

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

MAGYARORSZÁGI PEDAGÓGUSKÉPZŐK ÉS -TOVÁBBKÉPZŐK
FOLYÓIRATA

ÖTE

2003.
1-2. SZÁM



PEDAGÓGUSKÉPZÉS

Az Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesületének és a Tanárképzők Szövetségének évente négy alkalommal megjelenő folyóirata az Oktatási Minisztérium és az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának támogatásával.

SZERKESZTŐSÉG:

Főszerkesztő: Falus Iván

Rovatvezetők: Golnhofer Erzsébet – tanulmányok
Kotschy Beáta – műhely
Hunyady Györgyné – közoktatás és képzés
Révész Judit – külföld
Kéri Katalin és
Vámos Ágnes – szemle
Hegedűs Judit – szervezeti hírek, konferenciák

Olvasószerkesztő: Györgyiné Koncz Judit

Szerkesztőségi titkár: Hegedűs Judit

Technikai szerkesztő: Györgyi Kornél

Szerkesztőség címe:

ELTE PPK Pedagógusképzés Szerkesztősége,
1054 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, Brezsnaynszky László, Cseh Sándor, H. Nagy Anna, Hadrázy Tibor, Hunyady György, Iker János, Jávorné Kolozsváry Judit, Katona András, Kelemen Elemér, Knausz Imre, Lehmann László, Lukács István, Nagy Mária, Patkós András, Pukánszky Béla, Rádli Katalin, Raicsné Horváth Anikó, Szabó László Tamás, Tóth Béláné, Varga Lajos

A folyóirat megvásárolható az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében Jantász Lászlónénál, 1054 Budapest, Kazinczy utca 23-27. sz. alatt.

BEKÖSZÖNTŐ

Egy több évtizedes hagyományokkal rendelkező folyóirat újjászületése alkalmából köszöntjük az olvasót!

Az Óvó- és Tanítóképzők, valamint a Tanárképzők Szövetségének folyóirata az elmúlt években a szerkesztők minden erőfeszítése ellenére, a támogatás hiányában, rendszertelenül jutott el az olvasóhoz.

Ma, amikor a pedagógusképzés a társadalom és az oktatásügyi kormányzat figyelmének is középpontjába került, kedvező alkalom kínálkozott arra, hogy folyóiratunkkal rendszeresen, s ennek következtében bővült profillal juttathassuk el a legfontosabb ismereteket a pedagógusképzésben és továbbképzésben munkálkodók több tízezres táborához.

Kinek szól a folyóirat? Minden olyan oktatónak és kutatónak, iskolai tanárnak, aki a pedagógusképzés bármely szintjén tevékenykedik. Konkrétan, számítunk az óvó-, tanító- és tanárképzők figyelmére, oktassanak szaktárgyakat, tantárgypedagógiát, pedagógiát, pszichológiát, szociológiát vagy bármely más tárgyat a tanárjelölteknek, legyenek vezetőtanárok, szakvezetők, mentorok vagy egyéb résztvevői a pedagógusképzés összetett, egységes folyamatának. Szeretnénk érdekes és hasznos információkat, vitafórumot biztosítani oktatóknak, doktoranduszoknak és a pedagógus-továbbképzés résztvevőinek. Egyaránt számítunk az általános és szakmai pedagógusképzés oktatóira. Reményeink szerint, lesz mondandónk a neveléstudományi kutatók és az oktatáspolitikusok számára is.

Kik írják a lapot? Számítunk mindazokra az oktatókra, kutatókra, tanárookra, doktoranduszokra, egyetemi, főiskolai hallgatókra, akiknek mondanivalójuk van a pedagógusképzés bármely területével, szintjével, elemével kapcsolatosan. Várjuk elméleti tanulmányaikat, gyakorlati tapasztalataik általánosítását, vitaindító gondolataikat, hozzászólásaikat a pedagógusképzés aktuális kérdéseihöz.

Kik készítik a lapot? A folyóirat elvi irányítását – egy a fenntartók és egyéb érdekelt szervezetek képviselőiből álló – szerkesztőbizottság végzi. A szerkesztés operatív feladatai a rovatvezetőkből álló szerkesztőségre hárulnak.

Az elméleti, empirikus vagy szintetizáló *tanulmányok* gondozását *Golnhofer Erzsébet* végzi. Ebbe a rovatba a tudományos publikációk minden követelményének megfelelő, lektorált tanulmányok közreadását tervezzük. Ugyancsak *Golnhofer Erzsébet* szerkeszti a pedagógusképzéssel kapcsolatos aktuális kérdéseket, állásfoglalásokat, nézeteket, koncepciókat kifejtő *Eszmecsere* rovatot. Nem kívánunk lemondani a *pedagógusképzés műhelyeiből* kikerülő tapasztalat-leírásokról, kutatások részleteit, helyi innovációkat bemutató műhelymunkákról sem. Ezeknek a tanulmányoknak a felkutatását, gondozását *Kotschy Beáta* látja el. A közoktatás és a pedagógusképzés sokrétű kapcsolatát, összefüggéseit *Hunyady Györgyné* kíséri figyelemmel.

Szeretnénk, ha bekapcsolódnánk a pedagógusképzéssel kapcsolatos gondolkodás nemzetközi áramlatába, rendszeresen tájékozódnánk a külföldi gyakorlatról,

változásokról, reformokról. Ennek érdekében a *Külföld* rovatban meg kívánjuk jelentetni külföldi szerzők tanulmányait egyes országok, egyes intézmények pedagógusképzési gyakorlatáról, összehasonlító elemzések tanulságairól, a pedagóguskutatás és a pedagógusképzés kutatásának új eredményeiről. Számítunk hazai szerzők külföldi tapasztalataira, elemzéseire is. Nyomon követjük majd a külföldi szakirodalom új eredményeit is. Erre a feladatra *Révész Judit*ot kértük fel.

Kéri Katalin figyelemmel kísér minden olyan hírt, eseményt, kutatási eredményt, amely a pedagógusképzők számára érdekes lehet, ezeket közzéteszi, s várja minden kollégánktól az ilyen információkat, internetes híreket stb, hogy eljuttathassa az olvasókhoz.

Vámos Ágnes gondozza a *Szemle* rovatot, amelyben könyvismertetéseknek, alapos recenzióknak, folyóirat ismertetéseknek kívánunk helyt adni.

