik Általános Iskolában, illetve más integrációs bázisiskolákban, és általában véve egyéb, hátrányos helyzetű gyermekeket tanító iskolákban is lehetőségük lesz hallgatóinknak gyakorló tanítást végezni. A Fazola Henrik Általános Iskolában már vannak vezetőtanáraink, célunk, hogy egy éven belül más hasonló iskolákból is jelentkezzenek tanárok e feladatkörre.

Jövőbeli célunk olyan új tantárgyak felvétele a tantervbe – a kötelezően választható tárgyak közé – amelyek a hallgatókat mind elméletben, mind gyakorlatban megismerteti a hátrányos helyzetű és/vagy cigány tanulók kulturális hátterével, szociális helyzetével és az eredményesen alkalmazott/alkalmazható pedagógiai módszerekkel. Emellett – a Helyi Integrációs Szövetséggel való együttműködésünk kapcsán – hallgatóinknak lehetőséget adunk arra, hogy igény szerint részt vehessenek különböző képzéseken, tréningeken (ilyen többek között az antidiszkriminációs-, az előítélet-kezelő-, a romológiai-, a szülői bevonás tréning). Eddig 15-20 bölcsészhallgató jelezte részvételi szándékát egy-egy képzésre.

Tanszékünk nagyon fontosnak tartja, hogy a leendő tanárok ne csak elméletben, hanem gyakorlatban is ismerjék meg a hátrányos helyzetű gyermekeket nagy létszámban oktató iskolákat, az ott alkalmazott módszereket és az integráció egyre szélesebben kibontakozó folyamatát. A fent említett együttműködések szervesen beilleszkednek tanszékünk munkájába, hiszen minden egyes speciális eset és helyszín egyre nagyobb lehetőséget teremt pedagógus-jelöltjeinknek arra, hogy gyakorlatban ismerkedjenek régióink integrációs törekvéseivel és elsősorban magukkal a gyermekekkel.

TANÁRKÉPZÉS A MISKOLCI EGYETEMEN, 1993-2003 *

TRENCSENYI LÁSZLÓ

egyetemi docens, Miskolci Egyetem
trenyo@dpg.hu

A szerző a Miskolci Egyetem fiatal Bölcsészkarán kialakult tanárképzés évtizedes útját mutatja be. A folyamat lényegeként a nagyratörő, dinamikus pedagógusképzési reformterekvéseknek a valóság kényszerítő körülményeihez való hozzászürkülését, olykor válságérzetét jeleníti meg. Van-e esélye hatékonyságnak és alternativitásnak, az iskola humanizálását valóban segítő pedagógusképzésnek általában és konkrétan egy gazdasági válságövezetben létező, likviditási gondokkal küzdő felsőoktatási intézményben. A szerző a résztvevő megfigyelés eszközt választja a „miskolci modell” bemutatására – emléket állítva a lezáruló első évtizednek.

Nagyra törő tervekkel és a nagyra törő terveket szolgáltni képes csapattal tért haza a jeles szakember, *Mihály Ottó* a 90-es évek elején szülővárosába, a rendszerváltás körüli válsághelyzettel küzdő borsodi iparváros egyetemére. A Miskolci Egyetem selmebányai tradícióival dicsekszik, címerében is ezt a tradíciót őrzi. Mára csupán néhány fiatalabb karnak – a selmebányai diáktivornyák ceremóniáit őrző, hírneves szakestélyein éjfél tájban a krampampuli gőzében felharsanó – himnuszából hallani ki a „szocreál” emlékeket, a felsőoktatás-történeti tény, hogy a létező szocializmus első korszakában, az extenzív iparfejlesztés és értelmiségképzés ciklusában létesült a „nagy Tanító” nevét viselő Nehézipari Egyetem. S a campus első épületein sem tudja eltakarni az építészeti szépségflastrom ezt az eredetet. Ahogy az idők múltak, s a nehézipar esélyei romlottak, úgy haladt a ME az *universitas* felé. Közgazdász kar, Jogtudományi kar után elérkezettnek látszott az idő Bölcsészkar létrehozására is. (A bölcsészeti felé fordulásban szerepet játszott a rendszerváltás politikai diskurzusaiban felértékelődött társadalomtudós értelmiség remélt presztízse, a régió humanértelmiség-hiánya, s a régióban bölcsészértelmiség-képző egyetem elérhetőségének viszonylagos távolsága. Irritáló tény s precedens is volt a mindmáig „féllegalításban” maradt alapítványi „Bölcsészegyetem” is.)

Egyszóval, 10 esztendeje az Egyetemi Tanács *Bölcsészettudományi Intézet* létrehozásáról döntött. A karok képviselői megértvén a bölcsészképzés stratégiai szükségletét, saját költségvetésük bizonyos hányadáról mondtak le az „újszülött” érdekében. A bölcsészkaron belül a tanárképzés keletkezéstörténete kísértetiesen e

* E dolgozat támaszkodik arra a munkára, amelyet a Pécsi Egyetem kutatócsoportjának felkérésére végeztem.

történet analogonja. Az intézetalapítás izgalmasában megértették az alapítók, hogy piacképes bölcsészértelmiséget, s a működésre elegendő normatívát a tanárképzés megindításával tudnak képezni. S mert a tanárképzéshez járuló normatívák „pántlikázatlanul” csorogtak az egyetemi kasszába, mindmáig működő ideológia, hogy „kegyelemkenyéren éltek”, „utánatok nincs is normatíva”, „örüljete, ha valamit ki tudunk szorítani”, „nagyon sokba kerültek”.

A nagyratörő nyitány annak idején a nyilvánosság számára is megismerhető volt. Az *Új Pedagógiai Szemle* 1994 őszén közölt tanulmányt a tanárképzés és az alternatív¹ pedagógiák kívánatos egybefonásáról az iskola küszöbön álló humanizációja és a pedagógia pluralizálódása jegyében. Az írás triptichonjának záróképét az intézetalapító tanszékvezető fogalmazta a koncepiálós fázisban – ebben az időben tanárjelölt még nem hallgatott pedagógiai tárgyat. A koncepció lényegi elemei az európai és hazai felsőoktatás fejlődési trendjére hivatkozással az alábbiak: *a szakterületre képzés és a tanárképzés elválasztása (School of Education – típusú intézményegység létrehozása); csupán részleges egybeesés időben a két képzési funkció teljesítését illetően, sőt a két képzés időbeli elválása (követő képzés); szaktól és kartól független pedagógiai képzés, tanárképzés az egész egyetemre kiterjedően – e képzést igénylő hallgatók részére; a hallgatók egyéni tanulási útjait elismerő rugalmas kreditrendszerű képzés; tömbösített gyakorlati kurzusok, epochák változatos gyakorlólhelyeken; a tantárgyi struktúrában is megannyi, a hagyományos (hagyományosnak tudott, vélelmezett) tanárképzés „akadémikus” nevelésméleti és didaktikai központú tárgyai mellett „modernebb”, az oktatás-kutatás és az iskolakutatás tárgykörében felvillanó kurzusok jelentek meg.*

Ehhez a nagyszabású vállalkozáshoz készen állt első hullámban *Mihály Ottó, Báthory Zoltán, Vekerdy Tamás, Horváth Attila, Pócze Gábor, Halász Gábor, Loránd Ferenc, Mátrai Zsuzsa*, akik részmunkaidős jogviszonyt vállaltak a Miskolci Egyetemen, az akkori hegemon országos oktatásfejlesztési háttérintézmény színe-java. Kis idő után csatlakozott a szolnoki „harcostárs”, *Páldi János* (az autonómiára nevelésről nevezetes Varga Katalin Gimnázium egykori igazgatója, ekkorra nyugdíjas) s e sorok írója is. Szólni kell az első nemzedékben *Siklaky Istvánról* is, aki a lélektani képzés megalapozásában vállalt szerepet. Ő nagyon korán, az első kényszertakarékossági intézkedések áldozataként távozott, egy félévet tanított csupán. A Bölcsészintézet más szakjain is jellegzetes volt, hogy az „alapító atyák” a fővárosból megnyert tekintélyes professzorok (a Bölcsészkar első halottjától, jelképes alakjától *Kunt Ernőtől* kezdve, az intézet-alapításban kiemelkedő szerepet vállaló első igazgatóján, *Pokol Bélán* át *Fehér M. István*on át *Gaszó Ferencig*, s az irodalomtudományok, történettudományok más jeleséiig) voltak. Ám az is jellegzetes, hogy évről-évre fogyott vállalkozó kedvük az utazásra (IC-tanároknak titulálta őket a diáknyelv). Évről-évre fogyott az egyetem kiemelt figyelme is a rendkívüli import iránt. Először a kollégiumi szálláshely ingyenességét, kedvezményes-

¹ Mihály Ottó – Trencsényi László – Vekerdy Tamás: Alternatív pedagógusképzés – alternatív pedagógiák. *Új Pedagógiai Szemle*. 1994/9. 69-80. o.

ségét törölte el az egyetemi vezetés, majd ki is tiltotta a zsúfolódó kollégiumi termekből a vándoroktatókat, az első években mikrobusz állt ki az IC érkezésekor, s szállította a campusra az oktatókat, s délután vissza, majd ez a szolgáltatás elmaradt. A másodállások bérének vásárlóereje is radikálisan csökkent. A „szakokon” gyors ütemben (saját PhD képzéssel segítve) beindult az utánpótlás-nevelés, volt kivel pótolni a visszavonuló nagyságokat.

A Neveléstudományi Tanszéken is lezajlott ez a folyamat, bár arányaiban – néhány „játékoscserevel” ugyan – megmaradt az alapvető tendencia. Ez a helyzet sajátos csoportdinamikai folyamatok kiindulópontjává vált, bizonyos feszültségeket részben meg is magyaráz. „A ház áll még, bár fogy gazdagsága...” – idézhetnénk Vörösmartyt. Ahogyan apránként megfogyatkozott, megkopott a különítmény, úgy fogyatkozott és kopott a Nagy Alternatíva álma és valósága is. A tartalom persze jelentős mértékben emlékeztet az eredetire, s az első generáció több kulcsfigurája ma is meghatározó, de egy évtized után a vállalkozás ethoszát felváltotta a mindennapi helytállás és küzdés „ezüstkora” (néha „bronzkora” is). Esettanulmányom erről a folyamatról szól.

*

A Miskolci Bölcsészkar fent leírt sajátos keletkezéstörténetével szorosan összefügg képzési szerkezete. A magyar és történelem szakok alkotják a képzés gerincét. S ehhez járultak, mint hallgató (és oktató-)csalogató társadalomtudományi csemegék, – mondhatni extremitások – a kulturális antropológia szak, a filozófia szak, a szociológia szak s a politológia szak. Megjegyzendő, hogy e szakok hallgatói körében is mutatkozott érdeklődés a tanárképzés iránt. Ennek több oka is volt. Nyilván a megszokás is – ha már bölcsész diploma, legyen tanári diploma is – állhatott sok hallgató stratégiájában. Mi tagadás, a 90-es évek elején formálódó új Nemzeti Alaptanterv tüzhelyénél sürgölődő neveléstudományi tanszéki oktatók szirénhangja is befolyásoló tényező volt: az új NAT szükségessé teszi a jelenismeret, szinkron társadalomismeret felkészült oktatóinak kritikus tömegét, modernizált helyi tanterveik birtokában az iskolák majd tömegével keresik a Miskolci Egyetemen végzett új tudású fiatal tanárokat². 1996-tól a kar vezetése (*Kabdebó* dékánnak erős, pátriárkai szerepvállalásához illő személyes kapcsolata volt a hallgatók sokaságával) kifejezetten agítálta a hallgatókat a tanárképzés felvételére. Finanszírozási érdekek is jelen voltak e motívumban (tovább hallgatói jogviszonyban maradó fiatalé is, s az egyetemé is). De tény az is, hogy az eredeti elképzelésektől némiképp eltérően így a szaktárgyi-szakos képzések órái, fontos speciálkollégiumok, szakdolgozati szeminárium stb. is átgurulhattak az V. évfolyamra. A 96/97-es tanévben ugrásszerűen nőtt a tanárképzésre jelentkezők száma, elérte a hallgatók 80 %-át, s kisebb

² Miközben történeti távlatban bizonyára igaz a prognózis, a maga konkrétságában többszörösen is illúziósnak bizonyult, néhány szakközépiskolán kívül alig volt s van kereslet a szóban forgó tanárok iránt, a társadalomismereti tárgyak óraszámai a középiskolában, profilba vágó szakközépiskolában is alig tesznek ki egy státusnyit. Igen magas a családott, pályára nem lépő volt hallgatóink aránya e körben, olyanok is idetartoznak, akik kifejezetten jó pedagógust ígértek magukból.

ingadozásokkal ma is ez az arány. A változás annyi, hogy a képzési követelmények rendelete a politológia szakot kivonta a tanárképes szakok közül, s a „túlterhelt neveléstudományi tanszék kímélésének” indoklásával 2001-ben dékáni előterjesztésre a Kari Tanács határozatban vonta meg a szociológia szak tanárképeségét is. 2002/2003. tanévben az elsősökkel tért át az egyetem a kétszakos képzésre. A hajdani Idegennyelvi Oktatási Központ bázisán, később helyén, de nem kis részt egykori kapacitásán nyelvtanári képzés indult angol és német szakkal, javarészt térítéses megoldásokkal. A dinamikusan fejlődő szaktanszékek Modern Filológiai Intézeté alakultak az idők során, s különösen az alkalmazott nyelvészet vonulatában szereztek trófeákat, ám rendre sikertelenül pályázták meg az ötéves egyetemi szintű szakos tanárképzést a MAB-nál, elsősorban a személyi feltételek elégtelenségére való hivatkozással elutasítást kaptak. A nyelvoktatói képzés pedagógiai tárgyainak elhelyezése hosszú folyamat volt, s nem volt feszültségmentes. A dilemmákra a kreditrendszer alkalmazásáról szóló KT határozat adott végső választ: 2002/03-tól az első évfolyamos nyelvtanárok teljesen azonos képzésben részesülnek az egyetemi szakok tanárjelöltjeivel. Az azonosságon a szervezés, a technológia azonosságát is értjük, valójában ekkorra „beolvadtak” a „nagy” képzésbe – ennek minden előnyével és hátrányával.³

Az egyetemi tanárképzés mindvégig nappali tagozatos képzés a ME-n. Sajátos szolgáltatás viszont a levelező, ún. *kiegészítő tanárképzés*. Híven az alapító hitvalláshoz, ez maga a szakirányú képzéstől leválasztott tanárképzés. Négy félév alatt részesülnek a hallgatók képzésben. Az eredeti elképzeléseknek megfelelően a tanszék felkészült bármely szakhoz rendelhető mesterségbeli képzésre. Volt is kereslet. 97-ben műszaki oktatók, intézményvezetők szerettek volna így tanári diplomához jutni. Ám a Kar vezetése szigorúan értelmezte az előírásokat, egy-két kivételtől eltekintve a Karon oktatott szakok bölcsészdiplomásait engedte a képzéshez (szociológus, filozófus, kulturális antropológus, történész, magyaros). Az egyetem többi Kara nem lépte meg, csak ígérgette a saját magára vonatkozó képzési licenc megszerzését, hogy aztán szolgáltatásként a Neveléstudományi Tanszék a képzést elvégezze. Ebben a piaci helyzetben évfolyamonként 3-4 hallgatóval zajlik a képzés. erre a pedagógiai helyzetre az egyéni vezetéssel kombinált távoktatás szisztémája alakult ki. Tekintve, hogy a szóban forgó hallgatók túlnyomó része tanári katedrán áll, a gyakorlat is valójában az in vivo gyakorlat reflexiójává vált. A levelező szociológia és kulturális antropológia szakosok kérésére a Kar lehetővé teszi ugyanezt a képzési programot de jure párhuzamos képzés gyanánt. Piackutatás és költségszámítás folyik. Ha ez a létszám átlépi a kritikus tömeget, akkor nyilvánvalóan ezt az intim mesterképzést felváltja a klasszikus tömegtermelés.

A Tanszék számára kitörési esélyt jelenthetett volna a pedagógia szakos képzés beindítása. Két éves programfejlesztési munka nyomán izgalmas tantervi konstrukció alakult ki a benyújtott tervezetben, az alapozó képzés után a választható

³ Erről a folyamatról és praxisoról részletesen szól a Német Tanszék oktatójának, *Bikics Gabriellának* doktori disszertációja.

tárgyak körében az észak-kelet magyarországi régió sajátos szükségleteire figyelő irányok körvonalazódtak, megjelent az utánpótlás-nevelés igénye is, a tanszék profilja, elkötelezettsége – nevezzük így: szociálpedagógiai irányultsága –, elsősorban a vezetőképzésben, de a tanszéken feladatot vállaló sárospataki tanítóképző kar főigazgatójának „médiapedagógusi” profilja is.

A Pedagógia szak célja – az elkészült tervezet szerint – „olyan egyetemi végzettségű szakemberek képzése, akik a város, illetve az észak-magyarországi régió általános és speciális szükségleteit képesek kielégíteni. Ezen értjük:

- a régió nevelési-oktatási intézményekben, fenntartó szervezetekben *vezetői, menedzseri* megbízatást vállalók szükségleteit;
- a régió *hátrányos helyzetű, veszélyeztetettségnek kitett, az etnikai kisebbségi sors nehézségeivel* küzdő tanulókat ellátó nehéz helyzetű önkormányzati közoktatási intézményekben való helytálláshoz szükséges kompetenciák iránti szükségletet;
- a *modern technológiáknak* az oktatásban-nevelésben érvényesülése során felmerülő szükségleteket;
- az osztálytermi folyamatokban – részben a fenti kihívások szerves összefüggésében megjelenő – új, *innovatív* válaszadási szükségleteket;
- a közép- és felsőfokú pedagógusképzésben, szakmai szolgáltatásban oktatásra, továbbképzésre, *tudományos kutatásra*, szakértői, tanácsadói munkára vonatkozó szükségleteket (beleértve az egyetem *oktatói utánpótlásának* fejlesztését is).”

A pedagógia szakos képzés terveit a MAB szigorú döntéssel hátrította el, megannyi vitatható megállapítása mellett végül is a tény, a személyi feltételek hiányát helyezve első helyre. (Kevés főállású, kevés pszichológus, kevés professzor...) A pedagógia szak lekerült a napirendről, s végképp szertefoszlott a stratégiai álmom is: pedagógiai doktori iskola felépítése a Miskolci Egyetemen.

A szakirányú továbbképzés kínálkozott az extenzív fejlesztés reális formájának. *Közoktatási vezető* szakon – jelentős konkurencia mellett e képzésfajta lefutó ágában 1999-re sikerült beindítani a képzést. E program új életet nyert a szakvizsga-program bevezetésével. *Szakvizsga kurzusokat* hirdettek a szaktanszékek is (Magyar, Történelem, Filozófia), e kurzusok programjában is a fele időt a Neveléstudományi Tanszék szolgáltatásai töltöttek ki, azonban e kurzusokra mindmáig nem volt jelentős számú jelentkező. Ebbe belejátszik a Kar mérsékelt dinamikájú önálló marketingje, nyilvánvaló a szaktanszékek oktatói sem – mint ahogy a kapacitásában alaposan kihasznált Neveléstudományi Tanszék sem – érdekeltek e tanfolyamok lebonyolításában. Nem vonzó a költségelszámolás módja (az elvonas összesen 37%-a a bevételeknek), az oktatók „második gazdasága” és „második szakmája” nem az egyetemhez fűződik). Hasonló a helyzet a Filozófia Tanszék által indítandó *etika, emberismeret* kiegészítő tanári képzéssel.

Szólni kell a pedagógus-továbbképzési rendelet nyomán fellendült 30-60 órás továbbképzési programokról. „Piacon” maradt két, a tanszék által indított, térítési díj nélkül hirdetett exkluzív 30-30 órás képzés. A „*Tanárjelöltek pedagógiai gyakorlatának vezetésére felkészítő tanfolyam*” a vezető tanárok szellemi karbantartására, tanszékhez kötésére működik. A tanévben egyenletesen elosztva belső és igen jeles külső előadókkal (államtitkári megszólalás sem ritka), újabban a horizontális tanulás elemeivel (bemutató órák) gazdagítva⁴. A másik továbbképzés voltaképpen „garanciális szervíz”. „*Pedagógiai esetmegbeszélések*” címmel saját volt jelöltjeink pályára állítását kívántuk segíteni, a kapcsolatot megőrizni – a „befejezetlen képzés” filozófiája alapján. E képzés 2-3 napos, kicsit ünnepélyes blokkokban zajlik, az előadásokat, kiscsoportos beszélgetéseket fontos szatellit-programok kísérik (táncház, drámapedagógiai bemutató, sőt pedagógus-szakestély stb.) E képzési forma iránt eleinte nagy érdeklődés volt, mára kifulladás látszik. Nagyon nehéz fiatal kollégáink életmódjához igazodni, a tanítási szünetek igen rövidek.

A hallgatói létszám kezdetben a bölcsészhallgatók 30-40-50 %-a volt, a diákélettel összefüggő családpolitikai stb. intézkedések, a munkaerőpiacra lépésben való késlekedésre való kényszerű késztetés, s a hallgatókra gyakorolt kari nyomás folytán megnőtt az arány 80-90%-ra. Sőt az ezredforduló évében kohászhallgatóink is voltak, akik bíztak az egyetemi szintű átfogó tanárképzés megindulásában, s „hitelben” felvették a tanárképzési tárgyakat. Ez mennyiségében évfolyamonként 200 fölé emelkedő létszámot jelent az egyetemi képzésben, ehhez járul 150-160 nyelvtanár szakos hallgató ellátásának kötelezettsége. A deklarált lemorzsolódás – ti. a hallgató kiütteti indexéből a tanárképzést – évente tízes nagyságrendű, a záróvizsga előtt megtorpan (eltűnik, halaszt stb. – többnyire a szaktárgyi államvizsga, szakdolgozat stb. gondjai miatt): évente kb. 30 fő, őszi pótzáróvizsgára közülük 8-10 „összeszedi magát. A Közoktatásvezetői szakirányú továbbképzésen 15-24 fő közt alakulnak az évfolyamok (mértékük csökkenő, bár nő a „saját nevelésű” hallgató: ők kétfélék, a reménykedő munkanélküli, illetve a helyi közoktatásügyben jól integrálódott kolléga, s nő a GYES alatt tanulók száma). A képzésekről a Felsőoktatási Törvényben meghatározottak szerint – a minőségbiztosítás jegyében – kérünk értékelést a hallgatóktól. Ugyan az írásos hallgatói véleménygyűjtés nem igazán sikeres módja az adatszerzésnek (reprezentatív minta alig gyűjthető), a jelzések megerősítik a törekvéseket. Idézzük a 2003-ban V. évesek véleménygyűjtő lapjáról: Kérdés: „mi volt a legfontosabb, amit a Neveléstudományi Tanszéktől tanultam?”. *Nyílt tudomány; gyermekközpontú nevelés; tolerancia, odafigyelés; gyakorlati kérdésekre adott válasz; „bizonyos tanítási, nevelési szituációkban milyen eltérő álláspontok vannak, és ezeket hogyan kell kezelni”; gyakorlati tapasztalat; „változatos tantárgyak alapos előkészítést nyújtottak ehhez a csodálatos szakmához”, profizmus, amivel tanítanak és a szakmai alázat; többféle tanítási módszer van, alternatív órák „nem csak” előadások; kreativitás fejlesztése; segített megérteni a tanári pálya nehézségeit; nagyon fontos a tanár szerepe is a gyermekek sze-*

⁴ Ld. erről: Trencsényi László: Láttunk egy órát. *Magyartanítás*. 2002/1.

mélyiségének formálásában; pedagógiai módszerek; diákok megismerésének módszerei; „tökmindegy, hogy vannak-e határidők és időpontok”⁵; a gyakorlat sokkal fontosabb, mint bármilyen elméleti tudás; „hogyan lehet játékok segítségével orientálni az érdeklődést. Megnyugodhatnánk. S ha ehhez hozzávesszük a jelentős számú, publikációhoz segített hallgatói munka, diákköri megszólalások pedagógiai irányultságát – akár elégedettek is lehetnénk. Visszaigazolódik az „alapító atyák” hitvallása. Álljon itt ehhez egy torzóban maradt, 1999-ből származó tanulmányom részlete, mely az optimista forgatókönyv jegyében született, de – nyilván sokat sejtetően – akkor félben maradt.