Hegedűs Judit a szerkesztőség titkára. Ő szerkeszti a *Hírek-események* rovatot, hozzá érkeznek be a kéziratok, ő juttatja el azokat a rovatvezetőkhez, lektorokhoz, vissza a szerzőkhöz, majd a jóváhagyott, gondozott kéziratokat az olvasószerkesztőhöz, *Györgyiné Koncz Judit*hoz, a kéziratok nyomdai előkészítését, a folyóirat végleges formába öntését *Györgyi Kornél* végzi.

Hogyan helyezkedik el a Pedagógusképzés című folyóirat a szakmai folyóiratok mezőnyében? A jövő évtől kezdődően négy alkalommal megjelenő folyóirat a pedagógusképzők népes taborának szakmai folyóirata kíván lenni abban az értelemben, hogy a pedagógusképzéssel összefüggő, a pedagógusképzésben munkálkodók számára érdekes, hasznos publikációkat kíván közreadni. Nem tartoznak a folyóirat profiljába a pedagógusképzésben dolgozók szaktudományos publikációi, amelyek nincsenek a pedagógusképzéssel közvetlenül kapcsolatban. Ez tehát folyóiratunk sajátos tematikáját, gyűjtőkörét jelzi, így e sajátos kérdéskör bensőségeesebb megvitatására nyílik mód.

Folyóiratunk másik sajátossága a publikációk változatossága lehet. A rendkívül igényes, tudományos publikációk mellett – a két műfajt nem összekeverve, egymással felcserélve – helyt adunk a tapasztalat-leírásoknak, vitáknak, rövid tájékoztatásoknak.

Terveinkről, szándékainkról számoltunk be. Hogy ezek valóra váljanak, kollégáink kritikus figyelmére, visszajelzéseire, s szerzőként való aktív közreműködésére van szükségünk.

Kérjük bizalmukat, várjuk cikkeiket!

Budapest, 2003. szeptember 15.

Falus Iván
főszerkesztő

„EGÉSZSÉGES PEDAGÓGUSOKÉRT”

BAGDY EMÓKE

a Károli Gáspár Református Egyetem egyetemi tanára, pszichológus
bagdy_emoke@kre.hu

A tanulmány az „Egészséges Város” nemzetközi prevenciós projekt hazai alkalmazásának bemutatása. Az egészségfejlesztő mentálhigiénés (relaxáció- és stresszkezelésre tanító) program Kalocsa város és térsége valamennyi pedagógusának megajánlott, végül 72 személy önkéntes részvételével megvalósult 32 órás (8x4 óra) tanfolyam volt. A stresszcsoökkentés tanulásának eredményességét tesztekkel vizsgálták a szorongásra, szorongásosságra, a pszichikai zavarok előfordulására, a depresszivitás mértékére és a lelki küzdőképesség (coping stílus) módjaira vonatkozóan. Az eredmények kedvező változásokat tükröznek. A szorongásnak és alapkészségének csökkenése, a viselkedési rigiditás és a stressztünetek enyhülése, a hangulati élet javulása mellett a „pszichológiai immunrendszer” sajátos erősödését igazolhatták. A rövid idő (32 óra) alatt elért – meglepően pozitív – eredményeket „főnix-effektusnak” nevezték el.

Bevezetés

Munkánk egy átfogó egészségfejlesztő modellkísérlet részét képezte. A hazai „Egészséges városért” program a nemzetközi egészségfejlesztő mozgalmi célkitűzéseknek megfelelően a WHO által kidolgozott első „Egészséges város” projekt (Ashton, 1992) kelet-európai kiterjesztése. Ebbe a hazai projektbe kapcsolódott be a Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület olyan pszichikai egészségfejlesztő modellkísérlettel, amely az egészségnevelésben multiplifikálható módszertannal (továbbadható és hatásában ilyképpen megsokszorozható önszorgító eljárások tanításával) kívánta a globális projekt mentálhigiénés egységét kialakítani.

A program kialakítását meghatározó elgondolások

Az egészség „egészen” belül a pszichikai tényezők szerepét meghatározónak kell tartanunk, mivel a tudatos létezésélmény önreflektív tapasztalati összegződése adja az életminőséget, azt a megélhető állapotot és közölhető átélést, hogy az individuum miképpen „érzi magát a világban”, külső és belső világában egyaránt.

Ha az egészségfejlesztést az egészség megőrzésének, gondozásának (nevelésének), a betegségek megelőzésének (primer prevenció), illetve az egészségállapot javításának, tökéletesítésének, előmozdításának (health promotion) fogjuk fel, akkor a testi, lelki és szociális összetevők közötti optimális egyensúly elérését természetes céltényezőkként szemlélhetjük. Egyensúly és kiegyensúlyozottság – e kettő dinamikus potenciál, megengedi és kívánja a változást (fejlődést). A „pozitív egészség” fogalmát Kemm és Catford (Kemm, 1995) a fittségben összegzi. Ez,

fizikailag: erősség, állóképesség, a szervezeti működések összhangja, rugalmasság, gyorsaság; *lelkileg*: jó közérzet, önbecsülés, jó problémamegoldó képesség, megfelelő alkalmazkodás és stressz-kezelő képesség, jó coping-stílus (lelki küzdőképesség, optimális „harcmodor”), szociálisan pedig a társas-társadalmi lét-tereken való szerep-, működés- és felelősségvállalás, továbbá a „szociális háló” kialakítási képessége, a benne való részvétel készségének megléte (szociabilitás, társas támasz képesség).

Az egészségről való tudás (ismeretek) nem elegendő(ek). Az ismeretterjesztés jó, de nem elég. A „*kompetencia modell*” (Kemm, 1995) értelmében kompetens önszorgító, önalakító, önszabályozó, önkontrollal és önmagára vonatkozó felelősséggel rendelkező individuummá célszerű segítenünk fejlődni az embert. Ehhez az értékek tisztázása szükséges (mit akarunk, kívánunk) és a személyt gyakorlati tudással kell felvérteznünk (tanítanunk) arra, hogyan segítheti magát, és ezen az úton másokat is (életmód és - módszer - tanítás).

A „*közösségi cselekvő modell*” viszont hangsúlyt helyez arra is, hogy az egyén együttműködjék másokkal, így az egyéni életstílus a szociális tevékenységgel ölelkező, abba fonódó, ezáltal közös célként tételezhető életminőségben, sőt ennek (közös) szolgálatában teljesezhet ki.

Fenti – meghatározó – elméleti alapvetésekbe ágyazható a Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület tevékenysége. A *kompetencia modell* és a *közösségi modell* szellemében az ön- és egymás-segítés módjainak továbbadható, megsokszorozható (multiplikációs) cselekvési rendszereit preferáljuk. Kiemelt jelentőségűnek tekintjük a pszichikus egészség (rendszer) szintjét, amelyben a tudatos, önszorgító létélmény egyszintű. Döntőnek véljük a testi-lelki-szociális rendszer-szinteket átívelő módszerek tanítását, így a stresszkezelési és a szervezet-környezet viszonyban való egyensúlyért küzdő (coping) stratégiák középpontba állítását.

A testünkben élünk és megtestesült valóságunk szimbolikájával a legszemélyesebbre, önvalónkra (self) utalhatunk, melyben oszthatatlan és páratlan lények (individuumok) vagyunk. A testben az objektum és szubjektum közvetlen egybeesésének paradoxonára csodálkozhatunk rá, egyszersmind e kettő egybetartozásának élményén át teszi lehetővé – pl. a relaxációs pszichológiai munka –, hogy átéléseinket („lelkünket”) visszavezessük az eredendő pszichoszomatikus egységbe. Az egészség szempontjából tehát meghatározó, hogy értsük, jól értelmezzük mindazt, ami megtestesül testünk alakjában, működésében, képességeiben, elváltozásaiiban, sőt betegségeiben is, azaz teljes létmegnyilvánulásában (Szőnyi, 1996).

Ezért a relaxációs módszereket egész valónk (selfünk) önalakító, önszorgító, önépítő eljárásaiképpen a mentálhigiéné alapvető eszközeiként alkalmazzuk. Ezt tükrözi jelen tanulmányunk is, amelyben a relaxáció módszertani segítségével, alkalmazásával kívántuk az egészségfejlesztést szolgálni.

A tanfolyam keretei, szervezése, szerkezete, időrendje, tartalma és résztvevői

Az „Egészséges város” komplex prevenciós nemzetközi projektjének keretében került elfogadásra a Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület mentálhigiénés fejlesztő programja.

Az alkalmazás helye: Kalocsa-Homokmégy; primer prevenciós program, a csoportmunkára alkalmas helyszínen. *Cél:* Azonos tanári feladatokban (pl. testnevelés) illetve munkaszinten dolgozó pedagógusok (óvodapedagógusok, alsó tagozatos tanítók, felső tagozatos tanárok, középiskolai tanárok) számára *csoporthoz tartozó foglalkozásokon* felkészítés a relaxáció (*autogén tréning*) saját élményű megtapasztalására (30 órában).

Követelmények

A képzési folyamatot relaxációs hatékonysági vizsgálattal egészítettük ki. A résztvevők a képzés megkezdése előtt és annak végeztével kérdőíves tesztvizsgálatokban vettek részt, ezek monitorozzák:

1. A résztvevő általános egészségi állapotát (Derogatis-féle állapot és tünet-leltár)
2. Szorongásosságát és aktuális szorongását, azaz alkati készségét a szorongásra, valamint aktuális feszültségi szintjét (STAI módszer: Spielberger-féle szorongás vizsgálat)
3. Pszichoimmun rendszerének, lelki megküzdési módjainak személyes stílusát és lehetőségeit (Oláh-féle Pszichoimmunitás teszt) valamint
4. A matematikai statisztikai önkontrollos összehasonlítás révén a módszerek sajátélményű megtapasztalása és alkalmazása nyomán elért személyes fejlődést a specifikus változás elvárható három fő területén, melyeket a tesztek pszichometrikusan tükröznek.

A program felépítése

A térség valamennyi pedagógusát meghívtuk egy előzetes tájékoztató találkozóra, melyen előadás (egy óra) és ezt követő beszélgetés vezette be a programra való önkéntes jelentkezés kínálatát.

A térség pedagógusaiból hetvenketten kapcsolódhattak be a programba, mely egységenként négy órás blokkokban valósult meg. Nyolc képzési alkalomra került sor. Alkalmanként a vezetők egy-egy csoporttal négy órás foglalkozásokat vezettek. A tréning végén a csoportmunkát standard szempontok szerint összeállított kérdéssor mentén dolgozták fel és zárták le.

A program egy teljes tanítási félév keretében került megvalósításra.¹ A foglalkozási időket a vezetők a csoporttagokkal egyeztették. A résztvevők két óvónő csoportja (n=23) fejezte be a tanfolyamot, az egészségügyi dolgozók (n=14) teljes létszámban együtt maradtak. Az egyik pedagógus csoport (egészségügyi dolgozó és nevelési tanácsadóban dolgozó tanár résztvevőkkel vegyesen) tizennégy résztvevőjéből nyolc végezte el az autogén tréninget, a másik pedagógus csoport tizenhárom résztvevőjéből tizenkettő maradt benn a folyamatos munkában. A testnevelők tizenhárman kezdték el és egy fővel kevesebben fejezték be a tanfolyamot.²

Elvárások, hipotézisek

A relaxáció soktényezős, multifaktoriális hatásmechanizmust mobilizáló eljárás. Szorongáscsökkentő, a központi idegrendszeri aspecifikus gerjesztettségi szintre (arousal) gyakorolt kedvező hatása, depressziót oldó, a neurotikus feszültségeket, a pszichikus rigiditást csökkentő hatótényezői igazoltak (Bagdy és Koronkai, 1988). Jelentősen befolyásolja a stressztünetek mértékét is, ezeket kedvezően csökkenti, továbbá a pszichovegetatív készültséget optimálisra hangolja. A stresszküzdőlemben a lelki megbirkózási eszköztárhoz is kedvező hatással van, leginkább a kontrollképesség és a társas coping faktorok fokozása terén (Oláh, 1993).