„Öt esztendő bizonyos történetiséget is lehetővé tesz, tehát a gyakorlat bemutatása nem nélkülözheti a dinamikát, olykor kritikai-önkritikai mozzanatokot, mindenképpen a fejlesztés szükségképpen bekövetkezendő lépéseit – feltéve, ha a belső fejlesztési szükségletek találkoznak intézményi, regionális és nemzeti szintű oktatáspolitikai fejlesztési elképzelésekkel. Az integráció dinamikája bizonyára megteremti az együttműködést a fejlesztésben, a források allokációjában is. A hallgatóságban maradéktalanul érvényesült az önkéntesség, a tanári pályára készülési iránti tudatos tájékozódás igénye, ez megfelelő önszelekcióként működött, a hallgatók harmada, kisebbik fele vett fel pedagógiai tárgyakat, erős és erősödő identifikációval, pionír-öntudattal.

Az infrastruktúra különösen szegényes volt (különösen a Bölcsészkar mai épületének kialakításáig), egy kollégiumi épületben zsúfolt tanszéki irodák, tantermek szétszórva a campus épületkolosszusaiban, ezek ráadásul mind a tömegoktatásra épült katedrás, rögzített asztalos nagyelőadók. Ugyanakkor a közoktatás, az iskola világa pezsgett, igazi reformhangulat, megannyi oktatáspolitikai újdonság (alaptantervi szabályozás, iskolai autonómia, alternativitásnak adott prioritások stb.), a média, az értelmiségi elit figyelme az iskola világra. A fenti jellemzőkkel leírható, alapvetően egy oktatásszociológiai-oktatáspolitikai centrumú tudásrendszernek kifejezetten erős piaci értéke volt.

Mi a helyzet az évszázad utolsó tanévében? A két szélső érték közt az olvasó bizonyára fel tudja idézni a lezajlott kedvező és kedvezőtlen folyamatokat. Gyarapodóban a főállású oktatók száma, az utazó-félállású tanárok száma, identitása csökkenőben, a helyi elköteleződések felértékelődőben. Különböző – nem feltétlenül szakmai – érdeklődéstől motiválva ugrásszerűen megnőtt a tárgyat felvevő hallgatók száma (a meghosszabbított diákélet, diákgyermeknek juttatott szociálpolitikai kedvezmények, érezhető kari nyomás stb. mind-mind ebbe az irányba mozdította el a jelentkezők arányát. Jelentkeztek a Karon kívüli hallgatók is, egyelőre tízes nagyságrendben igen színes körből. A közoktatás alapvetően stabilizálódni látszik, az oktatáspolitikai iránti érdeklődés apadóban, a pedagógiai reformok iránti szkepszis növekedőben, az alternatívák piaca pang, a tanári álláshelyek inkább fogynak, mint csökkennek. A Bölcsészkar új épületében némi infrastrukturális

⁵ Ti., hogy a Neveléstudományi Tanszék általában toleránsabb, mint a szaktanszék

javulás van (már van Internet, elsőrendű állományú – bár nehezen hozzáférhető – könyvtár), interaktív tanulásra ösztönző téri keretek alig.

Mik tekinthetők a változások közepette tartós, időálló jellemzőknek, értékeknek?

A tanári kar töretlen posztmodern, pluralista elköteleződése (azaz szakmai elkötelezetlensége); a hallgatók kölcsönösen egymásra jó hatást gyakoroló igen sokszínű alaptanulmányai és alaptanultsága (el lehet képzelni, milyen egy téma, amit egy kulturális antropológus, egy filozófus, egy szociológus és egy politológus hallgató kezd el vitatni); kialakult a tanszék munkatársainak munkájaként az alapvető tankönyvkészlet. Nő a választható tárgyak, választható stúdiumok és tanárok száma. Az integráció jegyében a tanévben a Jogi Karral közös diákjogi kurzus is indul. Még feltáratlanok a zeneművészeti tagozattal való együttműködés lehetőségei, a védőnőképző főiskolához már adott a tanszék áttanító kollégát.

Erősödik a kapcsolat a várossal, a régióval. Ennek első – igen pozitívan visszaigazolt – lépése volt, hogy az egyetem nem hozott létre gyakorlóiskolát, a hallgatók a város, a városkörnyék (egyedi esetben ezen szélesebb kör) intézményeiből maguk választhatják ki gyakorlólhelyüket. A különböző típusú intézmények hallgatói „megszállása” kedvezően változtatja fejlesztő műhellyé a városi közoktatás egészét, a sokféle tapasztalat közös, egyetemi feldolgozása igen kedvezően gyarapítja a hallgatók valóságismeretét⁶. Az együttműködés a megyei és városi szolgáltató intézményekkel, a régió oktatáspolitikai fórumaival, miközben az oktatói kar törzse változatlanul kulcsszereplője az országos szakmai közéletnek is. Konferenciákkal, publikációkkal jelezzük, hogy a ME jelen van a közoktatási szakmai közéletben (a MTA pedagógiai bizottsága már kétszer rendezett kihelyezett ülést). MTA-OM kutatási pályázatokat nyertünk többször is.

A hallgatókkal való kapcsolatban fokozódik az egyéni mester-tanítvány viszony irányába mozdulás (TDK-dolgozatok, záródolgozati konzultációk, olykor egyéni tanácsadás – az ötödévesek közt már sok a ténylegesen gyakorló kolléga). Ezt a célt szolgálja a hagyománnyá váló, évente rendezett „öregdiák”-találkozó is.

A metodikai tapasztalatok is fontosak. A Tanszék mindig támogatta azt a hallgatói törekvést, hogy az előadások látogatása önkéntes legyen, miközben tisztában volt e megoldás paradox voltával is: hiszen a tanárképzés, mesterségbeli tudás kialakításában a tanár-növendék interakció jóformán semmi mással nem pótolható (hiányzik is a feltételek híján rendre elmaradó képességfejlesztő tréning!). Az előadások önkéntessége nem zárja ki viszont, hogy az előadó az aláírást a helyzethez igazodó egyéni teljesítményekhez kösse (beszámoló, kiselőadások stb.). Az egyéni „hallgatóvezetés” formái felértékelődnek.

Az ellenőrzés-értékelésben a szóbeli formák jóformán kizárólagos helyzethez jutnak, tanár-hallgató személyközi kapcsolatának funkcionál túlmutató színterévé (a zárthelyi, mint ellenőrzési forma jóformán kizárt). A tanítás során tudatosan alkal-

⁶ A tanítási gyakorlatnak mentori munkává fejlődéséről újabb és újabb szintereken *Juhász Orchidea* számol be.

mazott alternatív-reformpedagógiai módszerek egyúttal módszertani mintául is szolgálnak. Így pl. projekt-módszer (Neveléseméleti gyakorlatok, Kisebbségek pedagógiája, Alternatív pedagógiák kurzusokon); *Freinet-technika* (saját készítésű taneszköz) 1995-ben Neveléstörténetből nyílt erre mód; *erdei iskola* (Kisebbségek pedagógiája); *Drámapedagógia* (Neveléseméleti gyakorlatok, Nevelésemélet, Neveléstörténet, Művészetpedagógia); *film, videó* (Nevelésemélet, Neveléstörténet, Művészetpedagógia, Médiapedagógia).

Mindezek alapján – nyugodt, fejlesztő éveket remélve – a Miskolci Egyetemi Integrációban, szélesebb értelemben a régió szakmai közéletében elhelyezkedve – intézeti formák közt a miskolci tanárképzés intenzitásának növekedése, stabilizálódása prognosztizálható.

Van ettől eltérő – pesszimista – forgatókönyv is, de az ördögöt ne fessük a falra!” Eddig az 5 év előtti írás néhány fontosabb gondolata. Ne álltassuk magunkat! A helyzet jóval bonyolultabb. A jelenlegi képzési konstrukció alapvetően követi a kezdetekben kialakult rendszert. A kötelezően választható tárgyak kínálata folyamatosan gazdagodik, személyi okokból néha egy-egy tárgy kimarad.

Bevezetés a pedagógiába	2 óra előadás (trifurkációban)	kollokvium	5. félév	
Neveléstörténet	2 + 2 óra előadás (bifurkációban)	kollokvium szigorlat	5. félév 6. félév	
Nevelés- és iskolaelmélet	2+2 óra előadás	aláírás kollokvium	8. félév 9. félév	
Nevelés- és iskolaelméleti gyak.	3 óra gyakorlat	gyak. jegy	10. félév	záróvizsga-tárgy
Tanítás- és tanuláselmélet	2+2 előadás 2 gyakorlat	aláírás kollokvium gyak. jegy	8. félév 9. félév	záróvizsga-tárgy
Bevezetés a pszichológiába	2 óra előadás	kollokvium	6. félév	
Életkorok pszichológiája	2 óra előad	kollokvium	7. félév	
Tanítás-tanulás pszichológiája	2+2 óra előadás 2 óra gyakorlat	kollokvium szigorlat gyak. jegy	8. félév 9. félév	
Választható tárgy ⁷	2 óra előadás	kollokvium	9. félév	választható záróvizsga-tárgy
Választható tárgy II ⁸	2 óra előadás	kollokvium	8. félév	választható záróvizsga-tárgy
Választható III ⁹	2 óra előadás 2 óra gyakorlat	kollokvium gyak. jegy	9. félév	választható záróvizsga-tárgy

⁷ Oktatásszociológia, Oktatási rendszerek elmélete, Oktatás-gazdaságtan, Alternatív pedagógiák, Művészetpedagógia

⁸ Oktatás helyi tervezése, Oktatásstervezés, Minőségbiztosítás, Pedagógiai beszédművelés, Kisebbségek pedagógiája, Gyermeki jogok, Iskolai mentálhigiéné, Tankönyv és történelemtanítás

Pedagógiai képességek fejlesztése	4 óra gyakorlat	aláírás gyak. jegy	9. félév	
Tantárgypedagógia	2 óra előadás	aláírás	9. félév	záróvizsgatárgy
Tanítási gyakorlat	2 óra gyakorlat (hospitálás)	gyak. jegy	9. félév	
	2 óra gyakorlat (tanítás)	gyak. jegy	10. félév	

Az óraszámok és az értékelési módok alapvetően megfelelnek a képesítési követelményeknek. Összóraszám jelenleg tehát: 675 óra (ebből 255 óra gyakorlat, ez 37%) A kreditrendszer kialakítása során korrigált programban teljesülnek végre a maga teljességében a képzési követelmények. Ez 810 órát jelent, melyből 420 óra (51%) gyakorlat. Az igazsághoz tartozik, hogy ez a program majd 2005-ben érvényesül. Ha érvényesül: a megnövekedett erőforrás-igény biztosítására felelős egyetemi vezető még nem tett ígéretet. Lényegi változás: a Neveléstörténet kötelező tárgyként csak 1 félévben hirdetik meg, a második félévben Problémaközpontú neveléstörténet címen lesz választható tárgy, a választható tárgyak struktúrája árnyaltabb lett, megduplázódott a közvetlen Tantárgypedagógia és gyakorlati jeggyel, kollokviummal zárul, az új tantervben 60 órás önálló iskolai gyakorlat is megjelenik.

A Neveléstudományi Tanszéken 2003 őszén 7 főállású oktató teljesített feladatot (közülük 3 fő docens, „utazótanár”), 3 adjunktus (elvégzett PhD kurzusokkal a hátuk mögött – valamennyien helybeliek), 2 részmunkaidős docens és egy adjunktus gyarapítja az utazó tanárok számát. Az óraadó oktatók száma évente 13-15 fő közt mozog (köztük minősített 2-3, többségük helybeli, többségük egyetemen kívüli, jeles szakember, pl. Megyei Önkormányzat alelnöke, megyei, városi oktatásügyi osztályvezetők). Az egyetem más karairól is vannak áttanítók – megbízási díjjal. A Kar más tanszékeit képviselő oktatók száma: kifejezetten a Tantárgypedagógia tárgyak esetében 5. Évente 2-3 önkéntes munkás vállal feladatot a tanszéken, elsősorban gyakorlatok vezetői. 2 kollégát temettünk (*Páldi Jánost* és *Pöcze Gábort*). 2002-ben KOMA-támogatással hirdettünk „Jutalomjátékra” pályázatot a városi magyar- és történelemtanárok részére. Egyetlen félévben két magyaros és egy történész kolléga kapott óraadói megbízást a Tantárgypedagógia tanítására választékbővítésként. Látható a folyamat: a kezdeti, magasan kvalifikált kör tempósan lecserélődik. Kifejezetten szűk keresztmetszet a pszichológia. *Vekerdy Tamás* 1998-as kivonulása óta egy főállású és egy óraadó pszichológus látja el a feladatokat, meglehetősen túlterhelten.

⁹ Médiapedagógia. Értékelés pedagógiája, Tehetség és pedagógia, Tanterv- és tananyagkészítés, Osztálytermi folyamatok szociálpszichológiája, Alternatív iskolák gyakorlata, Kommunikáció, Pedagógiai beszédművelés, Befogadásesztétika és irodalomtanítás. Meg nem hirdetett választható tárgyak: Lifelong learning, Oktatástechnológia, Magyartanítási gyakorlatok, Kutatásmódszertan, Tanulási nehézségek és iskola, Kollégiumi pedagógia, Összehasonlító pedagógia.

A gyakorlatvezető-tanárok? Fluktuáció, gazdagodás, extenzív fejlődés, divergáló kör (nyilván nehezedő minőségbiztosítás). Mára kb. 50 a gyakorlólhelyek száma, s csaknem eléri a 100-at a vezetőtanároké. Van egy 30-40 fős vezetőtanári bázis, melynek tagjai évről-évre kapnak és vállalnak hallgatót, az ő identitásuk a feladattal – nemkülönben a tanszék pedagógiai krédójával – szignifikánsan magasabb.¹⁰ A gyakorlótanítások koordinációjának centruma gyakorlatilag a Neveléstudományi Tanszék. Ennek felelőssége a szakvezető tanárok kiválasztása, felkérése, a hallgatók gyakorlólhelyre irányítása (megannyi sajátos kívánságuk figyelembevételének kanalizálása), s az ellenőrzés is – ez legfeljebb szűrőpróbaszerű lehet, illetve konfliktuskezelő. A tanszéki oktatók évente 2-2 zárótanításon tisztelik meg a gyakorlólhelyet és a tanárjelöltet. A vezetőtanári munka beindulásakor nagyszabású felkészítő tanfolyam volt magas szintű részvétellel, de ez nem hagyományozódott. Az év eleji ill. évzáró megbeszélésekre szóló meghívást elfogadó vezetőtanár kollégák száma rendre csökkent – összefüggésben a tiszteletdíj reálértékének csökkenésével. Új motivációs stratégiát választva akkreditált a Tanszék exkluzív 30 órás továbbképzést, melyre térítési díj nélkül invitálta a kollégákat – a tanév során 4-5 alkalomra elosztva nyújtva fontos információkat a kollégáknak. A forma kezdetben sikeres volt. Először 1994-ben készített a tanszékvezető – felkérésre – beadványt *intézeti szervezetfejlesztésről*. Ebben + 15 fő személyi fejlesztést igényelt. Aztán 1998-ban készült – az integrációs pályázathoz – *tanárképző intézeti terv* (eleinte karközi szervezatként). Itt 2 Pedagógia (Elméleti és Alkalmazott pedagógia tanszék képe derengett fel, illetve egy Pszichológia tanszéki csoporté.) 2-3 fős fejlesztést kért a tervezet első ütemben s az adminisztráció megerősítését.¹¹ Ezt a tervet a Kari Tanács – 1999-es támogató határozatát követően – újra bekérte. Támogatta. Stratégiai elemként emlegette (hiszen már az integrációs pályázatban is szerzett vele „tanügyigazgatási piros pontokat”). Intézkedés nem történt. Az egyetem vezetése szerint a Karnak kell kigazdálkodnia a fejlesztést. Miből?

A költségek eredetének és felhasználásának nyomon követése az egyetemi gazdálkodás mai keretei közt megvalósíthatatlan feladat. Allományfejlesztés az alapítás óta nem volt. A minimálbér, illetve a pedagógus-továbbképzés piaca a részmunkaidős bérek alapján elvárható teljesítményt csökkentette, vagyis két hajdani félállásból ma nem telik ki egy státus. A szükségképpen alkalmazandó óradók díjára egyes – a dékánátus vagy a rektorátus által preferált esetekben került belső fedezet (ilyenkor hivatkoztak a tanárképzési keretre, mint pufferre). Más esetekben különböző pályázatok – elsősorban KOMA – keretből lehetett fedezetet biztosítani. Évek óta több fiatal – nálunk tanárszakon végzett kolléga – PhD pályára készülendő – térítés nélkül vállal néhány órát leendő kutatási területe témáiból.

¹⁰ Az adatok a nappali tagozatos középiskolai tanári képzésre vonatkoznak, a nyelvtanári képzés adatait nem tartalmazzák.

¹¹ 1 főállású és 1 határozott időre szóló kinevezéssel rendelkező részmunkaidős kollégánál látja el a tanszéki előadói és adminisztrátori feladatokat. A könyvtáros – nem munkaköri kötelességből – besegít.

Dékáni felhívásra kísérletet tettünk *szakképzési alaphól* való részesedésre. Két partnerünk ajánlott fel 100-100 ezer Ft támogatást, két oktatónk, akinek Bt-je van jelképes, néhány ezer forintos támogatást biztosított. Más kérdés, hogy ezen összegek felhasználhatósága oly mértékben „pántlikázott”, hogy inkább szimbolikus hatása van. Ugyancsak rendre külső forrásokból egy alkalomra szóló támogatásból biztosítjuk a *Kisebbségek pedagógiája* c. kurzus kb. 70 ezer Ft-nyi költségét. A dologi kiadások hitelkerete évente 300 és 600 ezer közt mozog. A normatív kutatástámogatási összegek dologi kiadásokra, meghatározott beszerzésekre – pl. számítógép – fordíthatók – egymillió forint körül mozognak.

A Bölcsészkar tartós teremhiánnyal küzd. Új helyzetet teremtett a Tanszék kiköltöztetése a bölcsészépületből. Több változat után a terjeszkedő Kar a Miskolci Gyermekváros épületében kapott egy szárnyat. Az épület közvetlenül a campus határán áll, alkalmas képzési hely. Négy tanterem egyikében kényelmesen elhelyezkedhetett az igen gazdag állományú könyvtár, a három tanterem alapvetően elegendőnek látszik. E tantermekből egy mozgatható berendezésű. Mindenesetre mód nyílt – KOMA pályázatból – bizonyos szaktantermi jelleget érvényesíteni. A tényekhez tartozik, hogy klasszikus értelemben vett szemináriumi helyiség nincsen, igaz, hogy a jelenlegi képzés *”de jure”* alig tartalmaz kics csoportos órát. A bölcsészépületi elhelyezés az oktatástechnikai eszközöket illetően katasztrofális volt. A központi épületben egy héttel előre kellett bejelenteni az eszközigényt írásban, s a technikusok kiszállították a készüléket, ha esett az eső nem tudták kihozni targoncával. Az új épületben állandó letétben van egy videomagnó, egy írásvetítő, van egy kazettás magnetofonunk, s a tanszéki oktatók ill. adminisztrátorok munkáját pályázatokon nyert négy számítógép segíti (internetbe kötve). Van egy amorfizálódott fénymásológép. A könyvtári állomány viszont kifejezetten gazdagnak mondható. Hatékony beszerzési politika: az oktatók korábbi munkahelyükről nagy és értékes dokumentumállományt hoztak „örökségül”, felbomló megyei szakszervezeti könyvtárból válogathattunk. Az új épületben jól feltárható az állomány. (Persze, vizsgaidőszak idején egy-egy kötelező olvasmány mindig hiánycikk, ez nem vonatkozik saját fejlesztésű tankönyvcsaládunkra, mely az OKKER-rel kooperációban jelent meg.)¹²

*

A Bölcsészkaron 2003. szeptemberében a nem tanárképes szakokat leszámítva 350 első évfolyamos hallgató kezdte meg tanulmányait. Augusztus 31-én egy főállású oktató közalkalmazotti jogviszonya megszűnt, a nyugdíjba vonult és a GYES-t igénybevevő kollégák bérmegettarításából képezhető részmunkaidős jogviszonyra, illetve óraadó megbízási szerződésekre vonatkozó, júniusban benyújtott tanszékvezetői előterjesztésre a dékán szeptember 8-án szétártta karjait...

Hát így élünk Pannóniában.

¹² Mihály Ottó: Bevezetés a nevelésfilozófiába; Horváth Attila: Elméletek a nevelésről; Loránd Ferenc: Bevezetés a pedagógiába; Halász Gábor: Oktatási rendszerek elmélete; Pócze Gábor: A tanári szakmához tartozó képességek; Trencsényi László: Korok, gyerekek, nevelők.

Az Iskolafejlesztési Alapítvánnyal karöltve kis példányszámban adtuk ki Knausz Imre A tanulás mestersége c. tankönyvét.

A HOLLAND TANÍTÓKÉPZÉSI RENDSZER

BARABÁSI TÜNDE

A Babes-Bolyai Tudományegyetem Kolozsvár, Pszichológia és Neveléstudományok Kar.
Székelyudvarhelyi Tanítóképző Főiskola tanársegédje
barabasi@kabelkon.ro

2000 májusában a Debreceni Doktori Iskola első éves hallgatójaként egyhónapos tanulmányút keretében a Leeuwarden-i Christelijke Hogeschool Noord-Nederland (CHN) főiskolán tartózkodtam és a holland tanítóképzési rendszer sajátosságait vizsgáltam, melyek közül véleményem szerint a legfontosabbak a problémaorientált jelleg, a moduláris felépítés és a tanárjelöltek aktív, autonóm részvétele.

A holland oktatási rendszer szerkezete és néhány jellegzetessége

A holland oktatási rendszer szerkezeti felépítésének szembeötlő vonása a nyitottság és az átjárhatóság, melyben a különböző szintek szervesen egymásra épülnek, mégis kedvező feltételeket teremtenek a szakok változtatására, a felzárkózásra is.

Az alsó fokozatot az úgynevezett „*basis onderwijs*” képezi, mely 4-12 éves korú gyermekek számára szerveződik, és egységesen az elemi szintű képzést biztosítja. Bár az alsó korhatár a 4 éves kor, kötelezővé az ötödik életévtől válik az oktatás. Az így szerveződő elemi oktatás első két éve többnyire az óvodai nevelés jellegzetességeit viseli magán, ugyanakkor már betölt jól meghatározott iskola előkészítő funkciót is. Az elemi oktatás tehát nyolc éves időszakot ölel fel, melynek utolsó évében a tanulónak el kell dönteniük, hogy mely középfokú oktatási formát választják.