Fentiek alapján csoportjainkra nézve az indító állapothoz és szinthez képest a relaxáció-tanulás végén megalapozottnak véljük a következő feltevéseket:

1. Az idegrendszeri „szorongásosság” (késztség szint) és az aktuális szorongás szintje egyaránt csökkenhet. (Ezt a feltevést a Spielberger-féle STAI-val ellenőriztük.)
2. Csökkenhet a diszfóriás, depresszív állapot (hangulat) mértéke is. (Erre a Zung-féle depresszió skála adhat választ.)
3. Kedvező változás remélhető a személy „neurotikusságának”, valamint „rigiditásának” szintjében is. A tréning hatására kevésbé neurotikus és rugalmasabb pszichikus alkalmazkodási készségű személyiségállapot jöhet létre. (Ezt a hipotézist a Brengelman-féle „Extraverzió-Neuroticitás és Rigiditás” ENR skáláival teszteltük.)
4. Az általános egészségi állapotban, a közérzeti komponensek finom hálózatában csökken a pszichovegetatív zavarjegyek előfordulási mértéke, és valamennyi un. tüneti tényezőben (kifáradásos, gátolt, bizonytalan viselkedés, depresszív és szenzitív tünetek, félelem, impulzuskontroll-zavarok te-

¹ Hat csoport dolgozott, három vezetővel. Szőnyi Magda egy „pedagógus” és egy „egészségügyi” dolgozó csoportot vezetett. Kaplonyi Csilla az óvónők két csoportját tanította. Bagdy Emőke egy testnevelő tanárokból és egy zömében általános iskolai tanítókból /tanárokból álló csoporttal dolgozott.

² A tesztvizsgálatok kontroll adatainak hiányosságai miatt a hatékonyság-vizsgálati minta az eredetileg 72 résztvevő helyett csak 62 főre tudott kiterjedni, amely – ezáltal tíz személy adatainak kiesése miatt – csekély mértékben szűkíti a vizsgálati mintaelem számokat.

rén) kedvező csökkenés regisztrálható. (Ezt a Derogatis-féle komplex tünet és állapotvizsgálattal monitoroztuk.)

5. A relaxációs képesség javítja a személy lelki megküzdési eszköztárát is, így – a szakirodalmi adatokhoz hasonlóan – a szociális (társas) megküzdések terén és a kontroll tényezőkben várhatunk kedvező átrendeződést. (A feltevést az Oláh-Stattin-féle pszichológiai immunitásvizsgáló eljárás alkalmazásával kontrolláltuk, amely e tényezők nyomon követésére alkalmas.)
6. A fenti hipotézisek ellenőrzésében standard hazai pszichológiai vizsgálatokat teszt – ill. kérdőíves (önkitöltős) objektív módszereket alkalmaztunk, melyek valid és megbízható pszichometrikus adatokkal szolgálnak.

Az eredmények

A pszichometrikus (objektív) eredmények bemutatása

Az önbeszámolás útján nyert adatok összesen 62 személytől származnak: 22 óvónőtől (1. relaxációs csoport), 20 egészségügyi dolgozótól (nővérek, 2. relaxációs csoport) és 20 tanártól (3. relaxációs csoport).

A különböző pszichológiai skálákon elért, a relaxáció-tanulás előtti és utáni átlageredményeket hasonlítottuk össze kétmintás t-próbával. Ezt megtettük a teljes minta adataival, illetve külön-külön a három csoport esetén is, ezenkívül az átlagokat összevetettük a magyar standard értékekkel egymintás t-próbát felhasználva (azoknál a skáláknál, ahol ilyenekkel rendelkezünk). A csoportok átlagértékeit egyszempontos varianciaanalízissel mértük össze.

A depresszió mértékének változása

A Zung-féle Önértékelő Depresszió Skálával nyert adatok szerint a teljes mintában az átlagos depresszió mértéke szignifikánsan kisebb a második felvételnél ($p < 0,05$), és ugyanez elmondható az óvónők csoportjáról is ($p < 0,05$). Az átlagértékek viszont mind az első, mind a második felvételnél szignifikánsan magasabbak a magyar standard értéknél, 43 értékpontonál. ($p = 0,00$; óvónők - 1. felv.: $p = 0,00$, 2. felv.: $p < 0,01$; nővérek - $p < 0,01$; tanárok - 1. felv.: $p = 0,00$, 2. felv.: $p < 0,1$, csak tendencia) Az első felvételnél származó adatok tendencia szinten eltérőek a három csoportnál ($p < 0,1$): az ápolónők a depresszió magasabb értékéről számoltak be. (Lásd 1. számú ábra)

Az állapotsszorongás és a vonásszorongás változása

Az állapotsszorongás a relaxáció megtanulásának hatására a teljes mintát tekintve tendencia szinten csökkent ($p < 0,1$). A nővéreknél szintén kimutatható a csökkenés tendenciája ($p < 0,1$), az óvónőknél pedig szignifikáns ez a különbség ($p < 0,05$).

A tréning után a csoportok eredményei között szignifikáns eltérés adódott ($p < 0,05$): a tanárok állapotsszorongása magasabb, mint a két másik csoporté, mert náluk a relaxáció-tanulás nem hozott változást ebben a tekintetben.

Az értékeket a magyar standarddal egybevetve azt találjuk, hogy az első felvételnél a résztvevők átlagos állapotsszorongás mértéke tendencia szinten magasabb a 41,21 értékű standardnál ($p < 0,1$), de ez az eltérés a tréning után már nincs meg. Sőt ekkor az óvónők átlagértéke szignifikánsan alacsonyabb a magyar standard értékénél ($p < 0,05$)!

A teljes minta átlageredményeit összehasonlítva a vonásszorongás terén igen szignifikáns csökkenést fedezhetünk fel a relaxáció-tanulás hatására ($p < 0,01$), és ez a szignifikáns különbség az óvónőknél is kimutatható ($p < 0,05$). A magyar standard értéktől csak az első felvétel adatai térnek el: a teljes minta átlagos vonásszorongás értéke szignifikánsan magasabb ($p < 0,05$), az óvónők értéke tendenciaszinten magasabb a 43,72-es standard értéknél ($p < 0,1$). A tréning hatására megszűnik ez a különbség. (Lásd 2. számú ábra)

Extraverzió, neuroticitás, rigiditás

A fenti dimenziók mentén történő elmozdulások terén csak a teljes minta adatait figyelembe véve találtunk bizonyítható eltéréseket: a neuroticitás átlagértéke tendencia szinten ($p < 0,1$), a rigiditás pedig szignifikánsan lecsökkent a relaxáció megtanulásának hatására ($p < 0,05$).

Az eredményeket a magyar standard értékekkel összehasonlítva a következőket tapasztaljuk. A tréning előtt és után az extraverzió átlageredményei szignifikánsan magasabbak a standardnál (teljes minta $p = 0,00$; óvónők 2. felv. $p < 0,05$; nővérek 1. felv. $p < 0,01$; tanárok $p < 0,05$). A neuroticitás tekintetében a relaxációtanulás után mutatkoznak különbségek. A teljes minta és az óvónők átlageredménye szignifikánsan alacsonyabb a standard értéknél ($p < 0,05$). A rigiditás átlagértékei szignifikánsan magasabbak a standardnál (teljes minta $p = 0,00$; óvónők $p < 0,01$; nővérek $p < 0,05$). Ez a különbség a második felvételnél az összmintában már csak tendencia szinten van meg ($p < 0,1$). (Lásd 3. számú ábra.)

A megküzdési eszköztár változásai

A stresszel való megbirkózás lehetséges módjainak használati aránya, képessége a tréning hatására átrendeződött. A teljes minta adatait tekintetbe véve számos dimenzió mentén növekedtek az átlagértékek. Szignifikánsan fokozódott a koherencia érzése ($p = 0,00$), a kontroll érzése ($p < 0,01$), az önbecsülés mértéke ($p = 0,01$), a

forrás monitorozás ($p < 0,05$), a *szociális forrás teremtés* képessége ($p < 0,01$), valamint tendencia szinten a *forrás mobilizálás* képessége is ($p < 0,1$).

Az óvónők csoportjában gyarapodott szinte minden fent említett eszköz használati aránya (koherencia $p < 0,01$, kontroll $p < 0,05$, önbecsülés $p = 0,00$, forrás monitorozás $p < 0,05$, forrás teremtés $p < 0,05$, szociális forrásteremtő képesség $p < 0,1$). (Lásd 4.a számú ábra)

A nővérek szintén szignifikánsan magasabb koherencia érzésről ($p = 0,00$) és önbecsülésről ($p < 0,01$) számoltak be. Tendencia szinten a forrás monitorozó és szociális forrásteremtő képességük is megnőtt ($p < 0,1$). A tanárok csoportjában az önbecsülés területén mutatható ki szignifikáns, pozitív irányú változás ($p < 0,01$).

Az összesített mintában az impulzivitás kontroll ($p = 0,05$) és az emocionális érzékenység (ingerlékenység) kontroll ($p < 0,05$) átlagértéke szignifikánsan alacsonyabb a második felvételnél. Az impulzivitás kontrolljának csökkenése a tanárok csoportjában is szignifikáns ($p < 0,05$), az óvónőknél pedig tendencia szinten jelentkezik ($p < 0,1$). (Lásd 4.b számú ábra.)

Neurotikus és depressziós állapotjegyek

Derogatis kérdőívét felhasználva tíz tünetkört, tízféle állapotot térképeztünk fel a tréning előtt és után. Ezek a következők: szervi funkciózavarok, szervi lokalizációjú pszichovegetatív zavarok, általános pszichovegetatív zavarok, pszichés gátoltság, viselkedési bizonytalanság, impulzuskontroll zavarok, fóbiák, exhaustív (kifáradásos) tünetek, depresszív tünetek, szenzitív tünetek. Egy-egy skálán a tíz és a maximálisan elérhető tizenöt pont közé eső eredmények az adott állapot fennállását tanúsítják. A vizsgált mintában és minden alcsoportjában az átlagértékek messze nem érték el a kritikus szintet, sem az első, sem a második felvételnél. De az egyes tünetcsoportokban szignifikáns változások mutathatók ki a relaxáció megtanulásának hatására. Az eredményeket az 1. sz. táblázat mutatja.

Az összminta átlageredményeit illetően *szignifikánsan csökkentek a szervi lokalizációjú pszichovegetatív zavarok* ($p < 0,05$), az általános pszichovegetatív zavarok terén ($p < 0,05$) és a depresszív tünetkörben ($p < 0,05$). Ezen kívül a fóbiás tünetekben is tapasztalható tendencia szintű csökkenés ($p < 0,1$).

A tanárok csoportjában a relaxáció-tanulás után szignifikánsan *kisebb mértékű szervi funkciózavart* ($p < 0,05$) és szenzitív tüneteket ($p < 0,05$) találtunk, valamint tendencia szintjén náluk is csökkentek a szervi lokalizációjú pszichovegetatív zavarok ($p < 0,1$). Az óvónők tendencia szinten *kevesebb általános pszichovegetatív tünetről számoltak be* ($p < 0,1$).

A varianciaanalízis szerint a három csoport tréning előtti eredményei szignifikánsan különböznek a viselkedéses bizonytalanság és szenzitivitás skálán ($p < 0,05$).

Az eredmények elemzése

A befektetést az eredmények alapján rendkívül nyereségesnek kell tartanunk, hiszen messze több származott belőle, mint amit a feltevésekben megfogalmaztunk, reméltünk és elvártunk.

Ha a részeredményeket gondosabban szemügyre vesszük, eleve szembetűnő a *kiinduló (tréning előtti) egészségi állapot* az egyes foglalkozási csoportban. Az óvopedagógusok és egészségügyi dolgozók például „*depressziósabbak*”, mint a magyar átlagnépesség, ez a tanárookra csak tendencia szinten érvényes. Hasonló a helyzetkép a szorongásra vonatkozóan is, ez az állapotszintű és vonás – (készség) – szintű *szorongásra* egyaránt tendenciamértékű fokozottságban mutatkozott meg, viszont valamennyi csoportban. A „*neurotikusság*” mértékében nincs eltérés a hazai átlagszinttől, az „*extraverzió*” terén azonban a három foglalkozásban magasabb értéket találunk. Ez az idegrendszeri potenciálokkal is megalapozott, nagyobb mértékű nyitottságot, interakció- és szociális inger szükségletet jelzi. E hivatásokban kifejezetten pozitívnak tekinthető az *extraverzió* vonásának *hangsúlya*. Figyelmeztető „*foglalkozási ártalom*”-jelzés azonban a „*rigiditás*” *faktor igen magas értéke*, a beszabályozottság és merevség vonásának fokozottsága, mely még az extraverzió készsége mellett is kedvezőtlen. A sémákhoz és biztonságadó, szabályozott keretekhez való túlzott ragaszkodás tükrözi.

Figyelemre érdemes a pszichofiziológiai (pszichofizikai) állapotra és depresszív jegyekre koncentráló Derogatis-kérdőív érzékenyen mérő és jelző információs anyaga is. Eszerint „*nincs nagy baj*” a kiinduló (tréning előtti) szintben, a kritikus (betegségjelző) mértéket a csoportok nem érik el.