A középfokú oktatás két nagy kategóriára osztható fel, az egyik, mely általános műveltséget nyújtó képzést biztosít (MAVO, HAVO, VWO) és egy szakmai irányultságot előtérbe helyező képzési formát (VBO, MBO). Az általános műveltséget nyújtó programok 4, 5 illetve 6 éves időtartamúak, nehézségi fokukat illetőleg pedig változnak, egy kevesebb kihívást jelentő tananyagtól (MAVO) egy igen magas szintű, egyetemi képzést előkészítő curriculumig (VWO), melyet hozzávetőleg az adott életkorú populáció 15%-a végez el sikeresen. (Komrij, 2000)

A felsőfokú oktatás kettős jellegű. Egyrészt jelenti az egyetemi oktatást (*Wetenschappelijke onderwijs* – WO), másrészt pedig a főiskolai szintű képzést (*Hoger Beroepsonderwij* – HBO).

Lényeges jellemzője a holland oktatási rendszernek, hogy az egyetlen kivétellel minden oktatási intézménynek két típusa jelenik meg, az ún. *keresztény* és *nem-keresztény* iskolák. Ez hatással van a tanítóképzés megszervezésére és jellegére is.

A tanítóképzés helye az oktatási rendszerben. Keresztény és nem keresztény iskolák az oktatási rendszerben

A hollandiai képzésnek jellegzetessége, hogy nem önálló pedagógiai főiskolákon, hanem felsőfokú szakképző intézményben (HBO) képzik a pedagógusokat. (Falus, 2002) A tanítók szakmai felkészítése is ennek megfelelően a főiskolai szintű képzési forma (HBO) keretén belül valósul meg, és hallgatóinak 80%-át HAVO-t végzetek képezik, 10%-át az VWO-t végzetek, a többi 10% pedig más oktatási formát végzeteket jelent. (Komrij, 2000)

Akárcsak más főiskolák, a tanítóképzők is nagyfokú autonómiával rendelkeznek, mely minden területre érvényes (tantárgyak, óraszám, tantárgyi programok, adminisztráció, beiskolázási szám). Ennek természetes következménye, hogy nagy különbségek léteznek az ország különböző tanítóképzői között. Központilag csupán a tanítói tevékenységhez alapvetően szükséges készségek és jártasságok körét határozzák meg, a tartalom és módszerek tekintetében az intézmények nagy szabadságot élveznek.

A tanítóképzésben, akárcsak más oktatási intézmények esetében is, fennáll a keresztény és a nem keresztény intézmények kettőssége, melyet azért is érdekesebb elemezni, mint más főiskolák esetében, mivel azonnal felvetődik a kérdés, hogy a keresztény főiskolát végzett hallgató taníthat-e nem keresztény intézményben és fordítva.

Bármilyen kis településről is legyen szó, többnyire 2 általános (elemi) iskola található, és a szülők azt választják gyermekeik számára, amely megfelel világnézetüknek, illetve amelyiket hatékonyabbnak ítélik meg gyermekük fejlődése szempontjából. Gyakori, hogy amennyiben a szülők nem is gyakorolnak aktív keresztény életformát, ilyen típusú iskolába íratják gyereküket, mert nem zárkóznak el azoktól az értékektől, amit ezek az iskolák képviselnek.

Elvileg bármilyen intézményt is végez a hallgató, bármelyik iskolatípusba taníthat. Az érintettek szerint gyakoribbnak tűnik, hogy a végzősök olyan iskolákban próbálnak elhelyezkedni, amilyent végeztek. Amennyiben ez nem így történik, a nem-keresztény iskolák (általában) akadály nélkül alkalmaznak keresztény főiskolát végzeteket, míg a fordított eset, hogy keresztény iskola nem-keresztény tanítót alkalmazzon, csak nagyon ritkán fordul elő.

Maga a képzés a kéttípusú tanítóképzésben elvileg csak abban különbözik egymástól, hogy a keresztény intézményekben megjelenik a tárgyak között a vallás, illetve az egész oktatást a keresztény értékek előtérbe állítása és elfogadtatása, egy keresztény életszemlélet kialakításának igénye jellemzi.

A holland tanítóképzés sajátosságai

A képzés általános jellemzői

Jellemző vonása a hollandiai oktatási rendszer nyitott jellegének, hogy ugyanazon típusú szakmai képzést nyújtó intézmények szervezete, irányítása, sőt esetenként felépítése nagyon különböző lehet. Ezért a képzés jellegzetességeit és szervezését a *Leeuwarden-i CHN tanítóképző* példáján mutatjuk be.

A tanítóképzés főiskolai szintű, és ennek megfelelően 4 éves tanulmányi időszakot jelent.

A tanítóképzési rendszer a *hallgatók* aktív részvételét igényli, egy kredit megszerzéséhez a kontaktórák háromszorosában a hallgatóknak egyéni tanulási tevékenységet kell végezniük. A kontaktórák aránya a felsőbb évfolyamok felé haladva fokozatosan csökken, az önálló tevékenységé pedig nő. Az úgynevezett LIO szakaszban az egyéni ütemben végzett tevékenység szinte kizárólagossá válik.

Magának a tanítói oklevélnek a megszerzésén túlmenően speciális bizonyítványt is szerezhetnek a hallgatók, amelyek vallásoktatásra, illetve fríz nyelv tanítására jogosítja fel őket. Ezek mellett, a III. év elején bemutatásra kerülő pedagógiai irányzatok valamelyike mellett is elkötelezheti magát a hallgató, s ekkor egy olyan speciális felkészítést nyerhet, amely valamely alternatív irányzat alapján szerveződő iskolában való nevelési tevékenységre jogosíthat. (*Studiegids*, 2000. 24-25.)

A *didaktikai munkaformák* tekintetében a sokszínűség a jellemző, melynek megfelelően az előadások, szemináriumok, PGO-megbeszélések, gyakorlatot nyomon követő és értékelő tevékenység egyaránt megjelenik. Az előadások elsősorban a tananyag strukturálását, illetve a nehezebben érthető, magyarázatot igénylő anyag feldolgozását valósítják meg, míg a szemináriumokat interaktív tevékenység jellemzi. A PGO típusú oktatási formában a tanár teljesen háttérbe szorul, és a hallgató egyéni felelősségtudata és kezdeményezési készsége válik hangsúlyossá. Előtérbe kerül a közös tartalmi feldolgozás, a tanulás megszervezése, a problémák felismerése és megoldása.

Minden évfolyamon, minden hallgatónak van egy „vezető, irányító” tanára, akinek a feladata, hogy a hallgató tanulmányi előmenetelét nyomon kövesse, illetve segítse a képzési időszak folyamán felmerülő problémái megoldásában. Nyilván saját fejlődésükért és előmenetelükért csak a hallgatók felelősek, de meghatározott időközönként be kell erről számolniuk az irányító tanárnak. A hallgatói felelősség hangsúlyosságát vélem megjelenni abban a tényben is, ahogyan ezeket a tanárokat nevezik „*studieophaanbegeleiding*” – ami szó szerinti fordításban a tanulmányi előmenetel nyomon követését (és nem ennek irányítását) jelenti.

¹ PGO – (*Probleemgesturd onderwijs*) problémaorientált oktatást jelent, melynek keretében a hallgatók az iskolai gyakorlatból merített valós problémahelyetekkel szembesülnek és keresik ezek leghatékonyabb megoldásait.

A különböző *tantárgyak*, pontosabban interdiszciplináris tantárgyblokkok tematikáját az egyes főiskolákon dolgozzák ki. (*Studiegids*, 2000. 10.) A minőség és időszerezés biztosítása érdekében a módszertani szakcsoportok nagyon gyakran felülbírálják az elméleti időszakok során megtárgyalt tananyagot, jöllehet a „problémaorientált oktatás” és az állandó gyakorlat közelség szinte lehetetlenné teszi, hogy a képzés elszakadjon a valóságtól.

A nemzetközi kapcsolatteremtés és tapasztalatcsere formáit a különböző rész-képzések és gyakorlatok alkotják. (*Studiegids*, 2000. 14.)

A tanítóképzés szervezete

Struktúráját tekintve a képzés *párhuzamosnak* minősül, ami azt jelenti, hogy a szaktudományos képzés (elméleti felkészítés) és a pedagógiai mesterségre való felkészítés (gyakorlati képzés) egyidejűleg folyik. (*Szabó*, 1998. 137.) A párhuzamos képzés keretein belül törekszenek az elméleti és gyakorlati tárgyak szorosabb integrációjára. (*Falus*, 2002. 93.)

A képzésben résztvevő *oktatók* szaktárgyakként csoportosulnak, amolyan „*tanszékeket*” alkotván, de nem különülnek élesen el egymástól. A „*tanszékek*” feladatai közé tartozik a tanítandó anyag kidolgozása, a tematikák fejlesztése, aktualizálása. Az egyéni tanulmányokat irányító tanár bármely tanszékről kikerülhet, valamint a PGO-típusú oktatást is bármely szaktanár megvalósíthatja, nem csak pedagógia vagy pszichológia szakos oktató. A tanszékek a következőképpen szerveződnek:

- Matematika és tudományok
- Nyelv és logopédia
- Természet és társadalom
- Művészeti tájékozottság (rajz, kézimunka)
- Mozgás (testnevelés) – beleértve az írást is
- Általános pedagógiai és didaktikai képzés
- Vallásos nevelés
- Információs és kommunikációs technológia

Bár elméletileg meghatározhatóak ezek a tanszékek és a hozzájuk kapcsolódó tantárgyak, a gyakorlatban sem a diákok, sem a tanárok nem gondolkodnak tantárgyakban, hanem *periódusokban* és az ezekhez kapcsolódó *modulokban*. Nyilván ez azért is valósulhat meg, mert a tanszékek közötti kooperáció állandó jellegű.

A *pedagógiai gyakorlat* nem csupán gyakorlóiskolákban zajlik, hanem bármely általános iskolában, kivéve azt az iskolát, ahol a hallgató maga is tanult. A hallgatókat a pedagógiai gyakorlatot irányító tanár osztja be, lehetőleg a hallgató lakhelyéhez közeli iskolába. Az elméleti képzéshez hasonlóan a pedagógiai gyakorlat során is minden évfolyamnak van egy koordinátora. A pedagógiai gyakorla-

tért közvetlenül az osztálytanító a felelős (*mentor*), ő az, aki megadott program szerint irányítja a hallgatók gyakorlati tevékenységét, bár a hallgató maga is pontos megfigyelési szempontokat kap. Az osztálytanítóval egy főiskolai tanár tartja a kapcsolatot, aki tartalmilag előkészíti és nyomon követi a hallgatók gyakorlati tevékenységét (*stagebegleiter*). Ezenkívül találkozunk a gyakorlat kapcsán az ún. „*stagecoordinator*”-al is, aki többnyire adminisztrációs feladatokat lát el, és megszervezi, hogy minden hallgató a tanítói munka különböző területein (tanítás, műsorszervezés, szülői értekezlet stb.) tapasztalatokat szerezzen.

Ebben a tanítóképzőben sajátos elem az ún. „*portefeuille onderwijs*” (portfóliós oktatás), melynek lényege, hogy a hallgatók önmaguk állítják össze tanulmányi programjukat, melyet nyomon követnek, és amelyben különböző nevelési problémákat fogalmazznak meg és próbálnak rájuk megfelelő választ találni. értékelni próbálják saját fejlődésüket, előmenetelüket, lejegyzik, hogy például egy-egy gyakorlati időszakot milyen „nyereséggel” zártak.

A tanítóképzők a teljes elemi oktatás, azaz a 4-12 éves korcsoport számára képeznek szakembereket. A hallgatók a I és II éven minden életkori csoport sajátoságaival mind elméleti, mint gyakorlati tekintetben megismerkednek. Önismeretük és gyakorlati tapasztalataik alapján a II év végére el kell döntenüik, hogy az alsó (*onderbouw* – 4-8 év) vagy pedig a felső (*bovenbouw* – 8-12 év) tagozatra szeretnének szakosodni. Ez azt jelenti, hogy III. évtől kezdődően a szakosodásuknak megfelelő életkori csoportra vonatkozó elméleti képzésben és gyakorlati tevékenységben részesülnek a hallgatók. A képzés rugalmas jellege ezen a téren is megjelenik, ugyanis ha egy hallgató menet közben meggondolja magát, bizonyos feltételek mellett válthat az életkori csoport szerinti szakosodás tekintetében.

Ezen kívül, a IV. tanulmányi év elején minden hallgatónak valamely (az alábbiakban felsorolásra kerülő) tárgyban szakosodást kell nyernie – ún. profilt kell választaniuk. Ezek a profilkok a következők lehetnek: *oktatás és világszemlélet, multikulturális oktatás, információ – kommunikációs technológia, matematika és tudományok, nyelv: holland vagy angol, természet és társadalom, zene, testnevelés, művészetek, speciális oktatás, Jena-terv, Dalton-terv, Montessori-oktatás, drámapedagógia, a tanító mint kutató.*²

² Amennyiben a hallgató ez utóbbi profilt választja, nem csupán tanítói képesítést szerez, hanem azt a lehetőséget is, hogy egy rövidített programú neveléstudományi doktori képzésen vehessen részt, megfelelő egyetemi képesítésű különbözeti vizsgák letétele után.

Az oktatás tartalma – tantárgyi programok és modulok

A tartalom kidolgozásának szempontjai

Az oktatás tartalmának kidolgozásakor a képzés általános célkitűzéseit tartják szem előtt. Az oktatási tartalom szerveződésében a következő elvek kerülnek előtérbe (*Studiegids*, 2000. 7.):

- tantárgyorientált oktatás
- problémaorientált oktatás (PGO)
- koncentrikus felépítés
- moduláris oktatás

Az oktatási programban azok a tárgyak jelennek meg, amelyek az elemi oktatásban is tantárgyként szerepelnek. Minden tárgynak az alapja kerül be az oktatási tartalomba, amely magában foglalja ennek lényegét, jellegzetességeit. Ebből a szempontból vizsgálva, az *oktatási tartalom tantárgyorientált*nak tekinthető.

A különböző tárgyak közötti kapcsolat jobb szemléltetése érdekében, és mivel az elemi oktatásban is többnyire integrált tantárgyak jelennek meg, szembetűnő vonása a képzésnek az interdiszciplinaritás. Az interdiszciplináris jelleg jobb érzékeltetése céljából olyan oktatási problémák kerülnek elemzésre, amelyeket a konkrét gyakorlatból merítenek, és nagyon gyakran ezek a problémák kiinduló pontjait képezik a tanulási- tanítási tevékenységnek. A probléma elemzése, tanulmányozása alapján a diákok úgynevezett „egyéni oktatási kérdéseket” fogalmazznak meg, melyekre az elmélet tanulmányozása és tapasztalataik felhasználásával megpróbálnak megfelelő megoldásokat találni. Az elemzésre ajánlott problémák egyre komplexebbé válnak, de az is megfigyelhető, hogy logikusan rendszerbeszerveződnek, és az iskolai nevelés minden terét körbejárják.

Az oktatás *problémára orientált jellege* abban is megnyilvánul, hogy minden évfolyamon, és minden elméleti „időszakban” speciális tárgy szolgálja az elmélet és gyakorlat hatékony integrációját.

Az oktatás *koncentrikus jellege* abban áll, hogy a különböző tárgyak különböző évfolyamokon újra meg újra megjelennek, és míg kezdetben tájékoztató jellegűek, addig a következő években az elmélyítésre kerül sor.

A *moduláris oktatás* azt jelenti, hogy az egy-egy perióduson belül feldolgozásra kerülő tantárgyak egy úgynevezett *modul* alkotnak, és mindegyik modul rendelkezik egy jól meghatározott témával: a tantárgyak is többnyire ehhez a témához kapcsolódnak. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a téma egy vezérfonalat képez abban a bizonyos képzési időszakban. Ennek megfelelően az első évben a szakmában való tájékozódást szolgálva jelenik meg a „*Tanulás irányítása a gyermekeknél*”, ennek a témának a bővítése és elmélyítése a következő évfolyamon a „*Fejlődés és oktatási helyzetek*”, III.-IV. éven az előző két téma elmélyítésén túlmenően a „*Különbözések az oktatásban*” téma tárgyalására kerül sor.

Az általános célkitűzést, (a hallgató felkészítését az elemi fokú oktatás nevelési-oktatási tevékenységének hatékony elvégzésére), a betöltendő szerepeknek megfelelően részletezik. Minden szerepre vonatkozóan meghatározzák azokat az ismereteket, jártasságokat, készségeket, amelyekkel egy hallgatónak a képzési időszak végén rendelkeznie kell.

Ezek a *szerepek* a következők:

- A tanító, mint pedagógus
- A tanító, mint nevelő
- A tanító, mint oktató
- A tanító, mint kolléga
- A tanító, mint kutató

A szakmai profil ilyen lebontásának megfelelő célkitűzések megfogalmazása azért is említésre méltó, mivel a hallgatók gyakorlaton nyújtott teljesítményét (a befejező, ún. *LIO-stage* szakaszban, mely azt jelenti, hogy képzésben levő pedagógus – *Leraar in Opleiding* –) ezeknek a szerepeknek gyakorlásához szükséges készségek és képességek szempontjából értékeli. Ez alól a kutatói tevékenység értékelése képez kivételt, hiszen e speciális szerep csak akkor kerül értékelésre, ha, az egyén ebben az irányban szeretne „szakosodni”.

Maga az oktatási tartalom magában foglalja a jövőben egyre inkább kibontakozó területeket, mint pl. ökológiai nevelés vagy technika és információs technológia az elemi oktatásban történő bevezetésének feltételeit és lehetőségeit.

Az oktatási tartalom kidolgozásakor fontos szempont, hogy a képzési folyamatban lényeges szerepet kapjon a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek integrálásának lehetősége. Ennélfogva a tanító szerepe még komplexebbé válik, hiszen a másság, a sokszínűség kezelésére, a megfelelő döntések meghozatalára is képessé kell válnia.

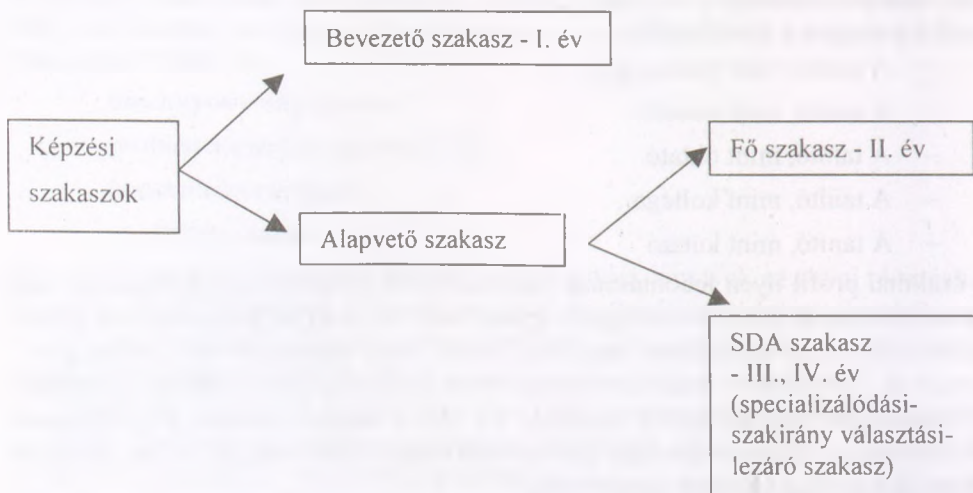
A képzés alapelvei (Studiegids, 2000) tükrözik a fentiekben jellemzett szemléletet, és a következőképpen fogalmazódnak meg:

- A hallgatók különböző oktatási helyzeteket tapasztalva egyéni szintjüknek megfelelően tanuljanak.
- Szoros kapcsolat létesüljön az elmélet és a gyakorlat között.
- Tanuljanak meg együttműködni és kommunikálni az oktatási csoportokban, valamint a tanulmányi irányítóval, követővel.

Mind ezek az alapelvek azt eredményezik, hogy a hangsúly az interaktív munkaformákra, valamint olyan problémák megbeszélésére tevődik át, amelyek által a hallgatók egyidejűleg képessé válnak tanulásra, reflektálásra, értékelésre, és megismerik a személyiségfejlesztés hatékony módozatait.

Az oktatási tartalom a különböző képzési szakaszokban

A képzési folyamat két nagy szakaszra osztható fel, *bevezető* és egy ún. *alapvető szakaszra* (1. ábra)



1. ábra: Képzési szakaszok a tanítók szakmai felkészítésében

Minden tanév (így szakasz is), hat hetes időtartamú periódusokra oszlik és így *egy tanév hat darab hat hetes periódusból áll*. Az 1. számú táblázat átfogó képet nyújt arról, ahogyan a különböző tantárgyak a tanulmányi szakaszok ideje alatt megjelennek, majd a 2. számú táblázatból kiolvasható, hogy a tanévek hogyan bomlanak periódusokra, és milyen témák köré csoportosulnak.

1. táblázat: Tantárgyak a különböző tanulmányi szakaszokban

	<i>Bevezető szakasz - I. év</i>	<i>Fő szakasz II. év</i>	<i>SDA szakasz III-IV. év</i>
PGO	+	+	
Egyéni tanulmány irányítása	+	+	
Gyakorlati képzés	+	+	
Új irányzatok		+	
Tanulási nehézségek			+
Szakosodás (alsós/felső gy.)			+
Szakirány választása			+
Vallás és pedagógia		+	

Vallás	+	+	
Pszichológia és pedagógia	+	+	
Egyéni készségek fejlesztése	+	+	
Anyanyelv	+	+	
Matematika és tudományok	+	+	
Írás		+	
Informatika	+	+	
Természet és társadalom	+	+	
Megfigyelés		+	
Zene	+	+	
Kézimunka és rajz	+	+	
Testnevelés	+	+	
Művelődés	+	+	
Drámapedagógia	+		
Audiovizuális eszközök		+	

2. táblázat: Tanulmányi modulok és témák (*Studiegids*, 2000. 44. alapján)

<i>Bevezető szakasz I év</i>	<i>Főszakasz II. év</i>	<i>SDA. szakasz III. év</i>	<i>SDA szakasz IV. év</i>
1.1. 4-6 éveseket megfigyelni	2.1. Egyszerű tanulási folyamatok	3.1. Szemléletmód választása	4.1. Szakterület (életkor szerinti)
1.2. Játéktól a tanulásig	2.2. Gyakorlat (4-8 évesek)	3.2. Tanulási nehézségek	4.2. Szakterület
1.3. Gyakorlat (4-8 évesek)	2.3. A 4-8 évesek alapvető tevékenysége	3.3. Alsós/felső tagozatú gyermekek	4.3. Szakterület
1.4. Megtanulni tanulni	2.4. Bonyolult tanulási folyamatok	3.4. Gyakorlat	4.4. LIO gyakorlat
1.5. 8-12 évesek az általános iskolában	2.5. Gyakorlat (8-12 évesek)	3.5. Alsós/ felsős gyermekek	4.5. LIO gyakorlat
1.6. Gyakorlat (8-12 évesek)	2.6. 8-12 évesek alapvető tevékenysége	3.6. Alsós/ felsős gyermekek	4.6. LIO gyakorlat

A *bevezető szakasz* alapvető feladatának a szakmával kapcsolatos tájékoztatást tekintti, melyben a hallgatók megítélik saját helyzetüket az oktatási tevékenységben. Így ennek a szakasznak szelekciós illetve tanácsadási jellege is van, azáltal, hogy az első év végén az egyéni tanulmányi előmenetelt követő pedagógus és a hallgató közösen döntenek arról, hogy a pedagógus mesterség megfelel-e a hallgató személyiségének, magatartásának, képességeinek, a tanulmányi előmenetel tükrében. Ugyanakkor, a tájékoztatás az egész szakmáról átfogó képet nyújt, valamint betekintést azokba az ismeretekbe, készségekbe, jártasságokba, amelyek a későbbi szakaszokban elmélyítésre kerülnek.