Milyen *megküzdési stílus* jellemzi az egyes foglalkozási csoportokba tartozókat az önsegítő tréning előtt? Hogyan birkóznak az életstresszekkel és milyen lelki harcmódot jellemzi őket?

A tréning előtti állapotkép e téren meglehetősen kedvezőtlen. Alacsonyabb önbecsülés-mérték, gyengébb koherencia-szint (a belső összefogottság és energia-koncentráció képessége gyenge), csekély mértékű segítő forráskereső és forrásteremtő igyekezet és magas fokú érzelmi sebezhetőség jellemzi csoportjaink résztvevőit. Ez a konstelláció azt a veszélyt sejteti, hogy a személy a bajban felfokozza állapota szubjektív súlyát, ugyanakkor nem képes a belső energiáit összefogni az önsegítés érdekében. Nem tud elég hatékonyan kérni segítséget, még kevésbé képes segítő helyzeteket teremteni. Ezek alapján feltehető, hogy bajaiban „*egyedül és súlyos állapotban, reménytelenül*” érzi magát. E harcképtelen konstellációnak meg is felel az eleve fokozott szorongásos készség, a magas szorongás-szint, és a tehetetlenségi, csödérzéssel járó, reménytelen „*depressziós*” állapot, melynek készségét a tesztek hangsúlyozzák.

Mit tudott tenni a tréning négy hónap, ezen belül 30 óra tiszta munkaráfordítás eredményeképpen? Ha a hipotézisekkel vetjük össze a kapott objektív pszichometrikus paramétereket, akkor megállapíthatjuk, hogy *valamennyi feltevéssünk beigazolódt.*

Az a *depresszió-mérték*, mely kedvezőtlenül magas volt a tréning előtt, *jelenősen csökkent* (mind a Zung, mind a Derogatis-kérdőív adatai szerint), viszont *még így sem tudott a magyar átlagértékek szintjéhez érni!* Ez figyelmeztető üzenet a lelki egészségvédelem számára, mind a *nevelésügy*, mind az *egészségügy* számára. Úgy tűnik, a nevelés területén munkálkodókat jobban sújtják a mindennapok nyomásai, és kevésbé tudnak derűvel viszonyulni az élethez. A megterhelésekben „lenn maradnak”, energiaháztartásukat is külső, mentálhigiénés segítséggel kell feljavítani. A segítségre azonban sokkal intenzívebben reagálnak, mint más populáció: *feltűnően rövid idő alatt különösen jelentős pozitív változásra képesek*, ezt *főnix-effektusnak* is nevezhetnénk.

Ha a tüneti jelzésértékű állapot- és vonásjellemzőket elemezzük, akár meg is nyugodhatnánk, hogy a tréninget kezdő szakember-csoportok nem „betegebbek” a magyar átlagnál. Valóban nem súlyosabb a helyzetkép a más hivatásterületeken dolgozókéhoz képest, viszont a szorongásosság (stresszre adott szorongásválaszkészség) és az aktuális, „helyzeti” szorongás szintje egyaránt kezelendő mértéket, de legalábbis karbantartási és gondozási feladatot jelent. *Kopp Mária* (1994) valamint *Kopp* és *Skrabsky* (1995) hazai vizsgálatai éppen a szorongás és depresszió összefüggés-rendszerében mutattak rá a magyar népesség egészségbeli veszélyeztetettségére, a már kóros állapot szintekre. Saját vizsgálataink még ehhez képest is kedvezőtlenebb képet mutatnak, noha *a tréning hatására bekövetkező kedvező változás szembetűnő!* Ahogyan csökken a szorongás (mind az alapkészség, mind az aktuális mérték!), úgy „puhul” a depresszió is, és e konstellációban feltűnőnek kell mondanunk az ún. vonásszorongás gyengülését. Maga az idegrendszeri „ingerelhetőség” csökken, *a szervezet védetebb és ellenállóbb állapotba kerül a stresszekkel való küzdelemben*, így kisebb árat fizet a stresszel teli helyzetek feszültségeiért. A *szorongás-csökkenés* nem csupán a magyar átlag érték alatti szintre jutott a tréning eredményeképpen, de az is kimagasló fontosságú, hogy éppen a legjobban szorongó óvónőknél következett be radikálisan kedvező változás! Fel kell tételeznünk, hogy a stresszekkel való megküzdés eszköztárában bekövetkezett változások is belejátszhattak a fenti eredményekbe. E téren ugyanis számos dimenzióban alakult át jelentősen a küzdési potenciál és eszköztár. A csoporthelyzet speciális többletnek kell értékelnünk azt a tényt, hogy mindhárom foglalkozási csoportban *megtanultak a résztvevők társas segítő, szociális megküzdő stratégiákat, technikákat (copingokat) használni*. Ilyenek a segítő forrás felfedezésére, ennek saját energiával való megteremtés mozgósítással, saját aktivitással. Nem csoda, hogy éppen az önbecsülésben (főleg a tanároknál!) továbbá a belső összeszedettség és önkontroll-képesség terén mutatkozott egységesen jelentős javulás minden tréningcsoportban.

Összességében ez kiegészült az *emocionális „ingerlékenység”*, érzékenység és *impulzivitás kontroll csökkenésével* is. A tréningezők magabiztosabbakká, szabadabbá, toleránsabbá váltak, érzékenységük csökkenésével arányban kevésbé tudták a stresszorok „ütéseit” súlyosként érzékelni, sőt – a stresszekre adott önvédelmi válaszaik – n sem hagyták magukat egyedül, a társas támaszt, mint erőforrást aktívan felderítve saját energiafeltöltésükre fordították. Amit intra- és interpszichikusan megtanultak, az egészségvédelmi szempontból kimagasló jelen-

tőségű, hiszen a saját erők és képességek növelésében rejlik a hatékony egészségpromóció (*Kalnis és McQueen, 1992*).

A humán segítő szakmák furcsa ellentmondása, hogy ezeket egyrészt fokozott interakció-sűrűség, másrészt nagyfokú magány és személyes felelősség-terhelés jellemzi. (*Bagdy, 1996*) Akár az óvodában, iskolában, akár az egészségügyi ellátó helyeken *szolgálni kell másokat*, így nincs idő, erő, sem pedig bejáratott képesség arra, hogy a személy saját bajaival törődjön, magára figyeljen. E szakmák lelki szempontból „nullás vércsoportúak”, általános adók, viszont csak egymástól remélhetik, hogy e helyzet belső ismeretében egymás iránti empátiával, segítő oda-fordulással gondolhatják hasonló problémáikat (*Bagdy, 1997*). Nem véletlen, hogy e tréning során is – szinte *főnix effektus*-ként éledtek újjá a belső potenciálok, erők, képességek. Nem volna lehetséges ilyen gyors kibontakozás akkor, ha e készségek nem volnának meg szunnyadó állapotban a személyiségben, vagy éppen parlagon heverő, kihasználatlan képességként, csak éppen nem volt lehetőség eddig a felfedezésére és működtetésére.

Csak lelkileg eléggé egészséges óvodai és iskolai nevelők segíthetik hatékonyan – pozitív modellnyújtással is – gyermekeink egészséges fejlődését. Csak eléggé stabil és kiegyensúlyozott egészségügyi dolgozók lehetnek erőt és reményt adó segítői a beteg embereknek.

E szempontból nem szabad azt állítani, hogy a magyar kultúrában, még 32 óra sincs arra, hogy ezt a - *létrehozható pozitív egészségpotenciált* világra segítsük!

Következtetések, javaslatok

Ez a munka a hazai ég alatt az „Egészséges Város” nemzetközi prevenciók projekt keretében pilot study-nak tekinthető. Nincs adatunk arról, hogy másutt – magyar városokban – kipróbálásra került volna egészségfejlesztő mentálhigiénés stresszkezelési módszer tanítás, főként csaknem száz személynél. Arról sincsenek adataink, hogy hatástani elemzéssel kontrollált volna a relaxáció eredményessége egy térség földrajzi egységének speciális populációjában. Ismeretes, hogy a pedagógusok számára szignifikáns segítség a relaxáció képesség megtanulása, a multiplikáció pedig a módszer elterjesztésének futótűz-effektusát teszi lehetővé, szakmailag igényes, kontrollált keretek között (*Bagdy, 1996*).

Be kell látnunk, hogy kevés versenyképesebb módszer létezik a mentálhigiéné területén, mely oly hatékony, mint a relaxáció, ezen belül főként az autogén tréning (*Bagdy és Koronkai, 1988*). Éppen azokat az „egészség- meghatározókat” (*Kemm és Close, 1995*) érinti, fejleszti, erősíti, amelyek a legjelentősebbnek bizonyulnak szubjektív és objektív viszonylatban egyaránt. Időigénye csekély, a hozama magas.

Azt is be kell látnunk, hogy a pedagógusi és az egészségügyi dolgozók világa pszichikusan sérült állapotban van. Depressziós, fokozottan szorong, az ön- és egymás segítségben eszköztelen.

Nem fér hozzá saját, meglévő, kialakítatlan egészségvédő potenciáljaihoz, pedig *feltűnően gyors regeneratív képességgel* rendelkeznek, ha megkapják azt a mi-

nimálisan szükséges segítséget, amely a szunnyadó potenciálokat felébreszti és működteti. Ilyen segítség a relaxáció. Hatékonyságát e munkával (is) igazolhattuk.

Végül azt is be kell látnunk, hogy a *humán segítő pálya* „személyiségfogyasztó”. Az erő és reménység-növelő segítség megszervezésére ez a hivatáskör a szakmai szocializációban sincs felkészítve, így *nem ért hozzá, hogyan kérjen segítséget*. Csak adni tud és szolgálja a környezetét. Minél jobb szakember, annál védtelenebb a személyiség. Meg kell tanítanunk őket, és fel kell bátorítanunk a szakmai sorstársakkal való ön- és egymást segítő szövetség felkutatására, (források monitorozása) a lehetőségek mozgósítására és megteremtésére („forrás-mobilizálás, forrás-teremtés”). Ezáltal önbecsülésük is helyreáll, növekszik a kontroll-érzésük, átélik, hogy nem tehetetlen és kiszolgáltatott elszenvedői a stresszek követelményeinek. S talán éppen ezért csökken a szorongásuk és depressziójuk olyan jelentős mértékben a relaxáció (30 órájának!!) hatására, ahogyan ezt semmiféle más foglalkozásban (főként csupán ennyi időráfordítás nyomán!) nem tapasztalhatjuk. Ezért a jelenség megérdemli, hogy „főnix-effektusnak” nevezzük el.

Mindezek alapján szükséges azt a javaslatot megtennünk, hogy az oktatás- nevelésügyi és egészségügyi vezetés tekintse kardinális, preferált, kiemelt, népegészségügyi feladatnak e foglalkozási ágak képviselőinek mentálhigiénés, egészségfejlesztő relaxációs gondozását.

Nem hihető, hogy a magyar kormányzatnak pedagógusonként, illetve egészségügyi dolgozóként (per fő) harminc óra egészségfejlesztő ráfordítás „nem éri meg”, ha szembesülünk azzal az objektív bizonyítékkal, hogy ennyi időráfordításal hatalmas egészségfejlesztő hozam, életnyereség hozható létre!

Irodalom

- Bagdy Emőke (1982): Autogén tréning tanulás élményszerveződési folyamatának elemzése. Kandidátusi értekezés. Kézirat, Budapest.
- Bagdy Emőke és Koronkai Béla (1988): Relaxációs módszerek. Medicina Kiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke (1996): A mentálhigiéné kapcsolata a társtudományokkal. Végeken, 2. sz. 35-37.
- Bagdy Emőke (1996): Relaxációra épülő tanári mentálhigiénés és pszichoszomatikus prevenció. Új Pedagógiai Szemle, 2. sz. 39-50.
- Bagdy Emőke (1997): Pedagógusok mentálhigiénés multiplikátor képzése. (Egy iskolai mentálhigiénés továbbképzési modell alkalmazási tapasztalatai). In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelentésvilága. Eötvös Kiadó, Budapest. 412-431.
- Bamford, M. (1999): Az egészség előtérbe helyezése. Szakfordítás. Kézirat. Budapest.
- Birmingham, L. (1994): Healing for health. Dept. Ed. Science, Circular 5.
- Buda Béla (1994): Mentálhigiéné. Tanulmánygyűjtemény. Animula, Budapest.
- Buda Béla (1995): A mentálhigiéné szemléleti és gyakorlati kérdései. TÁMASZ Alapítvány, Budapest.
- Buda Béla (1998): Elmélet és alkalmazás a mentálhigiénében. TÁMASZ és OAI Kiadvány, Budapest.
- Gerevich József (1997, szerk.): Közösségi mentálhigiéné. Animula Kiadó, Budapest.