Amint a 2. táblázat szemlélteti, ebben a szakaszban az elmélet és gyakorlat egyrészt az alsó tagozatos (4-8 éves) gyermekekre és a velük való foglalkozás sa-

játosságaira irányul (az első három periódusban), másrészt pedig a 8-12 évesek fejlesztési lehetőségeinek problémakörét világítja meg (a második három periódusban). Egységesen érvényes a tanulmányi évek alatt, hogy a hallgatóknak minden periódus végén be kell számolniuk teljesítményükről.

A bevezető szakasz *hat periódusa* a következő modulokba szerveződve jelenik meg, illetve a következő tantárgyakban tárgyalják a periódus témáját:

3. táblázat: A bevezető szakasz periódusai³

Periódus	Téma	Tárgyak
Elméleti periódus (1.1)	4-6 évesek megfigyelése	Tájékozódás a 4-6 évesek sajátosságaiban (PGO), anyanyelv, kulturális társadalmi nevelés, pedagógia- pszichológia, testnevelés, zene és rajz, rövid gyakorlat az elemi iskolában (1 hét)
Elméleti periódus (1.2)	Játéktól- tanulásig	Tájékozódás a 6-8 évesek sajátosságaiban (PGO), anyanyelv, matematika és tudományok, zene, kézimunka, vallás, természet és társadalom.
Gyakorlati periódus (1.3) – 4-8 évesek	Felfedezve tanulni	
Elméleti periódus (1.4.)	Megtanulni tanulni	Tájékozódás a 8-10 évesek sajátosságaiban (PGO), anyanyelv, természet és társadalom, testnevelés, pedagógia- pszichológia, zene, kézimunka.
Elméleti periódus (1.5.)	10-12 évesek az elemi oktatásban	Tájékozódás a 10-12 évesek sajátosságaiban (PGO), anyanyelv, matematika és tudományok, zene és rajz, természet és társadalom.
Gyakorlati periódus (1.6.) – 8-12 évesek	Ünnepek és szereplések	

Ezeknek a tárgyaknak a tanulmányozásán kívül, az első évfolyamos hallgatók minden elméleti periódusban hetente egy órát a tanulmányukat nyomon követő tanárral való megbeszéléssel töltenek, melyeken olyan kérdésekre keresik a választ, mint például:

- Mit jelent számomra ez a tanulási forma?
- Hogy tanulok most?
- Melyek azok a szakmai képességek, készségek, amelyek fontosak a tanítói mesterség gyakorlásában?
- Hogyan fejleszthetem ki ezeket a képességeket és készségeket a tanulmányi időszak alatt?

³ A tantárgyak az elemi iskolában megjelenő tárgyak megnevezését és rendszerét tartalmazzák (kivéve pedagógia és PGO)

- Milyen életkori csoportra specializálnék, milyen szakirányt választanék és miért?

Ugyancsak első éven kerül sor a bevezetés az informatikába, számolás, beszéd és íráskészség fejlesztése, valamint a drámapedagógia tanulmányozására is. Ezek a tárgyak is szervesen illeszkednek valamely elméleti periódusba, azzal a különbséggel, hogy nem tekintik a feldolgozás során vezérfonalnak a periódus témáját.

Összegezve azt mondhatjuk, hogy az *alapvető szakasz* elsődleges feladata az, hogy a hallgatót a szakmai profilnak megfelelő célkitűzések megvalósításának irányába terelje. A bevezető szakaszban tanultak kiszélesítése és elmélyítése valósul meg a második évben. Most már nem csupán az elemi oktatásban is használatos tantárgyak jelennek meg a képzési programban, hanem olyan tárgyak is, mint tanuláspszichológia, tanulási stratégiák, differenciáló pedagógia, a tanuló irányítása/követése, tanulási nehézségek kezelése stb. A hat tanítási hétből álló, hat periódus felépítésében két központi gyakorlati modul jelenik meg, melyek egy-egy elméleti modul által körülhatároltak. (Lásd 4. táblázat)

4. táblázat: A főszakasz periódusai

<i>Periódus</i>	<i>Téma</i>	<i>Tárgyak</i>
Elméleti periódus (2.1)	Egyszerű tanulási folyamatok	PGO, anyanyelv, matematika és tudományok, pedagógia- pszichológia, kultúra és társadalom, zene, rajz
Gyakorlati periódus (2.2) (4-8 évesek)	Technikák vagy A gyermekek jogai (választás szerint valamelyik) Ezen kívül a hallgatók a különböző tantárgyakban kapott feladatokat kötelesek teljesíteni.	
Elméleti periódus (2.3)	A 4-8 évesek alaptevékenységei (a „4-6 évesek megfigyelése” és a „játéktól tanulásig” modulok kibővítése, elmélyítése kíván lenni)	PGO (a 4-8 évesek alapprogramjába szereplő különböző tárgyak kapcsán), természet és társadalom, vallás, testnevelés, rajz és kézimunka, informatika
Elméleti periódus (2.4)	Bonyolult tanulási folyamatok (amely a „megtanulni tanolni”, „10-12 évesek az elemi iskolában” és a „egyszerű tanulási folyamatok” című modulok folytatása)	PGO (bonyolultabb tanulási folyamatok különböző tantárgyakra vonatkoztatva), anyanyelv, matematika és tudományok, természet és társadalom, pedagógia- pszichológia, zene, rajz
Gyakorlati periódus (2.5) (8-12 évesek)	Technika vagy A gyerekek jogai (választás szerint)	

Elméleti periódus (2.6)	A 8-12 évesek alapvető tevékenységei (ugyancsak a „megtanulni tanulni” és a „10-12 évesek az elemi iskolába” című modulok folytatása, elmélyítése).	PGO (A 8-12 évesek alapprogramjában szereplő különböző tárgyak kapcsán), anyanyelv, természet és társadalom, valláspedagógia és pszichológia, testnevelés, rajz és zene.
-------------------------	---	--

A szemléletmód, szakirány választása a főszakasz utolsó elméleti periódusában történik (3.1). Ebben a modulban központi helyen a felújított (aktualizált) hagyományos oktatási rendszer áll, valamint olyan irányzatok bemutatása, mint Jena-terv, Freinet stb., melyek alapján a hallgató ilyen irányultságú szakosodásban is részt vehet. Ebben a periódusban még olyan tárgyak is megjelennek, mint angol, audiovizuális eszközök, zeneterápia, szépírás, amelyek plusz kreditszerzési lehetőséget jelentenek. Azoknak a hallgatónak, akik fríz nyelv illetve vallástanítási bizonyítványt is szeretnének szerezni, ezeken az órákon is részt kell venniük, illetve a hallgatói kötelezettségeket teljesíteniük kell.

A harmadév második periódusától kezdődően (3.2) áttér a képzés az úgynevezett SDA szakaszba, melynek elsődleges feladata, hogy a hallgatót felkészítse az általa választott életkori csoportnak megfelelő tantárgyak tanítására, az életkori sajátosságok kezelésére, illetve a hallgató által választott szaktárgy (profil) tanítására, az ebben való elmélyülésre lehetőséget teremtsen. Ez az a szakasz, ahol a hallgatónak a periódus témájába illeszkedő és célkitűzéseivel egyező egyéni tanulási problémát kell megfogalmaznia (érdeklődésének megfelelően), és erre választ keresnie. E problémák megfogalmazásának forrását a PGO-beszélgetések, a gyakorlati tapasztalatok képezik. Ez a szakasz magában foglal:

- 1 vegyes (elméleti és gyakorlati) periódust (3.2)
- 3 elméleti periódust (3.3, 3.5, 3.6)
- 1 gyakorlati periódust (3.4), a választott 4-8, illetve 8-12 éves korcsoportokra vonatkozóan

A negyedik év első három periódusában a választott szakterületnek megfelelő képzési formában vesznek részt a hallgatók, mely elméleti és gyakorlati komponenszt egyaránt magában foglal.

Az SDA szakasz záró része az utolsó három periódus, az úgynevezett „LIO-stage”, mely teljes mértékben gyakorlati (munkahelyen történő) felkészítést jelent. (*Draiboek – LIO, 2000*) A hallgató önálló tanítóként dolgozik hetente legalább három napot, a negyedik napot felkészüléssel kell eltöltenie, és egy napot a képző intézményben tölt, ahol a vélemények, tapasztalatok megosztásán, értelmezésén van a hangsúly.

Az SDA szakasz ideje alatt a hallgatónak el kell készítenie egy ún. portfóliót, melyben megjelenik minden, tevékenységével kapcsolatos dokumentum (oktatási eszközök, megválaszolt egyéni kérdések, gyakorlat folyamán történt feljegyzések, óravázlatok stb.), amelyek egyrészt az értékelésnek alapját képezik, másrészt vi-

szont az elhelyezkedési lehetőségek esélyeit is növelhetik (vagy esetenként csökkenthetik).

A rövidített (2 éves) képzési forma

A holland tanítóképzési rendszerben is újdonság erejével ható képzési formáról van szó, amelyet az 1997-98-as tanévben vezettek be kísérleti jelleggel, majd lévén, hogy hatékonyak bizonyult, az 1998-99-es tanévtől kezdődően rendszeresítették. (*Studiegids*, 2000. 26.)

Ennek a képzési formának a lényege az, hogy ugyanazokat a célkitűzéseket, alapelveket és szakmai szerepeket követi, mint a már jellemzett, „normál” négy éves képzési forma, a különbség csupán az, hogy mindössze két év alatt biztosít tanítói képesítést WO (egyetemi) vagy HBO (főiskolai) típusú végzettségű hallgatók számára.

Ez a képzési forma úgy tartalmilag, mint szerkezeti felépítését illetően is rövidített formában ugyanazokat a szakaszokat követi, akárcsak a normál képzési program. Ennek következménye, hogy egy tanév itt is hat periódusból áll, minden periódus hat hetet jelent. A képzési program magában foglalja a bevezető szakaszt, alapprogramot, valamint az SDA szakaszt, de minden szakasz időtartama az eredeti képzési program felére csökken. A rövidített képzés első évében a program felépítése úgy a tantárgyak jellegét, mint a gyakorlati tevékenység megszervezését illetően kettős jellegű: kezdetben elméletben és gyakorlatban egyaránt az alsó tagozat (1-4 osztály) esik, majd a felső tagozat (5-8 osztály) képzési – nevelési sajátosságainak a megismerése kerül előtérbe. Minden hallgatónak ugyanakkor 80 órát (önálló tanulásra szánt idő) kell foglalkoznia a már említett „önálló tanulmányi csomagok” feldolgozásával, melyben az elméletileg feldolgozott tárgyak elemi oktatásban megjelenő pszicho-pedagógiai elemeit kell önálló munka formájában elemezniük.

Minden hallgatónak minden hathetes elméleti periódusban 40 órát egy „egyéni oktatási kérdéssel” kell foglalkoznia, akárcsak a négy éves képzés felső évfolyamain. Itt is a kérdések által az egyéni érdeklődést próbálják előtérbe helyezni, hiszen a megválaszolandó kérdések bármilyen oktatási vagy oktatással kapcsolatos területre vonatkozhatnak, illetve származhatnak az elméleti órákon elhangzottakkal kapcsolatos reflexiókból, felmerülhetnek valamely gyakorlaton szerzett tapasztalattal kapcsolatosan, vagy egyszerűen a hallgató érdeklődéséből fakadhatnak.

A rövidített program SDA szakaszában a gyakorlat nagyon nagy arányban jelenik meg, ugyanis a hallgatók heti négy napot töltenek az iskolában, az elméleti anyagrészt mindössze egy napra sűrítik össze. Az utolsó három periódus ebben a képzési formában is a LIO gyakorlatnak van szentelve.

A tevékenység ellenőrzése és értékelése többnyire a már leírt portfóliós rendszer segítségével történik, melyet a hallgatók minden periódus végén kötelesek bemutatni. A végső gyakorlati periódus ideje alatt a hallgató tevékenységét az osztálytanító (aki a gyakorlatvezető is egyben) ellenőrzi megadott szempontok alapján, ezen

kívül viszont az intézményi gyakorlatvezető is 2-3 hetente meglátogatja a hallgatót az iskolában, tartja a kapcsolatot az osztálytanítóval annak érdekében, hogy állandó friss információval rendelkezzen a hallgató gyakorlati tevékenységéről.

Új törekvések a holland tanító- és tanárképzési rendszerben

A tanító és tanárképzési rendszer fejlődésében mérföldkö jelentőségű intézkedés kezdődött el 1993-ban, amikor statisztikai előrejelzések kimutatták, hogy 2002-re a szükségesnél kb. 20 ezer pedagógussal lesz kevesebb. E drasztikus hiány pótlására számtalan intézkedés született, egyszersmind felhívta a figyelmet arra, hogy a fiatalok közül egyre kevesebben választják a pedagógusi pályát, és ez nem véletlen. Olyan, nem csak a holland helyzetre jellemző sajátosságok kerültek felszínre, mint túl alacsony oktatásra és oktatásfejlesztésre fordított költségvetés, a más hasonló szintű végzettséget igénylő szakterülethez képest alacsony tanítói illetve tanári fizetések, a tanári szakma alacsony társadalmi presztízse.

Ezen felismerések következtében egy olyan fejlesztési folyamat kezdődött, mely gyakorlatilag az egész képzési rendszert felújította, és amely magyarázatot ad azon képzési formák jelenlétére, amelyekre a CHN képzési rendszerében rámutatunk. A fejlesztési törekvések négy nagyobb területen figyelhetők meg (*Verloop és Wubbels, 2000. 21-28.*):

- A tanító / tanárképzés és az iskolák kapcsolata
- A tanító / tanárképzés és a társadalom kapcsolata
- A tanítás professzionális jellege (minősége)
- A tanítók / tanárok tevékenységének megfelelő értékelési lehetőségei

A képzés optimalizálása e négy nagy irányvonalat követi és ezeken a területeken kísérli meg a hatékonyságot előremozdítani.

A *tanító / tanárképzés és iskolák kapcsolatát* érintő kutatások kiindulópontját az a felismerés jelentette, hogy viszonylag nagy szakadék észlelhető a képzés folyamán tanított elmélet és az iskolában megjelenő gyakorlat között, s hogy a képzésben hangsúlyosabb szerepet kap maga a képző intézmény, mint a gyakorlati felkészülés lehetőségét nyújtó iskolák. Válaszként, ezekre az egyébként objektív észrevételekre vezettek be hosszabb időtartamú gyakorlati periódusokat, illetve a képzés befejező szakaszában az ún. LIO-gyakorlatot, mely a CHN rendszerében is fellelhető. Ezáltal a fiatal pedagógusjelöltek gyakorlati tapasztalatok szerzésén túlmenően átfogóbb képet alakíthatnak ki a jövőbeli szakmájukról, és megismerkedhetnek közelebbről azokkal a felelőségekkel, amelyeket fel kell majd vállalniuk. E fejlesztési törekvés felhívja a figyelmet arra is, hogy nagyon oda kell figyelni a képző és gyakorló intézmények közötti szorosabb együttműködésre, mind az elméleti képzést nyújtók és gyakorlatvezetők, mind a hallgatók gyakorlati tevékenységének arányaiban történő növelése tekintetében is.

A fejlesztési törekvéseknek egy másik irányvonala azt szeretné elérni, hogy általában az iskolai tevékenység jobban igazodjon a társadalmi változásokhoz, ne szigetelődjön el, ne képezzen egyfajta „pedagógiai provinciát”.

Először is arra van szükség, és az intézkedések nagyobb része erre irányul, hogy megfelelő számú és megfelelő képzettségű pedagógussal rendelkezzen a társadalom. Ennek érdekében nagyobb átjárhatóságot kívánnak teremteni a pedagógus szakma vonatkozásában; egyfelől, hogy a pedagógus munkája ne jelentsen feltétlenül egy egész életen keresztül tartó szakmát, másrészt pedig, hogy más területen dolgozó (mint kereskedelem, vagy ipar), már tapasztalattal rendelkező szakembereket megnyerjenek az oktatásnak, azt feltételezve, hogy a más területen szerzett tapasztalataikat értékesíteni tudják, és ezáltal a társadalmi jelenségek jobban bejuthatnak az iskolába. Ennek a tendenciának a megtestesülése a jellemzett rövidített képzési forma megszervezése is.

A tanító- és tanárképzés fejlesztésének egy másik irányvonala azoknak a sztenderdeknek a meghatározása, amelyekkel egy jó pedagógusnak rendelkeznie kell. Ezek alapján próbálják meghatározni a *szakmai profilt*, amely a képzés célkitűzéseinek meghatározásában nyújt kiindulópontot. Ebben a vonatkozásban megkülönböztethetők általános szakmai elvárások (mint pl. a kollégákkal való kooperáció), általános nevelési elvárások (pl. nevelési célok megfogalmazása) és sajátos nevelési elvárások (pl. különböző életkori sajátosságoknak megfelelő tanítás).

A további kutatások a pedagógus munkájának objektív mérésére vonatkoznak. Ezt a tendenciát az hívta életre, hogy felmerült a kompetencia szerinti bérezés gondolata, melyet viszont a pedagógusok nem fogadtak el, éppen azért, mert nagyon nehéz egyértelműen meghatározni, hogy milyen jellegű információk lennének elégségesek a pedagógus teljesítményéről a kompetenciaszint meghatározásához. Ennek a szellemnek a megtestesülése a portfóliós rendszer alkalmazása, melyet már a képzési időszak alatt megtalálunk, és amelynek lényege, hogy a tanár/ tanító saját szakmai fejlődését ellenőrzi a szakmai profilból származtatott feladatokhoz viszonyítva. Más vélemények szerint viszont a portfólió alapján történő értékelés nem tesz eleget a validitás és objektivitás kritériumainak, ezért nem tekintik előnyösnek ezen egyetlen értékelési mód alkalmazását, hanem a különböző értékelési módokat kombinációjára serkentenek.

A tanítás professzionális jellege abban az értelemben kerül a kutatás középpontjába, hogy a társadalom fejlődése illetve az oktatás feladatainak megváltozása, a munkaerőpiac fejlődése, az új tanulási stratégiák előtérbe kerülése, az információ állandó halmozódása stb. a tanító / tanár készségeinek állandó szinten tartását feltételezi. A kérdés az, hogy ezeknek a jelenségeknek milyen jellegű hatása van a tanítás professzionális jellegére. Ebben a vonatkozásban két vetület került az érdeklődés középpontjába: egyrészt az állandó szakmai fejlődés problematikája, másrészt pedig azon ismeretrendszer, amelynek meg kell alapoznia a pedagógus szakmai tevékenységét. A szakmai fejlődés megvalósításának szempontjából a képzésben egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a tanulási technikák megtanítására, melyet a pedagógusnak nem csak tanítványai irányában, hanem önmagával szemben is

alkalmaznia kell. Ugyanilyen lényeges a kooperatív technikák elsajátítása és a kollegákkal való együttműködés, a különböző tanítási-nevelési helyzetek elemzése és nem utolsósorban a reflektivitás.

Megfigyelhetjük, hogy a megnevezett fejlődési irányvonalak többé-kevésbé hangsúlyosan megjelennek a CHN képzési rendszerében is, mely arra enged következtetni, hogy a képző intézmény érzékenyen reagál azokra a változtatási szükségletekre, amelyeket elvár a társadalom, annak érdekében, hogy valóban minőségi képzést nyújtson, és meg tudja őrizni vonzaskörét. Számunkra számos olyan alternatív lehetőséget kínál, és olyan ötleteket nyújt, melyeknek megfelelő adaptálása által hatékonyabban, gyakorlatorientáltabban valósíthatjuk meg a hazai képzést is.

Irodalom

Draiboek-LIO, CHN, Groningen, Emmen, Leeuwarden, 1999-2000.

Falus Iván (2002): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: Bábosik István - Kárpáti Andrea (2002, szerk.) *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*, BIP, Budapest. 87-103.

Komrij, J. (2000): *Self tuition package for new tutors*, CHN, Leeuwarden.

Studiegids '99- 2000: *Opleiding tot leraar basisonderwijs*, CHN, Leeuwarden.

Szabó László Tamás (1998): *Tanárképzés Európában*, Oktatáskutató Intézet, Educatio Kiadója, Budapest.

Verloop, N és Wubbels, Th. (2000): Some major developments in teacher education in the Netherlands and their relationship with international trends, In Willems, G.M., Stakenborg, J. H., Vengelters, W. *Trends in Dutch teacher education*, Garant ed., Leuven-Apeldoorn. 19-32.

HOGYAN TANÍTANAK IRODALMAT? GONDOLATOK AZ ÉLMÉNYKÖZPONTÚ IRODALOMTANÍTÁS 4. ÉS 5. KÖTETÉRŐL

SZÉPLAKI GYÖRGY

az ELTE BTK Magyar Intézete Főiskolai Irodalomtudományi Tanszékének docense
szeplaki@gandalf.elte.hu

Az *Élményközpontú irodalomtanítás* című sorozat 4. és 5. kötetében sok szerző mutatja be, igen gazdag anyagban, az irodalomtanítás helyét a világ több országának oktatási rendszerében. A körkép nemcsak bővítheti olvasóinak ismereteit e tárgyban, hanem érdekes tapasztalatokat is nyújt, és újabb, a magyarországitól eltérő tanítási módszereket ismertet meg. Bár logikailag előbb a hazai és a közeli tájkon lenne célszerűbb körbejárni, a recenzió követi a tanulmánykötetek megjelenési sorrendjét.

Amikor a más országbeli oktatásról hallunk, olvasunk, nyomban felötlik bennünk a gondolat: Mi lenne, ha nálunk is...? Így van ez az irodalomtanítás külföldi példáiról szóló izgalmas tanulmánykötet olvastán is. Hogyan tanítsunk irodalmat ma és a jövőben Magyarországon, amikor az „emberről és a jövőről alkotott képünk kataklizmaszerű átalakulásának korszakában szükségképp nem szólhat az irodalomtanítás arról és úgy, amiről és ahogy az 1960-as, '70-es években szólt; de még arról sem, mint amiről például az 1990-es években igyekezett beszélni!”

Gordon Győri János, alkotószerkesztő bevezető tanulmányában (*Közös kérdések különböző válaszok*) segítséget ad a mienktől olykor nagyon különböző tanítási rendszerek megértéséhez. S ami legalább ennyire fontos, elgondolkodtat saját irodalomtanítási felfogásunk mikéntjéről: helyességéről, avagy helytelenségéről. Az irodalom tanításának ez a teoretikus megközelítése jó alapot ad a kilenc oktatási rendszer irodalomtanításának vizsgálatához, az olvasónak pedig az ott tapasztalt elfogulatlanabb befogadásához. Szép befejező gondolatai kedvet ébreszthetnek a kötet tanulmányozásához:

„Mindezen kérdések és feszültségek középpontjában találjuk nap, mint nap az irodalomtanárt, amikor belép az osztályba, és dolgozni kezd. Előtte gyönyörű, érdekes vagy csupán praktikus szövegek és – minden jelző nélkül, mert minden jelző csak leszűkítene – a gyerekek. Azért áll ott az irodalomtanár, mert *közvetíteni akar*, mert hogy *közvetítenie kell* valamit, ami nélkül *'meggörbülne a világ gyémánttengelye'*.”

Az alkotó szerkesztő az eligazodáshoz előbb térképet ad az olvasó kezébe (*A kötet bemutatása*), ahol tömör megfogalmazás található az egyes országokat jellemző oktatási tendenciákról. Az áttekintő, összehasonlító elemzés a kötet egészének tanulmányozását segíti. Már itt a bevezető részben, az egyes országok oktatási rendszerének vázlatos bemutatásában is érdekes, hasznos információkhoz jut az olvasó: rá-ráismerhet a 90-es évektől induló hazai oktatáspolitikai törekvések „mintáira”, ezek a későbbi, részletesebb kifejtéseket jól alapozzák. Figyelemre méltó viszont az, hogy nem csak az angliai 1988-1998 közötti nemzeti tantervi újítások szerepelnek a bemutatásban, hanem előfordul ennél is újabb, a 2000 utáni időszak fejlesztési folyamatait feltáró tanulmány is.

A világ legfejlettebb országának oktatása akkor is hatást gyakorol a többiekére, ha merőben új, netán idegen azoknak hagyományrendszerétől (*Gordon Győri János: Iskolarendszer és irodalomtanítás az Amerikai Egyesült Államokban*). Nekünk, magyaroknak különösen megszívlelendők – főleg az elkövetkezendő években, évtizedekben előttünk álló feladatok miatt – az amerikai tapasztalatok. Azaz, miként lehet az irodalomtanítás a nyelvi fejlesztés és a társadalmi igazságosság (felzárkóztatás, esélyegyenlőség) eszköze? Mikor válik elfogadottá az olvasóvá nevelés új szemlélete?

„Olvassanak a gyerekek, amennyit csak lehet.

Ákármit olvassanak – természetesen lehetőleg jó irodalmat.

Ugyanakkor: inkább bármit olvassanak, mint semmit.”

Gyakorló irodalomtanárok számára tanulságos az *Alice Walker*-novella és elemző feladatsora, a *tankönyvek bemutatása és a projektoktatás* jellemzése. Annál is inkább, mert idehaza is mozdul már valami ez irányba. Az éppen megszűnt (pontosabban az ELTE BTK-ba beolvadt) Tanárképző Karon készültek színvonalas projektoktatási programok. Még folyik ezeknek a pályázatra készült anyagoknak az értékelése, ám egy tanulsága már is van: az önálló és kooperatív ismeretszerzés technikáinak megtanítása, alkalmaztatása, a kommunikációs készségek fejlesztése inkább elősegítője a kultúra közvetítésnek, mintsem akadályozója.

Tantárgyunknál, az irodalomnál maradván a kultúraközvetítést nem szűkíthetjük le az irodalomtörténet, különösen nem az évszázadok alatt kialakult kánon ismereteinek tanítására. Pedig a ma magyar irodalomtanára elborzadva látná, milyen kevés kötelező (előírt) alkotó és mű szerepel Nagy-Britanniában az „English” tananyagában. (*Jankay Éva-Pála Károly: Iskolarendszer és irodalomtanítás Angliában / Nagy-Britanniában.*) Itt a nyelvi és irodalmi órák nem válnak külön, követelményei is együtt fogalmazódnak meg a tantervben. Hasonló törekvés már mutatkozik a NAT műveltségterületre megfogalmazott kompetenciákban, vagy a Keret-tanterv anyanyelv és irodalom tantárgy szintjén is. Az ún. „londoni iskola” modellje szerint az anyanyelvi és irodalmi órák elsődleges célja az összes tantárgy tanulását segítő eszközrendszer fejlesztése. S ha valaki attól féltene az angol diáko-

kat, hogy semmiből nincs alapos ismeretük, elég tartalmilag megvizsgálni, milyen mélységig dolgozzák fel az elolvasott Shakespeare-drámákat. Kétségtelen, a magyar diákoknak viszont több átfogó történeti, irodalomtörténeti ismerete van.

A francia oktatáspolitikai „olyan új iskola megteremtésén fáradozik, amely képes a tanulóknak széles körű, elmélyült, és főleg használható tudást biztosítani.” (*Juhász né Horváth Katalin: Iskolaszervezet és irodalomtanítás Franciaországban.*) Sok hasonlóság van a francia és a magyar oktatási rendszerben. A szabályozás ott is kimeneti, de erősen reguláló a tantervi struktúra is, s ott már régen felsőoktatásra jogosít az érettségi. Az ott megvalósított rugalmas, átjárható középiskolai rendszer viszont nálunk még álomnak tűnik. Talán a francia modellben található az oktatáspolitikus és gyakorló tanár is a legtöbb átvehető mintát: hangsúlyosabb az anyanyelvi és irodalmi nevelés, a használható tudást, készségeket méri az érettségi, a vizsgák rendszerében fontos szerepet tölt be a tanulók alapos, sokoldalú értékelése, teljesítményeinek vizsgálata. A kötet egészére igaz, hogy bár az alkotószervező öve int az itt olvasható módszerek egyszerű lemásolásától, az újra fogékony, igényes tanár igen sok használható, a tanítást megújító módszert talál. Sőt az is nagy haszon, ha megerősíti őt eddigi törekvéseinek helyességében, vagy mások példájából okulva korrigálhatja balfogásait.

Az izraeli társadalom sokfélesége, az ország helyzetéből adódó politikai problémák megmutatkoznak oktatási rendszerében és az irodalom tanításában is. (*Roni Mann: Az irodalom tantárgy tanítása az izraeli középiskolákban*) Az irodalomtanítás eszközjellegét hangsúlyozza a tanulmány szerzője, aki középiskolai tanár: „A mi feladatunk az, hogy a tanulók elsajátítsák azokat az eszközöket, amelyekkel magabiztosan eligazodhatnak az irodalom világában, azzal az érzéssel telve, hogy ők is együttműködői és alkotótársai lehetnek a kultúra ezen ágának, amely nemzetközi nyelven beszél: az Ember nyelvén. Azt hiszem, ez a feladata minden irodalomtanárnak a világ minden részén.”

A sokszor megcsodált Japán fejlődésének alapjait ismerhetjük meg, ha bepillantunk kultúrájába és oktatásának mindennapjaiba. (*Gordon Győri János: Iskolarendszer és irodalomtanítás Japánban*) Az ország konzervatív értékrendű, oktatási rendszerében mégis természetes jelenség a szüntelen reformálás. Az amerikai mintára megszervezett iskolarendszer erősen centralizált, de nem szakad el a gyakorlati igényektől. „Japánban időről időre a vezető nagyvállalatok is kibocsátanak egy közös dekrétumot, amelyben kifejezésre juttatják, mit és miképpen várnak az oktatástól.”

A „*Deutsch* – azaz német; ez a tantárgy neve... Nincs különválasztva anyanyelvre és irodalomra sem a tantervben, sem az osztályozásban. A némettanítás feladata – ahogy a baden-württembergi tanterv fogalmazza – irodalmi műveken keresztül a képzelőerőt, a tanulók értékrendjét és nyelvi kifejezőkészségét fejleszteni, a tudatos, differenciált nyelvhasználatot kialakítani.” (*Rab Irén: Iskolarendszer és irodalomtanítás Németországban*) A földrajzi közelség, a történelmi, kultu-

rális és gazdasági kapcsolatok miatt is érdemes jobban odafigyelni a német oktatási rendszerre. Az irodalomtanítás rövid jellemzésben: Nincs kánon, nincs világirodalom, olvasmányjegyzékek kapcsolódnak a tantervekhez, évente két kötelező olvasmány van, a tanórák felén kell a jegyzékből dolgozni, a tananyagra csak kisebb megkötések vannak (19-20. század; Goethe, Schiller), középpontban a mű áll, kevesebb életrajzot, pályaképet tanítanak, mindenféle szöveg értelmezéséhez adnak kulcsot a diákok kezébe, a magyarországinál magasabbak az óraszámok. Az értékelésről folytatott magyarországi vitához érdekes adalék lehet, hogy nincs bukztatás, de a szülő kérésére lehet osztályt ismételni. Az egyes tantárgyakra kapott pontszám pedig differenciált értékelést tesz lehetővé.

A nemzetközi érettségi vizsgára ma csak a két tanítási nyelvű középiskolákban lehet felkészülni. (*Jakobsenné Szentmihályi Rózsa: Irodalomtanítás a Nemzetközi Érettségi rendszerében*) A kötelező tantervi anyag ugyan kevesebb a megszokottnál, de a kiscsoportos formák, az emelt szintű vizsga öntevékenységre nevelése, s a különböző írásbeli formák kezelésének tanulmányozása kárpótolhatják a diákokat. Egyetlen hibája: a jelenlegi felvételi rendszerben tárgyi tudásuk kevésnek bizonyulna, például a bölcsészkarai magyar szakra jelentkezéskor.

A szovjet (orosz) hatalomtól, annak politikai és kulturális befolyásától elvált Magyarországon több a hasonlóság az orosz oktatási rendszerrel, mint gondolnánk. (*Kutyina Olga – Sándor Csaba: Iskolarendszer és irodalomtanítás Oroszországban*) Oroszországban is új oktatási törvény született (1992-96); tantervi programszabadság és tankönyvszabadság van; voltak nosztalgikus kísérletek az 1917 előtti liceumok visszaállítására: s a túlzott tanári szabadság oda vezetett, hogy az eredményesség érdekében a kollégák a megszokott 1970-es, '80-as évek tanterveit, óraterveit használják. A felsőoktatási intézmények saját felvételi követelményeket alakítottak ki, de minden intézményben van – szaktól függetlenül –, tollbamondás vagy fogalmazás! Ami viszont irigylésre méltó: igen magasak az anyanyelv és irodalom tantárgy óraszámjai.

A svéd oktatási rendszer eredményei (például PISA-felmérés) tiszteletet parancsolóak. Demokratikus szemlélete mintául szolgálhat más országoknak is. Mindenhol folyhat az oktatás a kisebbségek anyanyelvén is, pedig a világ minden tájáról bevándoroltak kb. 100 nyelvet használnak. A speciális szükségletű (hátrányos helyzetű) gyerekek együtt tanulnak a többiekkel. (*Gordon Győri János: Iskolarendszer és irodalomtanítás Svédországban*). Alapelvük az, hogy az oktatásba jelentős pénzt kell befektetni, a gazdasági recessziók idején még többet is, mert a hullámvölgyből csak az oktatás segítségével lehet kiemelkedni. Az irodalomtanítás itt is megcélozza a nyelvi fejlesztést, de nagy szerepet kap a kultúra, a művészi élmény befogadásának készségfejlesztése, a klasszikus svéd, és a világirodalom ismerete. A kevés feladatot tartalmazó, történetileg építkező tankönyvekből a tanárok teljes szabadsággal taníthatnak. A sokféle pedagógiai módszer, többek között a kooperatív tanulás segítik az elmélyült tanulást – az eredmények őket igazolják. Az

értékelésre, mérésre, felvételi vizsgára használt teszteknek természetes része a szövegértés mellett a grafikon, a táblázat, a térképek „olvasása”, értelmezése. Megjegyezzük, bár Magyarországon már a 90-es évek elején, az IEA-felmérésekben találkozhattunk hasonlókkal, úgy tűnik, az olvasásnak ez a szélesebb értelmezése még mindig újnak számít a magyar gyakorlatban. (ld. a PISA-felmérés magyar eredményei!)

A kötet, a bevezetéséhez hasonlóan, elméleti fejtegetéssel zárul. Az irodalomtanítás feladatait, a mai és jövőbeni problémáit vázolja az alkotó szerkesztő, megoldásokat is kínálva, többek között az itt közölt tanulmányok kutatási eredményei nyomán. (Gordon Győri János: *Litteras docere necesse est!*) A világ kilenc oktatási rendszerét bemutató kötetéről hadd idézzük az ő szavait: „... kötetünket speciális pedagógiai kísérletnek tekintjük, amelyben mi, irodalomtanárok mintegy előre szembesülhetünk saját jövőnk lehetőségeivel, akárcsak Ádám tette Madách művében. Némelyik jövőbeni lehetőségünk talán fellelkesít, némelyik esetleg elgondolkoztat vagy elborzaszt minket, s egyeseket esetleg inkább a múltunkhoz, semmint a jövőnkhez kapcsolódónak érezhetünk.”

Gordon Győri János (szerk., 2003): *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. (Élményközpontú irodalomtanítás. Az élményközpontú irodalomtanítás programkönyvei 4.) Pont Kiadó.

I. Iskolaszervezet és irodalomtanítás Magyarországon 1989-ig. (Sipos Lajos)

A magyar oktatás kezdeteitől 1989-ig tartó nagy korszak vázlatos történeti áttekintésében ezúttal az irodalomoktatás kerül a középpontba. A korai középkor és a humanizmus korának gazdag anyaga jól mutatja azt a folyamatot, amely a magyar műveltség és iskolarendszer kialakulásához, megerősödéséhez vezetett. Bár az iskolarendszerben a legnagyobb változást a reformáció és az ellenreformáció kora, és a kollégiumi típusú iskolaformák kialakulása (katolikus, református) hozta, valódi közoktatásról csak a *Ratio Educationis* kiadása után, az irodalomoktatás szervezettebb megjelenéséről pedig még ennél is későbből beszélhetünk.

A 18. századtól a társadalomtörténeti, tudománytörténeti változások, a nyelv és gondolkodás viszonyáról szóló elméletek megváltozásának idején, megváltozott a magyar nyelv és irodalom tantárgy státusza is. 1730-tól beszélhetünk a magyar nyelv művelésére tett kísérletekről, majd a 18. század végétől a nyelvújítási mozgalomról. Ezek keretében korábban (*Kazinczy elve*) inkább külföldi alkotók művei jelentek meg magyar fordításban, majd később nagyobb teret kaptak az eredeti magyar művek is (*Csokonaiék elve*). A magyar irodalom tantárgy önállósulása 1850 és 1920 között valósul meg. Érdekesség, hogy éppen a magyar szabadságharcot eltipró önkényuralmi rendszer osztrák mintájú új oktatási törvénye (1849. szeptember) segítette elő az algimnázium-felgimnáziumi rendszer teljes kiépülését,

a szaktárgyi rendszerű oktatás bevezetését. Az 1867-es kiegyezés után az algimnáziumban már a magyar nyelv tantárgy keretében tanítják a helyesírást, fogalmazást, valamint költői művek olvasását, míg a felgimnázium mindezekhez hozzáveszi a nyelv- és irodalomtörténeti megközelítést is. 1875-től már a tanárképzés, "tanárvizsgálat" is szabályozott. A magyar nyelv és irodalom szakvizsga anyaga tanulságos lehet a mai tanárképzés számára is, különösen, ha konkrét példaként *Babits Mihály* tanári vizsgájának igen kemény követelményeit olvassuk.

A történeti bemutatás folyamatában talán a 19-20. század fordulóján láthatók azok a tendenciák, amelyek a magyar nyelv és irodalomoktatást, annak kultúraközvetítő, irodalomtörténeti alapú tanítását "bebetonozták" – a modern világban akkor, és azóta is jelenlévő más módszerek ellenére. A *Klebelsberg*-korszakról, oktatási és kultúrpolitikájáról sok minden elmondható: találhatunk benne jócskán továbbvihető hagyományokat is (ld. középiskolai tantervek, s megtoldhatom a tanulmányban nem szereplő polgári iskolai tantervekkel), mégsem szabad elfelejteni, hogy egy megcsonkított ország, sokkos állapotban keresett kiutat a jövő generáció nevelésének területén. Bár önálló tanulmányok szólnak róla, a történeti folyamatba illesztendő a trianoni határokon kívül rekedt magyarság oktatásának ügye a két háború közötti időszakban:

Héder Ágnes: Nemzetiségi iskolahálózat és irodalomoktatás Szlovákiában c. tanulmány első fele bőségesen szolgáltat adatokat az 1945-ig tartó korszakról.

Fedinec Csilla: Nemzetiségi iskolahálózat és magyaroktatás Kárpátalján. A sokszor gazdát, státusz cserélt területen a magyar oktatás fennmaradása is csoda.

Egyed Emese: Nemzetiségi iskolahálózat és irodalomoktatás Romániában. A nagy hagyományú erdélyi iskolaélet régebbi időszakairól is beszámol, hisz ennek alapjain próbálja fenntartani iskolarendszerét az ottani magyarság mind a mai napig, minden leépítési törekvés ellenére.

A leépítési törekvések talán Jugoszláviában voltak a legerőteljesebbek a két háború között: *Marcsó Vilma: Nemzetiségi iskolahálózat és irodalomtanítás a Vajdaságban; Pisnják Mária: Nemzetiségi iskolahálózat és irodalomoktatás a Szlovén Köztársaságban. Eltérő politikai és gazdasági viszonyokkal, lényegesen kevesebb magyar népességgel, de forma szerint ide tartozik Villányi Eszter: A magyar nyelv és irodalom szerepe és oktatásának sajátosságai Burgenlandban* című tanulmánya az 1945-i tartó szakasz Kárpát-medencei magyar oktatásának körképéhez.

A határon túli magyarság anyanyelv és irodalomoktatásról szóló hasznos, sokféle összehasonlításra alkalmas tanulmányai gazdag anyagot szolgáltathatnak a jövő kutatóinak és oktatáspolitikusainak, de a mai tanterv- és tankönyvíróknak is. Segítségükkel jobban megérthetők az 1945-1990 közötti szocialista korszak kelet-európai törekvései.

Az 1945 utáni Magyarországról, az oktatásról szólva a negatív politikai jelenségek mellett a 8 osztályos általános iskola vívmánya és a középiskolai reform (*Keresztúry Dezső* minisztersége, *Németh László* hódmezővásárhelyi magánreformja) jelentenek előrelépést. Az 1950-es tanterv ideológiai beállítottságától ugyan nem tudnak teljesen megszabadulni a későbbi 1965-ös szabályozásban, de még az 1978-as tantervben sem, mégis látható már az "olvadás", a világtendenciák beszüremkedése. Nálunk a hagyományoknak megfelelően szinte természetes a *cambridge-i iskola* elveinek követése (az irodalomtanítás elsősorban kultúráközvetítés, irodalomtudományi módszereket alkalmaz, az irodalom szocializáló és legitimáló funkciót tölt be), míg nyugaton ma már csak az elit iskolákban találkozhatunk az elv alkalmazásával az irodalomoktatásban, máshol jobban hódít a *londoni iskola*. A "londoni iskola" néven elterjedt irányzat tantárgy-konceptiójában nem valamely tananyag megtanítását tekinti az anyanyelv- és az irodalomórák elsődleges céljának, hanem egy olyan eszközrendszer kialakítását és folyamatos fejlesztését, amely az összes többi tantárgy eredményes tanulásának és általában a hétköznapi kommunikáció hatékonyságának egyik, talán legfontosabb előfeltétele. A tanulmány terjedelmileg talán elbírt volna, ha a szerző idéz néhány elemet párhuzamként az 1978-as tanterv általános iskolára vonatkozó részeiből is. Így a történeti folyamatban láttatva talán világosabb lenne előttünk, miért küszködik máig az általános iskola és a korosztályra szóló tankönyvek sora az irodalomtörténetiség nyűgével.

Mit kaphat az olvasó a történeti áttekintésből?

- Átfogó ismereteket a magyar oktatás és művelődés korai időszakából (a részletesebb tájékozódáshoz az alapvető szakirodalmat).
- Felismerheti azokat a nemzeti tendenciákat, amelyek kezdettől jelen vannak a magyar oktatásban, s minden nyugati és egyéb hatás ellenére meghatározzák oktatásunk, irodalomtanításunk egész folyamatát, de a változások/változtatások között a jelenét is.
- Láthatja, hogyan bővül az olvasmánylista az ókori klasszikusoktól (főleg latin nyelven) a magyar szerzőkig. Miként jelenik meg az anyanyelvi oktatás, s vele együtt a praktikus ismeretek (szövegek) olvasása, értelmezése, s hogy az irodalmi művek a 18. század végéig nem esztétikai-poétikai, hanem etikai-retorikai-ismeretbővítő vizsgálódás tárgyai voltak.
- Akár a tanításban is felhasználható érdekes adalékokat kaphat jeles költőink, *Janus Pannonius*, *Balassi Bálint* iskoláztatásáról, vagy éppen *Babits Mihály* tanári vizsgáiról.

2. Iskolaszervezet és irodalomtanítás Magyarországon 1989-től 2002-ig (Forgács Anna)

A magyar oktatásügy talán legátfogóbb reformját, a rendszerváltozás utáni időszak tantervi szabályozási törekvéseit egységes, távolságtartó, történeti szemlélettel mutatja be a szerző. Segít rendezni a közelmúlt oktatásügyi, tantervkészítési folyamatait, bejárva, annak egyes állomásait, mérlegre téve azok eredményeit. Nagy erénye az áttekintésnek az objektivitás, mely kerülni igyekszik a kommentárokat. Az anyanyelv és irodalom tantervi szabályozását bemutató tanulmány szerkezetileg így épül fel:

- A Nemzeti Alaptanterv előkészületei – 1990 (Ebben az irodalomtanítás az *Eszztétika* fejezet része);
- A NAT új munkaanyaga – 1991 (Az irodalomtanítás a *Művészetek* fejezetben szerepel);
- A NAT tervezete – 1994, majd a lényegében azonos formában elfogadott törvény –1995 (a tíz műveltségi terület között első helyre került az *Anyanyelv és irodalom*);
- Fontos kitérőként szóba kerül a ma is működő világbanki támogatású középiskolai tantervi anyag, mely az anyanyelv és irodalom megújításának programja.

Természetesen a Nemzeti Alaptanterv kapja a legnagyobb terjedelmet a történeti elemzésben. Szóba kerülnek általános célkitűzései, műfajai, a műveltségi területek közös követelményei, az ún. kereszttervek és a magyar nyelv és irodalom kiemelt szerepe (eszköztudás, a tanuláshoz szükséges alapképességek kibontakoztatása). Ugyanakkor a NAT "minden műveltségterületről megkívánja, hogy sajátosságai és lehetőségei szerint részt vegyen a nyelvi kulturáltság fejlesztésében."

A *Helyi tantervek* fejezetben érződik a szerző kritikája, hiszen szerinte ennek elkészítése "a tantestületek feladata lett volna." Így ugyanis nem egészen az valósult meg bennük, amire a tantervkészítők gondoltak. Leginkább a szaktárgyi szempontok érvényesültek, s ezekhez egyszerűen átvették az adatbank tanterveit (tiszteltet a kivételeknek!), és kevésbé érvényesültek a pedagógiai programokra jellemző hangsúlyeltolódások, a regionális kultúra és nyelvhasználat speciális szempontjai, valamint a helyi sajátosságok szerint megfogalmazott célok és feladatmegoldások. Ebben a kontextusban a Kerettantervek logikus lépésként kerülnek a NAT és a helyi tantervek közé, konkretizáló dokumentumként. A NAT-hoz képest változást hozó momentumuk, hogy a műveltségi terület helyett a tantárgyi rendszert hozták vissza. Az így megszabott órakeretek megosztották a szakmát, és a politikát. A "befejezetlen" tantervi történet (2003 márciusában) jelzi: folyamatban van a NAT átdolgozása. A magyar oktatásügy nagy reformjának áttekintése a még "forró álla-

potban" lévő kétszintű érettségi vizsgakövetelményeinek, vizsgaleírásainak bőséges példaanyaggal történő bemutatásával zárul.

A kötet szerkesztési elvének helyessége nem vitatható. A történelmi és tematikus rendezés következetesen végigvonul az egyes tanulmányok során is. A határon túli területek hasonlóan felépített anyagát is csak a recenzáló olvasónak a frissen szerzett ismeretei rendezik, olvasztják egybe a magyarországiakkal. Álljon itt konkrét példaként a *Petőfi*-életmű és *Petőfiről* szóló tanítások különbségei és hasonlóságai a történelmi-földrajzi tér függvényében. A *Petőfi* tanulmányok sorát *Fűzfa Balázs* nyitja: *Petőfi Sándor életműve a tanításban*. Izgalmas olvasmány. Ha csak vázlatmondatokban és címszavakban jelezzük témáit, tartalmát, kitűnnek értékei: *Petőfi* és az irodalmi kánon a reformkorban; a tankönyvek történeti áttekintése; *Petőfi* fogadtatása, irodalomtörténeti szerepe, ezek változásai; ideológiai, politikai, értékrendbeli, poétikai megközelítés. A korántsem teljes adattár hasznos lehet a tantervkészítőknek, tankönyvíróknak és a tanároknak is és tanulságos azért, mert látjuk, mekkora a *Petőfi*-művek kiválasztásának felelőssége.

Végül egy lehetséges jövőképet vetít előre a szerző. Az ideológiáktól "megtisztított" *Petőfi* a maga különleges személyiségét versekben tudta kifejezni, és magatartását költészetté tudta emelni – ezt kellene tanítani! A "Petőfi-Biblia" DVD-ROM (összes műve, minden, amit róla írtak, képek, filmek, tankönyvek stb.) ötlete talán vágyálom, de lehet, hogy 5-10 év múlva valóság lesz. A határon túli irodalomtanításban *Petőfi* hasonló szerepet tölt be, mint az anyaországban, mégis vannak tanulságos kivételek és hangsúlyeltolódások. Például van, ahol a *János vitéz* még az érettségien is követelmény, s tanításának általános iskolai óraszámra sokszor vetekszik a magyarországgal. Máshol belekerültek a tankönyvekbe kevésbé ismert, "futtatott" versei, van, ahol tematikusan és irodalomtörténeti rendben is tanítják, és a legtöbb költői eszközt, lírai műfajt is az ő műveiből ismerik meg a tanulók (Szlovákia, Kárpátalja). Erdélyben mintha két *Petőfi* "élne". Egyik az idegen ország tantervi kereteibe szorított, a másik az ottani magyarság kulturális szimbóluma, gazdag helyi hagyományokkal, kultusszal. A legszomorúbb történet a vajdasági. A máshol "megkímélt" *Petőfi* életműve torz, nyilvánvaló a tények elhallgatása (például, hogy a magyar szabadságharcban halt meg 1849-ben)! Szlovéniában viszont a "magyar tanulmányi verseny" a költő nevét viseli. Bár Burgenlandban a tanítási anyagban kevesebb helyet kap, de foglalkoznak vele a néha még magyarul sem igen tudó diákok is. A közösségi megmozdulásokban igen nagy szerepe van *Petőfi*nek, valóban ő a magyarság emblematikus alakja.

Sipos Lajos (2003, szerk.): *Iskolarendszer és irodalomoktatás a Kárpát-medencében. (Az élményközpontú irodalomtanítási program könyvei 5.)* Pont Kiadó.

HONISMERETI KÖNYVEK PEDAGÓGUSOKNAK



Kóna László
„Ki népei vagytok?”
Magyar néprajz
Mezőgazda Kiadó
Tervezett ára 2500 Ft



Tóth Zsuzsanna -
Karácsony Melnár 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



Csiprőné Angyal Zsuzsna
Fazekaskönyv
Mezőgazda Kiadó
Tervezett ára 4200 Ft



Nagy Mari - Vidák István
Nemezkesztés
Planétás Kiadó
1600 Ft



Sárosi Bálint
Zenei anyanyelvünk
Planétás Kiadó
2900 Ft



Vargyas Lajos
A magyarság népzeneje
Planétás Kiadó
5500 Ft

Sárosi Bálint
Hangszerek
a néphagyományban
Planétás Kiadó
1990 Ft

Bellon Tibor - Fügédi Márta -
Szilágyi Miklós (szerk.)
Tárgyalkotó népművészet
Planétás Kiadó
2900 Ft

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

Nagy Mari - Vidák István
Füben, fában játékok
Planétás Kiadó
1950 Ft

Flórián Márta
Magyar parasztviseletek
Planétás Kiadó
3900 Ft

Csökos 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

Levél cím: 1631 Budapest, Pf. 16

Telefon: 407-1020/36 • Telefax: 407-1787/32

mezomark@mezogazda.axelero.net

VISSZA A FORRÁSHOZ...

Gondolatok a legújabb neveléstörténeti szöveggyűjtemény ürügyén

MIKONYA GYÖRGY

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar docense
mikonya@dpg.hu

Vizsgaidőszakban egyetemem, főiskolák folyosóján, a pedagógia tanszék előtt, hallgatók között gyakran elhangzik a kérdés: Melyik könyvből tanultál neveléstörténetet, a sárgából vagy a zöldből? Mostanra a válaszlehetőség egy új színfolttal bővült – a válasz az is lehet, hogy a barnából. Nem is lehet igazán tudni, ki örül a legjobban az ismert szerző trió – *Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla* – Osiris Kiadó gondozásában megjelent pedagógiatörténeti kresztomátiájának. A pedagógiát oktató tanárokon kívül, a felsőoktatási intézmények hallgatói és minden valószínűség szerint a könyvtárosok lesznek a legelégedettebbek. A hallgatók jobb közérzetét az okozhatja, hogy jóval kevesebbszer kell nehezen beszerezhető, nem kölcsönözhető, sokszor a két világháború között megjelent szakirodalomért időzni könyvtári olvasótermekben; a könyvtárosoknak meg nem kell várakoztatniuk a potenciális érdeklődőket. Elégedett lehet minden olvasó, mivel a felsőoktatásban általánosan használt, neveléstörténeti elméleti alapozó kötet, most méltó, az előző könyv logikai rendszerére épülő kiegészítést kapott.

Az új szöveggyűjtemény megjelenése ürügyén – a teljesség igénye nélkül – megemlíthetők a különböző neveléstörténeti műhelyek korábbi, hasonló jellegű kiadványai. Ezek között alapvető fontosságú a *Ravasz János és Köte Sándor* szerkesztésében megjelent *"Dokumentumok a magyar nevelés történetéből 1100-1849, 1849-1919."* című forrásgyűjtemény. Az ELTE tanárképzési rendszerében évtizedekig használták *Tóth Gábor* két kötetes egyetemes és *Mészáros István* magyar neveléstörténeti szöveggyűjteményét. A tanárképző főiskolákon egészen a rendszerváltásig *Komlói Sándor* tankönyvét használták a hozzátartozó szöveggyűjteménnyel. Az újabb kiadványok között említést érdemel a miskolci egyetemhez kötődő *Trencsényi László* gazdag szépirodalmi részleteket bemutató kötete; a pécsi egyetemhez kötődő *Kéri Katalin* multikulturális hatásokat integráló kötete, valamint a székesfehérvári Kodolányi János Főiskolán oktató *Nagy Péter Tibor* bőséges statisztikai adatokon nyugvó, szociológiai szemléleten nyugvó tankönyve és szöveggyűjteménye.

A neveléstörténet tantárgyat minden tanító és tanárképző intézményben alapozó, szintetizáló, esetleg kiegészítő tárgyként oktatják. A hangsúlyok természetesen

az intézmény jellegéből adódóan eltérőek. Változatosak az alkalmazott szervezési módok is: a majd mindenütt megtartott előadásokat sok helyen szemináriumokkal, speciálkollégiumokkal egészítik ki. A szemináriumi feldolgozáshoz – oktatók és hallgatók számára egyaránt nagy könnyebbséget jelent az új szöveggyűjtemény, mert kevesebb utánajárással érdekesebbé, élvezetesebbé tehetők a foglalkozások.

A szöveggyűjtemény írása, szerkesztése nem a leghálásabb tudományos tevékenység, gyakran a vezető kutatók köré csoportosuló munkatársakra marad ez a feladat. Ebben a műfajban nehéz szépen hangzó téziseket, elméleteket alkotni. A szöveggyűjteményben mindig csak a munka legkisebb része látszik és az is valamelyik másik szerző munkáját dicséri. A válogatás alapjául szolgáló könyvhegyek, a sok kihagyott, kényszerűségből elhagyott részlet nem látszik. Az igazán jó szöveggyűjtemény a felhasznált források minőségéből és mesterien végrehajtott szövegválogatás együtteséből áll össze. Az a legideálisabb, ha az elméleti kötet írói és az azt kiegészítő szöveggyűjtemény szerzői ugyanazon személyek. Ez ebben az esetben megvalósult.

Tartalmi vonatkozásban az egyetemes és magyar a neveléstörténetet is tartalmazó, egy kötetre tervezett szöveggyűjtemény – nagy kihívás a készítőik számára. A válogatás alapja többféle szempont lehet: a kronológiai sorrend megtartása, az egyetemes és magyar neveléstörténeti események egymás mellé helyezése, a hasonlóságok és eltérések megállapításához, elemzéséhez jelentene segítséget. Ebben az esetben – az elméleti kötet tagolásához igazodtak a szerkesztők és ennek szellemében három fő rész különböztethető meg: (1) A pedagógia történeti gyökereivel foglalkozó (2) A modern pedagógiai kialakulását és fejlődését, valamint (3) A magyar iskolakultúrát ismertető rész.

A történeti gyökereket bemutató rész hagyományosan a *Gilgames* eposzból vett részlettel kezdődik, de ez most, a szokásostól eltérően sokkal bővebb, így például kiderül az is, miért volt olyan szigorú a mester a „tábla házában fiához”. Bőven idéznek a szerkesztők a tanítás tartalmából, felsorolják a „vizsgák” anyagát. Ezzel lehetőséget kap az olvasó e kultúrkör korábinál teljesebb megismerésére. Persze ennek ára van. A tudomány titkait egyébként is csak a beavatottak számára eláruló egyiptomi nevelésből csak *Ptahhotep* intelmeire maradt hely. Nem jár sokkal jobban az indiai kultúrkör sem: *Buddha* tanításából jut egy jól kiválasztott részlet. A kínai kultúrkörből elmarad *Konfucius*, de cserébe *Lao-ce* két bővebb részlettel szerepel. A szerkesztők láthatóan fontosabbnak tartották az elérhetetlen teljesség helyett, az egyes – a pedagógia szempontjából jelentőséggel bíró – részletek bővebb tárgyalását. Sajnálatos, hogy az ózsidó kultúrából egyetlen részlet sem jelenik meg, holott a nyugati kultúra megértéséhez szervesen hozzátartozik. A görög művelődési viszonyok bemutatása a szöveggyűjtemény hangsúlyos része.

Műfaji és a szerzők kiválasztása tekintetében sokszínűsége törekedtek a szerkesztők. A „bábáskodás” és a spártaiak életének bemutatása mellett megismerkedhetünk Athén teoretikusaival. *Platón*tól elmarad a „Törvények” című utópisztikus

mű, cserébe viszont olvasható a „Menón” című dialógus. Róma kultúrájából szerencsés, hogy a pedagógiai részletekben legbővebb *Quintilianust* terjedelmesen és nagyon jól válogatva idézik. Talán a magyar kapcsolódás miatt még egy kis rész helyet kaphatott volna *Marcus Aureliustól*. Végre bőven olvashatók az egyházatyák írásai: *Szent Ágoston* két részlettel szerepel, az egyik a kathekéta-iskoláról – fontos módszertani útmutatásokkal, a másik a „Vallomások”-ból. Szerepel még *Szent Jeromos* egyik nevelésről szóló levélrészlete. Ezek az írások lehetővé teszik, hogy egyéni, vagy szemináriumi foglalkozáson rekonstruáljuk a korabeli művelődési viszonyokat. A kora középkor legfontosabb dokumentuma egy részlet *Szent Benedek* Regulájából, de olvashatunk *Nagy Károly* kancellárjától *Alcuintól* és a német, természettudományok iránt nyitott, *Hrabanus Maurustól*, a hét szabad művészet tartalmi vonatkozásairól. A reneszánsz és humanizmus minden árnyalata megjelenik az olasz – *Castiglione*, a spanyol – *Vives*, a francia – *Rabelais* és *Montaigne*, és végül a németalföldi származású *Erasmus* munkáiból vett részletekkel. Olvashatjuk az 1348-as alapítású prágai egyetem alapítólevelét is. A reformáció teoretikusai közül nem szerepel *Melanchton*, viszont *Luther* a tanácsos urakat iskolák állítására felszólító írása a szokásosnál terjedelmesebb, így kárpótol a veszteséért. *Comenius* munkáiból a didaktika alapjait felvázoló „Nagy Oktatás-tan” mellett megismerhetünk a később, csak 1935-ben megtalált *Pampaeida* negyedik részéből egy fejezetet. Talán az sem egészen véletlen, hogy a *Schola Ludus*-ból, a játszó iskola nagyon fontos alapelvei kerültek be a válogatásba. Majdnem tíz oldalnyi szöveget olvashatunk *Locke* nevelési elképzeléseiről. Ez kétszeresen fontos: egyrészt ellensúlyt jelent a magyar neveléstörténetben hangsúlyosabb német felfogással szemben, másrészt az utóljára 1914-ben kiadott mű rendkívül nehezen kölcsönözhető. *Rousseau* „Emil...”-jéből majdnem 30 oldalnyi jól válogatott részlet olvasható. A pedagógiai szempontokra koncentráció kiemelés és az alcímek nagy segítséget jelentenek a permanens időzavarral küszködő hallgatóknak. Egy kis részlet „A magányos sétáló álmódosásai”-ból segít megválaszolni azt a minden szemináriumon felmerülő kérdést, amelyik *Rousseau* írói munkássága és személyes életpéldája közötti ellentmondásra vonatkozik. A felvilágosodás képviselői közül fontos szemelvények olvashatók a nevelés mindenhatóságát hangoztató *Helvetiustól*. A „norma-módszer” egymásra következő lépései nehezen érthetőek a mai olvasó számára, *Felbiger* apát „Módszerkönyve” azonban mindebben egyértelmű eligazítást ad. A filantropisták sajátos pedagógiai gyakorlata sok új pedagógiai felismeréshez vezetett. *Basedow* és *Salzmann* írásai igen nehezen szerezhetőek be napjainkban. A történeti gyökereket bemutató rész a német pedagógia klasszikusaival – *Pestalozzi*, *Kant*, *Fröbel* és *Herbart* munkásságának felvázolásával zárul. Szerkesztői bravúr *Herbart* bemutatása, hiszen hatalmas anyagból kellett válogatni és a többféle *Herbart*-interpretációból sikerült a legfontosabbat átmenteni és érzékeltetni, mégpedig azt, hogy *Herbart* egy belsőleg ok-okozati összefüggésekkel összekötött, koherens rendszerben gondolkodik.

A második részben a modern pedagógiai gondolkodás klasszikusai jelennek meg. Közöttük rögtön az elején a sokoldalú, a szociológia tudományának alapjait megteremtő *Auguste Comte*, akinek a pedagógia számára is van mondanivalója. Szó esik a tudományok új rangsoráról, de olyan utópisztikus mozzanatokról is, mint például a felsőfokú népoktatás szükségessége. A szöveggyűjtemény bőven merít az angol forrásokból, a pozitivistáknak *Spencer* mellett *Alexander Bain* 1912-ben megjelent „Neveléstudomány” című könyvéből olvashatók részletek. A *Herbart*-tanítványok közül, a haladó szellemiségű *Wilhelm Rein* és a herbartianus pedagógia katolikus orientációjának megteremtője *Otto Willmann* szerepel didaktikai koncepciójával. *Nietzsche* dolgozatának már a címe érdeklődést kelt – „Korszerűtlen elmélekedések” – ennek részeként *Schopenhauer*ről értekeznek, mint nevelőről. A korábban egyedüli amerikaiként megjelenő pragmatista *Dewey*-től két művet olvashatunk egyet a „Pedagógiai hitvallásom” a másikat pedig „Az iskola és a társadalom” című kötetből. Egy rövid írás található *Charles S. Peirce*-től, aki a pragmatizmus egyik első neves képviselőjének számít. Írásának címe: „Hogyan tegyük világossá eszméinket?”. *Edouard Claparède* a kísérleti pedagógia és a gyermektanulmányi irányzat képviselője a funkcionális autonómia törvényéről ír. *Ellen Key* 1900-ban megjelent, pedagógiai változásokat és életreform-törekvéseket megjelenítő munkájából elgondolkoztató a következő fejezet: „Lélekgyilkolás az iskolában”. A reformpedagógia képviselői között több írással szerepel *Maria Montessori* egyedi koncepciója, *Georg Kerschensteiner* munkaiskolája és egy részlet az állampolgári nevelésről valamint *Celestin Freinet* modern iskolában alkalmazott módszerei. Az egész könyvtárnyi életművel rendelkező *Rudolf Steiner* munkáiból a Waldorf-iskola antropozófiai alapjaira vethetünk egy futó pillantást, egyik legfontosabb könyve „A gyermek nevelése – szellemtudományi szempontból” alapján. A *Helen Parkhurst* Dalton-tervéből eredő gyakorlat – szaktantermek létesítése és szerződés-kötés a tanulókkal – még többször megjelenik a nevelés történetében. Ebben a szöveggyűjteményben olvasható először összefoglaló *Peter Petersen* Jena-Plan-járól, ahol az iskolai osztályokat alapsoportok váltják fel és a korábbi művelődési alapformák újszerűen (reformpedagógiai módon) állnak össze rendszerre. A pedagógiai és pszichológiai megközelítés együttes alkalmazására mutat példát *Wilhelm Lay* és *Ernst Meumann* munkáinak szerepeltetése. A steineri felfogástól alapvetően tér el, az emberrel, mint történeti lényvel foglalkozó másik „szellemtudomány” *Dilthey*-i, illetve sprangeri felfogása. *Heinrich Rickert* írása, amelyben a pedagógia antropológiai alapjait kutatja csak újabban vált a pedagógiatörténet témájává. *Paul Natorp* a nevelés és a közösség kapcsolatát vizsgálja, és ráérez egy fontos XXI. századi témára: a szociálpedagógiára. *Emile Durkheim* szociológiai alapozású kritikus szemlélete, még mind a mai napig válaszra váró, új kihívásokat fogalmaz meg a pedagógia számára. A szellemtörténeti irányzat és a szociológiai szemlélet szintézise valósul meg *Paul Barth* munkásságában. *Friedrich Wilhelm Foerster* – a sok újítás között – a hagyományos keresztény pedagógia és ezen belül a jellem alakulá-

sának és alakításának összefüggéseit kutatta. Az 1970-es évek nagy visszhangot kiváltó teoretikusát, *Ivan Illichet* is utolérte a klasszikusok sorsa – bekerült a pedagógiai szöveggyűjteményekbe. Radikális gondolatait a „Miért kell megszüntetni az iskolát?” című írásában közli. Hasonlóan radikális pedagógiai változás következett be *Alexander S. Neill* summerhilli életközösségi iskolájában, amelyből a szabad gyermekről szóló rész olvasható a kötetben.

A harmadik rész a magyar iskoláztatás ezer évét veszi számba. Rögtön egy részlettel kezdődik a Nagyobb Gellért-életrajzból, ahol a hittérítés és a tanítás problémájáról esik szó. A következő írás új műfajt jelent, egy rövid levélben *Bonipertus „Priscanus”-t*, azaz latin nyelvtankönyvet kér *Fulbertus* püspöktől. Neveléstörténeti irataink között fontos hely illeti *Szent István* király *Imre* herceg számára írt intelmeit, de a XII. századból származó esztergomi diákjegyzet is szemlélteti a latin nyelvű fogalmazás nehézségeit. A XIV. századból több iskola működéséről, belső életéről, így a nagyváradi káptalani iskoláról és az esztergomi iskolában tett „*canonica visitatio*”-ról maradtak fenn feljegyzések. A lovagi élet szabályait is megtaláljuk a *Szent László* király életét feldolgozó lovagregényben. A néhez sorsú *Janus Pannonius Guarino da Verona* Ferrarai-i iskolájában eltöltött éveket írja le. A híres Szalkai-kódex – amelyről Mészáros István monográfiája részletesen tudósít – sok tényadatot tartalmaz a tananyagra, az iskolai feladatokra vonatkozóan. Fontos dokumentum az első rendelkezés a népiskoláról, azaz az anyanyelvi kisiskoláról 1560-ból. Aki a dokumentumot olvasta, már nem fogja a népiskola első említését *Eötvös* közoktatási törvényének tulajdonítani. Az iskolamesterek, tanítók díjleveleiből viszonylag sok maradt fenn, hiszen erről mindenütt írásban rendelkeztek. Ezek, és főleg a szöveggörnyezetből kiolvasható mellékesnek tűnő körülmények említése, jól mutatja a tanítóság mindenkori helyzetét. Hasonlóan sok feldolgozási, összehasonlítási lehetőség rejlik a különböző felekezetekhez tartozó iskolák tanrendjében. Egy nagyon rövid részlet – csak évszámokra és helyiségekre szorítkozva 19 tanár életútját mutatja be a XVII. századból. Az életpályák térképre rajzolása, az adott település jellemzőinek feltárása érdekes szemináriumi órákat jelenthet! Az iskolák belső életének bemutatása igen változatos tanügyi dokumentumokkal történik: találkozunk az erkölcsi magatartás szabályainak felsorolásával, fegyelmi utasítással, egyetemek alapítóleveleivel. Pedagógiai mondanivalójuk mellett különös nyelvi élmény *Pázmány Péter* beszédeinek olvasása. *Apáczai Csere János* műveinek bemutatása a szöveggyűjtemény magyar részének kiemelt területe. Érdekesekek és kevésbé ismertek *Zrínyi Miklós* kritikai megjegyzései a katonai nevelés hiányosságairól. A száműzetésbe kényszerült *Mikes Kelemen* Rodostóban sem feledkezik meg hazájáról, jobbító szándékú észrevételei a maguk idején sajnos süket fülekre találtak. Nem túl gyakori, hogy egy egyszerű tanuló teljes életútja, pályaképe ránk marad. Pedig ez történt az 1708-1742 között élt *Polgár Mihály* esetében. A nagyon részletes önéletrajz nagyszerű elemzési, összehasonlítási lehetőséget jelent. A tanügyi rendelkezések, törvények közül olvashatunk a Ratio

Educationis-ból, megismerhetjük az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák Organisationsentwurf néven ismert szervezeti tervét, az 1868-as törvénycikket a népoktatásról, az 1883-as és az 1924. évi középiskolai tanárok képesítéséről szóló törvényt. Ennek részeként számos ma már nehezen érthető pedagógiai történet ismerhetünk meg, így például a lokációt, az érettségi vizsgálat rendjét, a rendes és a rendkívüli tanárok közötti különbséget, a tantárgyak elosztását, az osztályfőnök feladatait.

Több táblázat segíti az olvasót a hatékonyabb szövegfeldolgozás érdekében. Megnézhetjük például a királyi akadémiák rendes előadásainak jegyzékét. A német hatásokat magyar viszonyokra sajátosan alkalmazó *Tessedik Sámuel* munkásságát saját önéletrajza alapján tanulmányozhatjuk. Ebben, a selyemhernyó-tenyésztése alapján párhuzamot von a régi és az általa alapított új, szarvasi iskola között. Egy kis részlet *Bezerédy Amália* „Flóri könyve” című munkájából a kisdedővó intézetben mondott versikéket, mondókákat és imádságokat írja le. A kálvinista, reformkori író és politikus *Fáy András* nevelési rendszere kevésbé ismert és ma már nehezen hozzáférhető olvasmány. A rendszerszemlélet mellett legfőbb érdekessége az útkeresés az egyes ember és az egész emberiség boldogulásának elősegítése érdekében. *Ranschburg Pál*, a kísérleti pszichológia első jelentős képviselőjének előadásában, egy örökké aktuális témával – a túlterhelés kérdésével foglalkozik. *Quintilianus* óta számos szerző elemzi ezt a problémát, ami még napjainkban is aktuális. A Tanácsköztársaság pedagógiai történéseinek értékelését, az idézetek, szemelvények kiválogatását erőteljesen befolyásolta az éppen uralmon levő rendszer. Ez a szöveggyűjtemény a legavatottabbhoz, az események szemtanújához tér vissza, akit történetesen *Fináczy Ernő*nek hívnak. Kritikus szemléletű, de objektivitásra törekvő visszafogott értékelése példaértékű. A hallgatók rendszeresen hibásan írják *Klebelsberg Kunó* nevét, talán a parlamenti beszédéből vett részlet, amelyben a gimnázium – reál-gimnázium – reáliskola megkülönböztetéséről értekezni segíthet a pontosabb emlékezésben. A hazai reformpedagógia egyik kiemelkedő képviselője, a gyermektanulmányi mozgalom megteremtője: *Nagy László*. A szöveggyűjteményben a budapesti Új iskoláról olvashatjuk *Nagy László* elméleti alapvetését és egy növendék visszaemlékezését elsős tanító nénijére. Más reformpedagógiai gyökerekre épített a *Nemesné Müller Márta* által vezetett Családi iskola, amelyben több külföldi teoretikus – *Ovide Decroly*, *Maria Montessori* elképzeléseit, valamint az amerikai projektmetóduszt próbálták összhangba hozni a magyar elemi oktatás törvény által behatárolt lehetőségekkel. A vidéki kezdeményezések közül a *Várkonyi Hildebrand Dezső* pszichológus, egyetemi tanár munkásságán alapuló Újszegedi Kerti Iskola koncepciójával ismerkedhetünk meg. A pedagógia tudományának teoretikusai közül az első mű *Szilasy János* munkája, akit további klasszikusok követnek: *Kármán Mór*, *Fináczy Ernő*, *Weszely Ödön*, *Felméri Lajos*, *Schneller István*, *Imre Sándor* és *Mitrovics Gyula*. A válogatásba bekerült a kultúrpedagógiai irányzat jelentős hazai képviselője *Prohászka Lajos* is. A vizs-

gáztatás során az oktatók többsége azt tapasztalta, hogy a hallgatók rendszeresen összekeverik a különböző pedagógiai koncepciók képviselőit. Talán az eredeti művekből vett ízelítő megkönnyíti a sokféle nézet közötti eligazodást!

A szöveggyűjtemény szerkesztői gyakorlott vizsgáztatók, így gondoltak azokra a hallgatókra, akik ezzel a tankönyvvel kezdik neveléstörténeti stúdiumaikat. A források előtti rövid, a szerző életútjára vonatkozó ismertetés ehhez nyújt eligazítást. A hatékonyabb és könnyebb tanulást szolgálja a szemelvények átlátható, logikus tagolása, a szöveg szükség szerinti alfejezetekre bontása, és a magyarázó értelmező jellegű betoldások. A legújabb neveléstörténeti szöveggyűjtemény megértelt írás. A szerkesztők gondos válogatását az is jelzi, hogy legalább tíz évvel az elméleti kötet után jelent csak meg. A szerkesztés során tudatosan törekedtek a műfaji és tematikai változatosságra: a versrészlettől, a diákok és tanárok feljegyzéseiig, a filozófusoktól, pedagógusoktól és íróktól vett részleteket rendeztek tematikus egységgé, oly módon, hogy közben a pedagógia lehető legtöbb részkerdésért érintsek. Az egységes szerkesztési elv átláthatóságot, könnyű kezelhetőséget biztosít. A szerkesztők mindenütt pontosan jelzik az eredeti mű címét, könyvészeti adatait, az idegen nyelvű részeknél a fordító nevének említésével. A kemény borító, a tartósnak ígérkező kötés, a kellemes tapintású papír és az igényes nyomdai kivitel illik a könyv témájához. Számítani lehet arra, hogy hallgató-nemzedékek fogják a tankönyvet egymásnak továbbadni. Talán egyszer arra is lehetőség nyílik, hogy a két kötet folytatásaként egy harmadik – képanyagot és fotódokumentációt tartalmazó munka is megjelenjen! A szöveggyűjtemény olvasása azonban már most is megkönnyíti a neveléstörténet oktatók munkáját, segíti a hallgatók szemináriumi felkészülését, házi és szakdolgozatok készítését.

Jó lelkiismerettel ajánlom a munkát minden, az iskoláztatás kérdései iránt érdeklődő olvasónak.

Mészáros István, Németh András, Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény.*

Osiris Kiadó, Budapest. 533 oldal.

**DR. BENCZE LÓRÁNT FŐIGAZGATÓ TÁJÉKOZTATÁSA
A TÜZESET ÓTA VÉGZETT MUNKÁKRÓL AZ
APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLÁN**

A 2003. augusztus 18-i tüzeset másnapján megkezdődött a sérült épületrészek fölötti romok és égéstermékek eltakarítása, amelyet a Kulturális Örökségvédelmi Hivatal határozatban is előírt. Az épületegyüttesben 2003. szeptember 1-jén megindulhatott az oktatás. Helyreállítottuk ideiglenes tetőfedéssel a tűz pusztította épületszárnyakat. A munkálatokat nehezíti és lassítja, hogy az épületrészt bezárni, az oktatásból kivonni nem lehet.

Megkezdődtek a tervezések és a helyreállítási munkák építésszek, statikusok, geodéta, falkutató restaurátor, műemlékvédelmi szakmérnök és régész bevonásával. A műemlék épületegyüttes történetében még sohasem volt régészeti föltárás, és ilyen széles körű vizsgálat sem. Elvégeztük az alapfeltárási munkákat régész és falkutató restaurátor folyamatos felügyelete mellett, így a munkálatok során középkori falmaradványokat, barokk falfestéseket, régészeti leleteket találtunk. A legrégebbi lelet a bronzkori verem (cseréptöredékekkel) a főszárny belső folyosója alatt.

A szerkezetek átvizsgálásánál kiderült, hogy az épület az eredetileg feltételezettnél sokkal rosszabb állapotban van. Nemcsak a tűz, hanem a régi szabálytalan átépítések annyira legyengítették a szerkezeteket, hogy az már veszélyezteti az épület állékonyosságát és súrolja az életveszélyes állapot határát. Az aula-kápolnában a boltozatok kezdtek szétnyomni a falakat. Az új összefogó koszorút soron kívül el kellett készíteni. A megmaradt boltozatok igen gyengék, azonnali dúcolást kellett elrendelni. A főbejárati szárnyban a gyenge minőségű betonból készült, károsodott koszorú aládúcolásra szorult. A homlokzati és közbenső hosszfalak a tűz hatására szétcsúsztak. A pince boltozatai megrepedtek, azonnali dúcolásukat kellett elrendelni. A pincében lévő boltívek tetejére támaszkodik három emelet 60 cm széles falszerkezete és két emelet födémszerkezete. Megerősítésének végleges megoldása a főfalak alatti szakaszok vasbeton falakkal való megtámasztása lesz. A leghátsó, pilléres pincerészben egyedi tervezésű áthidalás készül. A főbejárati szárny több dongaboltozatára 50-60 cm vastag falakat ültettek hosszirányban, ezek többsége szintén bemozdult. Az épület falain és boltozatain mutatkozó repedések feltárása során szerkezeti törések és hiányok kerültek elő. Ezek sürgős kijávitását folyamatosan végezzük.

A főiskola ezúton is köszöni az eddig befolyt adományokat, és kéri a további munkálatokhoz az adományozók segítségét a Főiskola Adjutorium kiemelten közhasznú alapítványának számlaszámára:

**BIATORBÁGY ÉS VIDÉKE TAKARÉKSZÖVETKEZET
64500034-12354124**

ÚTMUTATÓ MIGRÁNS GYEREKEK NEVELÉSÉHEZ, OKTATÁSÁHOZ

MATLÁRI GERGELY

tanító, az ELTE PPK pedagógia szakos hallgatója
matlari.gergely@freemail.hu

A Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület, a tanártovábbképzéshez kapcsolható CD-t bocsátott ki, *Útmutató menekült gyermekek neveléséhez, oktatásához* címmel. Ez a tanulmánygyűjtemény olyan virtuális katedra elé ültet le bennünket, amely élményszerűvé teszi a továbbképzések világát; felkészít a foglalkozásokra, ellenőrzi, hogy sikerültek-e az órák, s közben még egy bécsi kirándulásra is elkísér. A címnek megfelelően a CD valóban útmutató. Sok mindennel foglalkozik, de mindennel csak annyira, hogy belássuk, milyen bonyolult területre tévedtünk. Egyrészt praktikus eszközökkel szolgál: jogszabályokat mutat be, amelyek a külföldiek beutazásáról és tartózkodásáról, ellátásáról és támogatásáról szólnak, közzé teszi a gyermekvédelmi szervezetek nevét és címét, vagy a magyar, mint idegen nyelv oktatásához használható taneszközöket sorolja fel. Másrészt felvonultatja azokat a diszciplínákat, melyekben elmélyedhetünk, ha e speciális bánásmódot igénylő gyermekek neveléséhez-oktatásához keresünk segítséget. Az elméleti írások a pedagógiának és a pszichológiának azt az eszköztárát kívánják aktiválni, amelyeket a tanárok közvetlen munkájukban használhatnak. Szó esik a multikulturális nevelésről (*Grossmann Erika*), az integrációról (*Bognár Katalin*), a menekültélmény pszichés traumáiról (*Kováts András*), az önfogadási krízisekről (*Vizelyi Ágnes*) és összehasonlító nyelvészet üzenetéről (*Hegedűs Rita*). Aktuális feladat a migránsokkal kapcsolatos iskolai teendőkre való felkészülés (*Vámos Ágnes*) vagy a veszélyeztetettség felismerése (*Hegedűs Judit*) éppúgy, mint a tanulási problémák azonosítása (*Ollé János*), vagy a magyar mint idegen nyelv tanítása (*Kárpáti Tünde*) és a jogszabályok ismerete (*Tóth Judit*). Tíz előadó tanulmánya található itt, amelyekhez minden esetben *ellenőrző kérdéssor* kapcsolódik. Az elmélyülést *fogalomgyűjtemény* segíti, ami bőséges terjedelmével és részletességével nyújt eligazodást. A bejelentkező oldalon, ahol a kiadvány előbb említett „fejzeteire” való állandó linkelési lehetőségek is végigkísérnek bennünket, találhatunk egy linket a továbbképzést szervező *Menedék Egyesület* honlapjára is. A továbbképzéshez – virtuálisan – hozzátartozik egy bécsi, kimondottan migránsokat foglalkoztató iskola látogatása is, hiszen a megfelelő menüpontra kattintva lehetőségünk nyílik betekinteni ennek az iskolának a mindennapjaiba. Egy külön menüpontban rátalálhatunk a Menedék Egyesület egy másik kiadványára,

melynek címe: „*A migráns gyerekek oktatása*”. Mottójában egy menekült tanulókkal foglalkozó tanító szól az olvasóhoz: „*Teljesen mindegy, hogy honnan jön, és teljesen mindegy, hogy mit tud, azért jött ide, hogy fejlődjön, és nekünk az a dolgunk, hogy ehhez segítsünk. Ezért vagyunk itt.*” A kiadvány egyik legfontosabb következtetése, hogy uniós tagságunkkal a migráció is erősödni fog, ezért is nő a menekült gyerekekkel való pedagógiai munka szerepének fontossága. Már az 1999/2000. tanévben minden harmadik iskolában tanultak külföldiek. A kiadvány elemzi a migráció jelenségét, elmúlt másfél évtizedes történetét, majd gyakorlati, módszertani eljárásokat tesz. A kutatásokból levont következtetése, hogy „*a migráns gyerekek iskolai beilleszkedését nagymértékben befolyásolják a vándorlás, a menekülés és a letelepedés okozta nehézségek, a kulturális, nyelvi, szociális háttér, valamint a migráció okozta bizonytalanság és trauma. A beilleszkedés sikere nagymértékben az iskolától függ.*” A virtuális katedra azzal segíti a tanárokat, hogy megvilágítja a migrációs környezet hatását, a gyermek nehézségeit amiatt, hogy mikrokörnyezete különbözik az őt körülvevő domináns kultúrától, s azzal, hogy ehhez módszereket ajánl.

A kiadvány szerkezetében és tartalmában jól felépített, kihasználja a modern média-technika lehetőségeit. Információk, előadások, feladatok strukturált egymásutánosságukban érik az olvasót. A tanulmányok végén összegzéseket, interaktív ellenőrző feladatokat, szakirodalmi jegyzéket, az adott témakört érintő gyakorlati javaslatokat lehet találni. Sajnos némely esetben kiemeletlen szavakra is találunk linkelést, olvasás közben zavaró a kis betűméret, a fogalomgyűjteményben több helyen tapasztalt sok rövidítés, ami számos esetben nehezen olvashatóvá teszi a szöveget. A virtuális könyv azonban „jó pedagógushoz” híven igyekszik az olvasó, a mindenkori diák szükségleteit kielégíteni: bevezet, ismertet, ellenőriz, értékkel és motivál is, teszi ezt tetszetős küllemű megjelenésével, bejelentkezésével, elgondolkodtató bevezetőjével.

A migráció problémájának időszerűségét személyesen is megtapasztaltam. Saját osztályomban egy török kisfiú tanul. Érdeklődése figyelmet felkeltő, ahogy olvasókönyvében egy képen magyar és török harcosokat talált. Kíváncsian így szólt: „Tanár bácsi! Ki ez a török katona?” Nem tudtam a nevét, így pontos választ sem tudtam adni. Csupán a képről meséltem neki, melyen *Dugonics Titusz* is rajta volt... Megmutattam neki, hogy a „Haza csak egy van” című fejezetben még más, a két kultúrát közösen érintő rövid történelmi olvasmányok is várnak ránk. A magyar kultúrát meg kellett eleveníteni számára, ahogyan majd a török kultúrát is igyekszünk mi jobban megismerni általa. Ennek szükségességére és fontosságára e kiadvány engem is megtanított. (...S ha ügyesek vagyunk, diákunk büszkén meséli talán otthon el, hogy „a tanító bácsit megtanítottam tízig számolni: bir, iki, ücs, dört, bes...”)

|| Vámos Ágnes (szerk., 2003): *Útmutató migráns gyerekek neveléséhez, oktatásához*. Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület, Budapest, CD

ÖSSZEFOGLALÓ A TANÁRKÉPZŐK SZÖVETSÉGE PEDAGÓGIAI SZAKOSZTÁLYÁNAK ÜLÉSÉRŐL

PFISTER ÉVA

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

A Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztálya legutóbbi ülését 2004. március 12-én, pénteken 10 órakor tartotta a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetemen. Az összejövetelen először *Dr. Szabolcs Éva*, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének docense mutatta be a „Kutatás-módszertani kiskönyvtár” sorozat két kötetét, az egyiket mint szerző, a másikat mint fordító. *Szabolcs Éva* Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában címmel a Műszaki Könyvkiadónál megjelent munkáját többek között azzal a nem titkolt céllal írta meg, hogy felhívja a pedagógiai kutatók figyelmét a kvalitatív kutatási módszerek alkalmazhatóságára, a korábban szinte kizárólagos szerepet játszó kvantitatív kutatások túlsúlyával szemben.

A szerző betekintést nyújtott az eltérő módszerekkel történő kutatások filozófiai, ismeretelméleti hátterébe, a mű keletkezésének folyamatába, az írás során felmerült dilemmákba. A kvantitatív (pozitivist) és kvalitatív (értelmező) paradigma között fellelhető fő különbség érzékeltetésére lássunk egy mondatot a könyvből: „A pozitivist felfogás a tudományos eredmények értékmentességét hangsúlyozza, és mindent meg is tesz annak biztosítására, hogy a lehetőségek szerint semmi ne zavarja a kutatás folyamatát. Az értelmező paradigma szerint ez nem is lehetséges, de nem is szükséges, mert a tudomány által vizsgált valóság értékfüggő” (*Im.* 19-20. o.) A résztvevők képet kaphattak *Szabolcs Éva* témaválasztásának személyes vonatkozásairól, a téma iránti elkötelezettségéről is. Ennek egyik bizonyítéka, hogy ráelve egy amerikai szerzőnek a tárgykörhöz tartozó könyvére, vállalkozott arra is, hogy a magyar olvasók szélesebb körének tegye elérhetővé a művet. Így kerülhetett sor *Irving Seidman*: Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer c. munkájának magyar nyelvű megjelenésére.

Seidman, I. – a fordító szerint – olyan könyvet írt, amely a fenomenológiai mélyinterjút, mint kutatási módszert választóknak számtalan hasznos tanáccsal szolgálhat. A módszer a kikérdezéses élettörténet-kutatás és a fókuszált mélyinterjú kombinációja, amely három interjúból álló sorozat. „Az első interjú megteremti a kontextust a résztvevők tapasztalataihoz. A második lehetővé teszi a résztvevőknek, hogy rekonstruálják a részleteket abban az összefüggésben, amelyben megjelennek. A harmadik pedig arra bátorítja a résztvevőket, hogy jelezzék, milyen értelemmel bír számukra saját tapasztalatuk.” (*Im.* 32. o.) A szerző bemutatja a kuta-

tás megtervezésének, a minta kiválasztásának, az interjú tervének, lebonyolításának, rögzítésének és feldolgozásának folyamatát és szabályait. *Szabolcs Éva* ismertetőjét követően a szakosztályi ülésen résztvevők kérdéseket, állásfoglalásokat fogalmaztak meg, többen személyes preferenciáikat és meggyőződésüket is kifejezték a pedagógiai kutatások során alkalmazható módszerek kapcsán.

Ezt követően a résztvevők tájékoztatást kaptak a Tanárképzők Szövetsége 2003. december 12-13-án megtartott tudományos üléséről és közgyűléséről. A konferenciának az Eszterházy Károly Főiskola adott otthont, kitüntetett figyelmet szentelve a résztvevőknek. Gondoskodásuk, jó szervező tevékenységük nagyban hozzájárult a konferencia sikeres lebonyolításához. A 2003. évi tudományos ülés tartalmát a Szakmódszertani szakosztály határozta meg. A konferencia résztvevői *Ballér Endrének*, a Tanárképzők Szövetsége elnökének megnyitóját és *Hauser Zoltán* rektor köszöntőjét követően meghallgathatták *Vass Vilmos* előadását „NAT 2003 és a tanárképzés” címmel, *Katona András* „A szakmódszertanok és a szakmódszertanosok helyzete egy felmérés tükrében”, *Poór Zoltán* A tantárgypedagógiák és az osztálytermi kutatás-fejlesztés témában tartott előadását. A délutáni közgyűlést követően a következő előadások hangzottak el:

Nahalka István és *Tasnádi Péter*: Tanárképzés, korlátok és lehetőségek az Ember a természetben műveltségi területen;

Knausz Imre és *Kaposi József*: Tanárképzés, korlátok és lehetőségek az Ember és társadalom műveltségi területen;

Hauser Zoltán: Tanárképzés és „Bologna”.

2003. december 13-án, szombaton az alábbi előadók szerepeltek:

Tóth Tibor: Líceum televízió – tanító televízió. Egy egri kezdeményezés bemutatása: közszolgálat, művészet és pedagógia;

Radnóti Katalin: A konstruktivista pedagógia alkalmazási lehetőségei a természet-tudományos nevelésben;

Nyitrainé Németh Ibolya: Környezetvédelem oktatása;

Gordon Győri János: Irodalomtanítás egy összehasonlító vizsgálat tükrében;

Madarász Klára: Javaslat a nyelvtanár szakosok tantárgypedagógiai képzésének kompetencia centrikus átalakítására.

A Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztályának március 12-ei ülésén még sor került a szakosztály 2004. évi munkatervének véglegesítésére, valamint *Soósné Faragó Magdolna* felvetése nyomán egy állásfoglalás tervezetének kialakítására. A tanárképzés jövőjét is alapvetően meghatározó „bolognai” határozat hazai bevezetése a szabályozásnak abba a szakaszába jutott, amely szükségessé teszi, hogy a Tanárképzők Szövetsége is kifejezze álláspontját. Az ülést követően került sor a *Dr. Mang Béla* felsőoktatási helyettes államtitkárnak címzett levél szövegének véglegesítésére, amelyet *Dr. Ballér Endre*, a Tanárképzők Szövetségének elnöke juttatott el a címzetthez. A levél szövege lentebb olvasható:

Dr. Mang Béla
Felsőoktatási Helyettes Államtitkár
Oktatási Minisztérium

Budapest, 2004. március 16.

Tisztelt Helyettes Államtitkár Úr!

A Tanárképzők Szövetsége (TKSZ) Pedagógiai Szakosztályának legutóbbi (március 12-i) ülése, S. Faragó Magdolna – a Szakosztály tagja – felvetésének és javaslatainak alapján foglalkozott a „bolognai” képzési folyamattal kapcsolatosan az OM-ből az intézményekbe véleményezésre nemrég kiküldött anyaggal („Előterjesztés a Kormány részére a Nemzeti Universitas Programról, valamint az új felsőoktatási törvény koncepciójáról”).

A TKSZ, a tanárképzés valamennyi képzési ágán és szintjén elsősorban a „pedagógikumot”, a pedagógusi hivatásra felkészítést segítő szakmai szervezet 2002 óta többször is foglalkozott a témával (utalunk a „Pedagógusképzés” 2002-2003-as számaira), és közreműködésünket felajánlottuk az Oktatási Minisztériumnak is. Ebben a szellemben juttatjuk el alábbi javaslatainkat, remélve, hogy segíthetjük vele a tanárképzés fejlesztését. Mivel az említett Előterjesztést Szövetségünk nem kapta meg, és a véleményezés március 15-i határidejét csak most tudtuk meg, álláspontunk egyeztetését nem tudtuk kellő alapossággal lebonyolítani.

Javaslataink:

1. A tanári képesítési követelményekről szóló 111/1997-es kormányrendeletben foglaltak értékeit, lényegét a tanárképzés új rendszerében is meg kellene őrizni. A tanári professzióra felkészítés minden szakon közös követelményeit ennek felhasználásával lehetne meghatározni (kompetenciák, tartalmak, kreditértékek).
2. A tanárképzés sajátos szempontjaira, a tanári szocializáció hosszabb időtartamára és kettős (adott szakterülethez és a közös pedagógiai professzióhoz) kötődésére tekintettel már az első, szakterületi felkészítési szakaszban, azzal párhuzamosan legyen lehetőség tanári hivatás- és képességfejlesztést szolgáló stúdiumok választására, mind az általános művelés, mind az M-ciklust tervező hallgatók kellő előkészítése érdekében. Az M-ciklus tanári programjaira csak azok a hallgatók jelentkezhetnek, akik az alapszakon a tanári professzió alapozásához lényeges kritériumokat is teljesítették.
3. A tanárképzés szempontjait tekintetbe véve ki kellene dolgozni a képzési ágakban, a közismereti (a közoktatás igényei szerinti) és a szakmai tanárképzés (szakképzési és munkaerő-piaci igény szerinti) szakcsoportjaiban, az alap-és kiegészítő szakokban a B és M ciklusoknak a rendszerét. Meg kellene határozni, mely M-szintű tanár szakon folytatható B-szintű alapszak, illetve mely M-szintű tanárképzési program milyen alapszokról fo-

gadhat hallgatót (nemcsak azonos képzési ágakon belülről, hanem rokon területekről is, kiegészítő különbözeti követelmények teljesítése alapján).

4. Javasoljuk, hogy adott szakos tanári M-program csak abban az intézményben legyen akkreditálható, amely azon a szakon alapképzési szakindításra is jogosultságot szerzett. Azok az intézmények, amelyek olyan alapszak indítását kérik, melyre tanári és nem tanári M-programok egyaránt épülhetnek, kérelmükhöz csatoljanak együttműködési szerződést a régió azonos alapszakot indító intézményeivel, amelyben vállalják a B-fokozatot szerzett hallgatók azonos kritériumok szerinti fogadását tanár- és nem tanár-szakos M-programjaikra.
5. Végül javasoljuk, hogy a „Bolognai Pedagógusképző Albizottság”-ba az Oktatási Miniszter a TKSZ képviselőjeként kérje fel S. Faragó Magdolnát, a TKSZ alapító tagját, a tanárképzés kutató szakértőjét, OM referensét. Kérjük, hogy a szakmai tanárképzés ügyeivel kapcsolatos vitákba vonják be Bánhidyné Szlovák Évát, a BMF Kandó Kálmán Humánfejlesztési Intézetének igazgatóját, a TKSZ Szakképzés-pedagógiai Szakosztályának vezetőjét és Pfister Évát (BKÁE Pszichológia-Pedagógiai Tanszék oktatóját, a TKSZ Pedagógiai Szakosztályának titkárát. Egyúttal kérjük, hogy szervezetünk rendszeresen kapja meg a tanárképzéssel foglalkozó tervezeteket, véleményezésre küldött vitaanyagokat.

Tisztelettel:

Ballér Endre a TKSZ elnöke

TANÁROK EURÓPAI EGYESÜLETE (TEE) I. ORSZÁGOS KONFERENCIÁJA

GOLUBEVA IRINA

a TEE elnöke
golubeva@freemail.hu

2004. március 26-án a Tanárok Európai Egyesülete I. Országos konferenciáját tartotta Veszprémben, a Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Területi Bizottságának székházában. A konferencia fővédnöke *Kuti Csaba* volt, a Veszprém Megyei Közgyűlés Elnöke, aki anyagilag is támogatta a rendezvényt.

A konferencia fő témái a magyar oktatás integrációjának elősegítése az európai oktatásba és az Európai Unióba való belépéssel járó, a magyarországi oktatás előtt álló feladatok voltak.

A résztvevők között jelen voltak – többek között – óvodapedagógusok, általános, közép- és szakközépiskolai tanárok, főiskolai és egyetemi oktatók, oktatási szakértők, könyvkiadók képviselői.

A konferencia alkalmat biztosított arra, hogy a tanárok, pedagógusok és oktatási szakemberek megismerkedhessenek az AEDE (Association Européenne des Enseignants) és a szervezet magyarországi szekciójának (TEE) tevékenységével, a leendő Európai Unió partnerkapcsolatainkkal, tájékozódjanak pályázati lehetőségekről, valamint bővítsék az Európai Unióval és az oktatással kapcsolatos ismereteiket szakmai témájú előadások keretében, hazai és nemzetközileg elismert szakértők tolmácsolásában.

Rick Matser (az AEDE Nemzetközi Elnökség tagja) AEDE, the organisation for European teachers címmel tartotta meg előadását, majd *Dr. Poór Zoltán* (VE) a projektpedagógia megnyilvánulási formáiról beszélt a nemzetközi együttműködési programok keretében. *Dr. Forgács András* az Oktatási Minisztérium képviselőjében az EU oktatáspolitikája és a Strukturális Alapok forrásainak felhasználására kiírt oktatási intézményeket érintő pályázatokról adott információt. *Dr. Füvesi István* (SZTE) Informatika a szaktárgyi oktatás szolgálatában című előadásában kiemelte az informatika szerepét. Ezt követően a Veszprémi Egyetemen működő Nemzetközi tanulmányok szakról és Európai Tanulmányok specializációról számolt be *Dr. Szilágyi István*. *Török Andorné* a Megyei Pedagógiai Intézet és Szakszolgálat uniós csatlakozást segítő tevékenységét mutatta be. A TEMPUS Közalapítvány és a Socrates Nemzeti Iroda által gondozott Világ – Nyelv, az Európa Tanács és a Socrates / Arion programokban indított tanár-továbbképzési pályázatokról adott tájékoztatást *Dimák Dávid*. *Dr. Barabás*

László, a Nyíregyházi Főiskola Nyelvvizsgát Akkreditáló Testületének elnökeként az államilag elismert nyelvvizsgarendszer fejlesztésének irányait mutatta be. Utoljára *Klaus Fokkinga* előadása hangzott el IC(T)EE in Education címmel.

A konferencia zárásaként az egyesület közgyűlést tartott, amelyen megvitatásra, elfogadásra és megszavazásra kerültek többek között olyan kérdések, mint például a TEE választmány éves beszámolója, a 2004. évi költségvetés, pályázatokkal, rendezvényekkel kapcsolatos tervek.

Mivel a TEE 2003-ban alakult, így a konferencia egyben bemutatkozására is szolgált. Egyesületünk az AEDE nemzetközi elnöksége felkérésére jött létre, olyan tanítókat, tanárokat és oktatással foglalkozó szakembereket tömörítve Magyarország-szerte, akik az európai nemzetek együttműködését segítik, és támogatják az egységes Európa gondolatát.

A TEE évente kétszer saját folyóirat (TEE Szemle) kiadását tervezi, amelyet ingyenesen szeretnénk terjeszteni a pedagógusok minél szélesebb körében. Mivel a folyóiratot nem áll módunkban nagy példányszámban kiadni, így elektronikus formában is elérhető lesz a honlapunkon (www.tee-aede.org), ahol folyamatosan tájékozódhatnak az Egyesülettel kapcsolatos aktuális hírekről.

Az Egyesület elérhetősége: 8200 Veszprém, Jutasi út 20/1. 1 em. 5.
Telefonszám: 06 20 9245 441.



GYAKORLAT TESZI AZ EMBERT MESTERRÉ

Néhány gondolat az MPT Általános Iskolai Szakosztálya tanácskozásának apropóján

NÁDHÁZI LAJOS

Téma: „pedagógusképzés” – olvasom az MPT általános iskolai szakosztálya tanácskozására szóló meghívón. Régi beidegződésem szakmai beszélgetések előtt: rendezem a tárgykörre vonatkozó ismereteimet, tapasztalataimat, gondolataimat. Ez segítheti az aktív szellemi együttműködést, új megközelítések rögzítését, ha indokolt, hozzájárulásom az eredményességhez.

Megkérdeztem tanárnő lányomat – aki évek óta mentorként foglalkozik tanárjelöltek tanítási gyakorlatával –, hogy mennyi időt fordítanak a felsőoktatási intézmények a jövő tanárai hivatása teljesítéséhez nélkülözhetetlen közvetlen tapasztalatszerzésére. A válasza önkéntelenül tolazkodott elő a kérdés: Unokáim ha megbetegednének, elvinném-e olyan orvoshoz, aki csak annyi gyakorlattal rendelkezik, mint az első tanévét kezdő tanár? Hát nem. Tovább rendeztem félévszázados tapasztalataimat.

A szükség parancsolta helyzetben, az 1950-es évek elején a tanárképzőt végzettek „gyakorló évet” követően államvizsgáztak. A gyakorló évben természetesen fogadták, igényelték tapasztalt társaik segítségét, gyakran látogatták óráikat, a szakfelügyelők külön figyelmet fordítottak a jövő tanáira. Ezt az időszakot a hivatására készülő tanár is a feladataira alkalmassá válás részeként kezelte, nyitott volt az önellenőrzésre, tanártársai észrevételeinek fogadására. Igaz, ebben a folyamatban a legfontosabb, a gyermek nem volt védett – bár akkor ezt csak kevesen ismerték fel – el kellett szenvedniük a „tanítás” negatív, olykor károsító hatásait is. Így ez a rendszer az előnyei ellenére sem maradhatott életben. A megszüntetése több más tényező együttes hatására történt.

Később – az 1960-as évtized végén – új helyzet jött létre. Az úttörőmozgalom fejlődése, az úttörő intézmények szaporodása lehetővé tette, hogy a tanító- és tanárképzőkbe nagy számban vegyenek fel olyan hallgatókat, akik a korábbinál tudatosabban választották a pedagógushivatást. A tantárgyi szakismereti vonzódás, a jó szintű tárgyi ismeret mellett rendelkeztek gyermekismerettel. Gyakorlatot szereztek kortárs közösségek tevékenységének szervezésében, gyermekek hajlamainak működtetésében,

önállóságuk, öntevékenységük kibontakoztatásában. Tapasztalták a közös eredmények feletti örömet, megtanulták a kudarcok elviselését, a kivezető utak megkeresését.

Az úttörőszervezetekben, serdülőkorukban – 12-13 évesen – társaik által választott vezetők lettek. Igyekeztek tisztségüket az elvárásoknak megfelelően ellátni. Tevékenységük és a gyermekvezető-képzések során fejlődött önismeretük, társaik jellemző vonásainak felismerése és kapcsolatteremtő készségük. Javult empátiás képességük. Akiikben erős volt a gyermek kortárs közösségek iránti vonzalom, eredményesen végeztek vezetői tevékenységüket, középiskolás korukban is vállalkoztak ifjúvezetői feladatokra. Ehhez a jól működő úttörőcsapatok mellett optimális színteret kínáltak az úttörőházak.

Végül is a pedagóguspálya iránti elhivatottság, alkalmasság egyik, ha *nem* egyetlen legfontosabb megnyilvánulása a többéves eredményes ifjúvezetői munka lett. A leírtak, az elég széles körben meglévő optimális állapotot jellemzik. A teljes kép az itt sűrítetttnél sokkal árnyaltabb, összetettebb volt, jól érvényesült a társadalmi körülmények által létrejött kontraszelekción is. Ez sajátos együttélést jelentett. Megközelítésünk szempontjából itt és most a mélyebb feltárás – úgy érzem – elhanyagolható.

A tanító- és tanárképző intézményekben az ifjúsági mozgalom keretein belül továbbfolytatták a gyakorlati felkészülést, úttörőkabinetekben, speciális kollégiumokban végeztek ifjúvezetői munkát. Feladatot vállaltak különböző rendeltetésű gyermekközösségekben, szakkörökben, klubokban, gyermekvezető-képzésben stb. Nyáron úttörő- és gyermekvezető-képző táborokban dolgoztak.

Az előzmények és a folyamatos gyakorlat visszahatott a pedagógiai és pszichológiai tananyag feldolgozására, az ismeretek tartós megőrzésére is. Egészséges arány alakult ki a szaktárgyi ismeretek, és a nevelés gyakorlata során szerzett tapasztalatok feldolgozása között.

A zánkai, két évtizedes igazgatói működésem idején a pedagógusképzéssel több területen találkoztam:

- Egy éves szerződéssel alkalmaztunk kiegészítő feladatokra (gyermekfelügyelet, túraszervezés stb.) olyan érettségizett, 6-7 éves úttörő és ifjúvezetői gyakorlattal rendelkező lányokat és fiúkat, akik 2-3 ponttal maradtak el a felvételi követelmény mögött. Ezek a fiatalok az úttörővezetés során kialakult beállítódás, tapasztalat alapján kitűnően foglalkoztak a 12-14 éves gyermekekkel. Következő tanévben többségüket felvették a főiskolára. Néhányan az államvizsgát követően visszajöttek.
- Sok tanárjelöltet fogadtunk egyhónapos gyakorlatra. Legtöbbnél 1-2 tanítási órája látogatását követően felismerhető volt az előzetes ifjúsági vezetői gyakorlat megléte, illetve hiánya. A gyermekcsoportokkal keveset találkozóak alig érzékelték a gyerekek reakcióját. Nehezen teremtették meg az együttműködés

alkotó légkörét. Az általánostól eltérően megnyilvánuló gyermekeket szinte képtelenek voltak „kezelni”, gyakran „elhallgattatták”, visszahelyezték a „skatulyába”. Hiányzott a foglalkozásaik egyéni íze, stílusa. Elsősorban a szakdidaktikai megfelelésre törekedtek, a gyermek személyiségére gyakorolt hatásra nem fordítottak figyelmet. A foglalkozásaikat követően szinte sosem vették körül, nem halmozták el kérdéseikkel a gyerekek.

- Intézményünkbe – az állományépítés idején – nagy számban fogadtunk pályakezdő tanárokat. Érkeztek a szaktárgyaikat jó szinten ismerők, akik felkészülésük során alig találtak gyermekekkel. Jöttek középiskolás korokban ifjúvezetők és a tanárképzés során úttörőcsapatokban, úttörőházakban gyermekekkel együtt élő „kezdő” tanárok. Rendkívül nagy volt a két csoport közötti különbség. Az utóbbiak értékeiből érdemes néhányat felsorolni.

Gyakorlatuk alapján jól ismerték a gyermekek megnyilvánulásait. Különös képességük volt az egyes gyerekek gyors megismerésében, egyéniségük feltárásában. Értettek bizalmuk megnyeréséhez, képesek voltak önmaguk elfogadtatására. Kitűnően együttműködtek egyes csoportokkal, gyerekekkel. Megértették a gyermekek „apró” gondjait, szinte ellesték szándékaikat, vágyaikat. Tekintetükkel néhány szóval megnyitották őket. Ügyesen építettek indítékaikra, értékeikre. Könnyen megtalálták egy-egy csoport „kezelésének” módjait. Számukra természetes volt a gyermekek pozitív megközelítése, társként fogadása. Tevékenységükben kiemelt helyet kapott a gyermekek véleményének meghallgatása, értelmes javaslatainak érvényesítése, motivációs bázissá alakítása.

A cselekedtetéshez, problémamegoldásra ösztönzéshez jól értettek. Az eredmény minősítésénél figyelmet fordítottak az eljárás számbavételére is. Számukra természetes volt, örömet jelentett a tanítási órán túli foglalkozás is. Kirándulást, táborozást együtt élveztek a gyermekekkel, daloltak, boldogok voltak. „Önfeledten” játszottak, élvezték a szellemi és fizikai vetélkedőket. Szeretettel, megértéssel közeledtek a gyerekekhez, érzelmeik viszonzását örömmel fogadták. Könnyű volt felfedezni hivatásszeretetüket, áthatotta őket a példaként élés felelőssége is.

Naponta éreztük, hogy az úttörőközösségben folytatott többéves gyakorlat, a „te-repmunka” miként szolgálta a tanárképzés eredményességét. Ezek a fiatalok belenöttek a nevelői hivatásba. Személyiségükbe szervesültek a jó tanár tulajdonságai. Az úttörőközösségekben, intézményekben folytatott gyakorlat megrövidítette a pályakezdés gondjait, bizonytalanságát. Az akkor eredményesen induló tanárokkal ma rangos pedagógiai szakemberekként, igazgatókként találkozom. A nehéz körülmények ellenére kevesen hagyták el a nevelői pályát.

Az oktatási kormányzatnak, tanárképzést folytató intézményeknek érdemes lenne végiggondolni, hogy a tanárjelöltek felkészítésébe miként lehetne beilleszteni a gyermekmozgalmak, egyesületek helyzetéről, szerepéről – tucatnyi országos gyermek- és

serdülőszervezet működik az országban – szóló tájékoztatást, és a gyermek, kortárs közösségekben cselekedtetést, pl. kabinetek, speciális kollégiumok, szakcsoportok stb. öntevékeny működtetését. Veszprémben találkoztam a környezetvédő szakon „Családi Egyesület” keretében folytatott gyermekfoglalkoztatással. Értelmes számvetéssel a pályakezdésre készítés tényleges költségei és a megtakarított tanári, tanítói károsodás eszmei értékei anyagiakra alakításával gyarapítani lehetne a jelenlegi szűkmarkú támogatást. Tessék ideszámítani a kezdeti kudarcok miatt megfutamodó pályakezdőkre fordított összegeket is.

A tanári hivatásra készülők gyermek kortársközösségekben folytatott tevékenysége természetes hozadéka lehetne ezen szervezetek, egyesületek működésének. Köztudott, hogy a mai gyermekgeneráció 80-85%-a úgy nő fel, hogy életéből kimarad a testi szellemi fejlődést szolgáló, érzelmi életét, élményeit gazdagító gyermekszervezet. A felnőttek törekvéseinek, kényszerhelyzetének hálójában vergődve, közömbösen, társadalmilag elfogadható életideál nélkül érkeznek az ifjúkorhoz.

ENGLISH SUMMARY

Essays

GORDON GYÓRI, J.

TEACHING LITERATURE AND TEACHER TRAINING – COMPARATIVE STUDY OF LITERATURE TEACHING AND ITS IMPLICATIONS FOR TEACHER TRAINING

The paper presents the findings of an investigation carried out in nine countries comparing the theory and practice of their literature teaching at present. The research was part of „The changing character of literature teaching” project. The report identifies four different models, out of which the paper reports on the Russian, French and American model. The author analyses the differences in the underlying principles and pedagogical aims, which, in turn lead to new teacher training formations. Some of these require a re-thinking of traditional teacher education models, also in Hungary.

KELEMEN, E.

THE HISTORY OF HUNGARIAN TEACHER EDUCATION IN THE LAST DECADES OF 20TH CENTURY; THE 1980S

The traditionally close relationship between the Hungarian teacher education system and schools provided favourable conditions for the innovative attempts of the eighties. The discussions going on in the press constituted important milestones in this process, especially the debate in *Pedagógiai Szemle* in 1983, that came to conclusions still valid today. The new Law of Education in 1985 turned a new page by inspiring all kinds of experiments in different branches of teacher education.

SÁNTHA, K.

EXAMINING TEACHERS' REFLECTIVE THINKING

On the one hand this study aims to investigate teachers' reflective thinking at different levels. On the other hand it shows an alternative way of analysing the results of the two qualitative methods used in the investigation, namely 'stimulated recall' and 'concept map'. Practising teachers and participants of pedagogical investigations might be interested in this topic.

KÖCSÉNE SZABÓ, I.**SOME CHARACTERISTICS OF THE TEACHING-RELATED
SELFCONCEPT OF TEACHER CANDIDATES**

The study illustrates a research in progress. Its central question is what sort of characteristics and changes can be described in connection with the believes of the trainees during their education period and in the following two years. The first results reveal us something about the content exploration of the teacher's ego.

Key words: the process of becoming a teacher, the believes of the trainees, the teacher's ego.

Debate column – Exchange of ideas**KIRÁLY, ZS.****ASSESSING TEACHER ACHIEVEMENT IN SECONDARY EDUCATION –
PROPOSAL FOR A POSSIBLE PEDAGOGICAL ASSESSMENT SYSTEM**

This paper is a draft "Evaluation Code", which is a document summarizing the basic principles, aims, methods, means and operational rules of an evaluation system by examining the performance of secondary-school teachers's teaching and educating activities. This system was specially designed for Hungarian conditions and is based on Hungarian and international literature on the subject as well as the author's own reserarch. With publishing this paper we intend to initiate a debate about this timely issue, calling for comments either relying on and acknowledging or challenging its content.

RADNÓTI, K.**HOW TO TRAIN SUBJECT TEACHERS?**

The papers aims at initiating a debate. The author tries to show that teachers of a certain subject should not receive the same kind of education as their would-be scientist colleagues. The main aim of the proposals put forward in the paper is to train subject teachers rather than just people who are very knowledgeable in their respective subjects.

Workshop of Teacher Training

KATONA, A.

IN DEFENCE OF SUBJECT METHODOLOGIES AND SUBJECT METHODOLOGY TRAINERS; PART 2. DIAGNOSIS. THE PRESENT CONDITION OF SUBJECT METHODOLOGIES AND TRAINERS IN THE LIGHT OF A SURVEY

The author, himself a trainer of history teaching methodology, presents the findings of a questionnaire administered amongst methodology teachers at colleges and universities. The sample can be regarded representative in Hungary. The investigation aimed at showing a mirror to methodologists on the one hand. On the other hand, it wanted to enable the Methodology Department of the Hungarian Association of Teacher Educators to represent the interests of these teachers, by putting forward proposals to improve the working conditions in this area and to increase the prestige of these subjects. The author, who compiled, administered and summarised the survey himself together with his colleagues, is hereby inviting comments from fellow professionals on the subject.

JUHÁSZ, O.

PROGRESSING STEP BY STEP WITH WOULD-BE TEACHERS

Integrating special needs children is one of the central educational issues today. There are nursery and primary schools where committed teachers try to implement efficient pedagogical programmes in order to do away with social segregation. Quality education needs quality professionals. Teacher training at the Faculty of Arts, Miskolc University is trying to fulfil this demand by offering practice oriented courses that cater for the training needs of teachers who work with special needs children.

TRENCSENYI, L.

TEACHERTRAINING AT UNIVERSITY OF MISKOLC, 1993-2003

The author describes the decade that constitutes the history of teacher education at the newly established Art Faculty at Miskolc University. The most important feature of the process is the way the ambitious plans had to face the limitations of the environment, and the ensuing crisis situation. What are the chances of an efficient, humanistic teacher education programme at a university that functions in an impoverished region and has itself serious financial problems? The author chooses the method of participant observation to commemorate the first ten years of the so called "Miskolc model".

Abroad**BARABÁSI, T.**

PRIMARY TEACHER EDUCATION IN THE NETHERLANDS

In May 2000 I visited the *Leeuwarden-i Christelijke Hogeschool Noord-Nederland (CHN)* primary teacher training college, and for a month I studied the characteristics of the system, the three most important of which are the modular structure, the problem-oriented focus and the active and autonomous involvement of the trainees.

ISSN: 0133-2570

Kiadja Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Felelős kiadó: dr. Hunyady György dékán
Készült az OPKM nyomdájában
Munkaszám: 30/2004

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 írásnű 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

TANULMÁNYOK

- 1 GORDON GYÖRI JÁNOS: Irodalomtanítás és pedagógusképzés. Egy összehasonlító irodalomtanítás-vizsgálat pedagógusképzési konzekvenciái
- 17 KELEMEN ELEMÉR: A magyar pedagógusképzés története a 20. század utolsó évtizedeiben. Az 1980-as évek
- 27 SÁNTHA KÁLMÁN: A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata
- 45 KÖCSÉNÉ SZABÓ ILDIKÓ: A tanárjelöltek tanári énképének néhány jellegzetessége

ESZMECSERE

- 55 KIRÁLY ZSOLT: A középiskolai tanári teljesítmény vizsgálata. Egy lehetséges értékelési rendszer tervezete
- 77 RADNÓTI KATALIN: Hogyan történjen a szaktanárok szakmai képzése?

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MŰHELYÉBŐL

- 83 KATONA ANDRÁS: A szakmódszertanok és szakmódszertanosok védelmében. 2. rész. Diagnózis az eredményes terápia érdekében. A szakmódszertanok és szakmódszertanosok helyzete egy felmérés tükrében
- 95 JUHÁSZ ORCHIDEA: Lépésről lépésre a jövő pedagógusaival – A Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékének munkája a hátrányos helyzetű gyermekek integrációjáért
- 99 TRENCSENYI LÁSZLÓ: Tanárképzés a Miskolci Egyetemen, 1993-2003

KÜLFÖLD

- 111 BARABÁSI TÜNDE: A holland tanítóképzési rendszer

SZEMLE

- 127 SZÉPLAKI GYÖRGY: Hogyan tanítanak irodalmat? Gondolatok az Élményközpontú irodalomtanítás 4. és 5. kötetéről
- 137 MIKONYA GYÖRGY: Vissza a forráshoz... Gondolatok a legújabb neveléstörténeti szöveggyűjtemény ürügyén
- 145 MATLÁRI GERGELY: Útmutató migráns gyerekek neveléséhez, oktatásához

HÍREK – ESEMÉNYEK

- 147 PFISTER ÉVA: Összefoglaló a Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztályának üléséről
- 151 GOLUBEVA IRINA: Tanárok Európai Egyesülete (TEE) I. Országos Konferenciája
- 153 NÁDHÁZI LAJOS: Gyakorlat teszi az embert mesterré – Néhány gondolat az MPT Általános Iskolai Szakosztálya tanácskozásának apropóján

MELLÉKLET

- 157 Angol nyelvű összefoglalók – English Summary