- Health Promotion and Health City (1995). In: Kemm, J. és Close, A. (szerk.): Health Promotion. Theory and Practice. Macmillan Press LTD, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, London. 320-325.
- Kalnis I.- Mc. Queen, D. and alii (1992): Empowerment and health promotion. Some directions in research and practice. Health Promotion Intern. 7. 53-59.
- Kopp Mária (1994): Orvosi pszichológia. Az egészségléktan és magatartásorvoslás alapjai. SOTE, egyetemi jegyzet. Budapest.
- Kopp Mária és Skrabsky.Árpád (1995): Magyar lelkiállapot. Végeken Kiadó, Budapest.
- Oláh Attila (1993): A szorongás megküzdés és megküzdési potenciál. Kandidátusi értekezés, kézirat, Budapest.
- Sipos K. (1982): A STAI (Spielberger-féle szorongásvizsgáló kérdőív) hazai standardizálása. MTA Évkönyv, Budapest. 17-21.
- Szakács Ferenc és Mérei Ferenc (1985, szerk.): Pszichodiagnosztikai Vademecum. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szőnyi Magda (1996): Testünkbe írt világ. A testszimbolika alapjai. Psychiatria Hungarica, 6. sz. 627-638.
- The determinant of health. (1995) In: Kemm, J. és Close, A. (szerk.): Health Promotion. Theory and Practice. Macmillan Press LTD, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, London.
- Tringer László (1980): A Brengelman-féle ENR (extraverzió, neuroticizmus és rigiditás) kérdőív magyar standardja. Ideggyógyászati Szemle,
- Valuation of Programs of Health Promotion. (1995) In: Kemm, J. és Close, A. (szerk.): Health Promotion. Theory and Practice. Macmillan Press LTD, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, London. 180-186.

Mellékletek

1. sz. táblázat: Neurotikus és depressziós tünetkörök

Derogatis Skálák	1. felvétel átlag, szórás		2. felvétel átlag, szórás		t-próba=	Szignifikancia: p< 0,05; 01
Szervi funkciózavarok						
1. óvónők	3,7	2,9	3,8	2,7		
2. nővérek	3,4	2,9	4,1	4,1		
3. tanárok	5	2,7	2,9	2,3	2,36	0,05
összesített	4,1	2,9	3,5	3,1		
Szervi lokalizációjú pszichovegetatív zavarok						
1. óvónők	4,5	3,2	3,6	2,4		
2. nővérek	3,2	2,9	2,2	2,4		
3. tanárok	4,3	2,8	2,7	2,5	1,36	0,1
összesített	4,1	3	2,9	2,5	2,41	0,05
Általános pszichovegetatív zavarok						
1. óvónők	4,7	3,4	3	2,2	1,90	0,1
2. nővérek	3,3	2,7	2,5	2,8		
3. tanárok	4,6	3,4	3,5	2,9		
összesített	4,2	3,2	2,9	2,6	2,38	0,05
Pszichés gátoltság						
1. óvónők	3,6	3	3,1	2		
2. nővérek	2,7	2,7	3,8	4,8		
3. tanárok	4	3,2	3,3	3		
összesített	3,4	2,9	3,3	3,3		
Viselkedési bizonytalanság						
1. óvónők	2,4	2,4	2,3	1,5		
2. nővérek	2	2,3	2,6	2,8		
3. tanárok	4,2	2,9	3	2,7		
összesített	2,9	2,7	2,5	2,3		
Impulzuskontroll zavarok						
1. óvónők	4,6	3,5	3,9	2,4		
2. nővérek	3,3	2,3	3,7	3,2		
3. tanárok	5,1	3,2	3,8	2,9		
összesített	4,4	3,1	3,7	2,7		
Fóbiák						
1. óvónők	3,8	2,9	2,9	2		
2. nővérek	3,7	2,8	3,4	3,6		
3. tanárok	4,8	3,6	3,5	3,3		
összesített	4,2	3,1	3,2	2,9	1,76	0,1
Exhaustív (kifáradásos) tünetek						
1. óvónők	3,3	3,4	2,6	2,3		
2. nővérek	3,6	3,3	2,6	4,2		
3. tanárok	4,7	3,2	3,5	3		
összesített	3,8	3,3	2,8	3,1		

Derogatis skálák	1. felvétel átlag, szórás	2. felvétel átlag, szórás
------------------	------------------------------	------------------------------

t-próba=	Szignifikancia: p < 0,05; 01
----------	---------------------------------

Depresszív tünetek

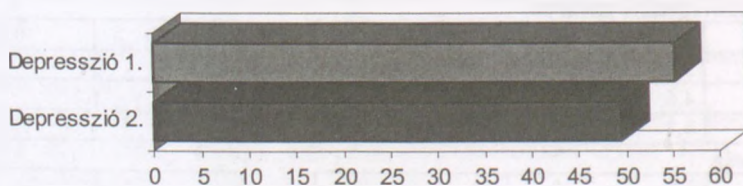
1. óvónők	2,7	2,5	2	1,6
2. nővérek	3,1	2,7	2,7	2,4
3. tanárok	4	3,1	2,5	2,5
összesített	3,3	2,7	2,3	2,1

2,12	0,05

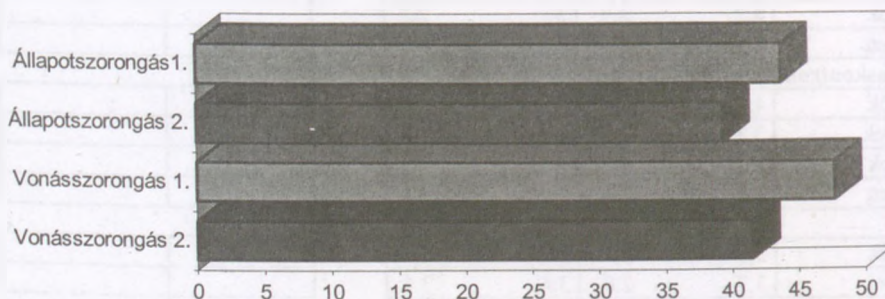
Szenzitív tünetek

1. óvónők	3,7	2,3	3,8	2,2
2. nővérek	3,6	2,8	3,4	2,8
3. tanárok	5,4	2,1	3,8	2,3
összesített	4,2	2,5	3,6	2,4

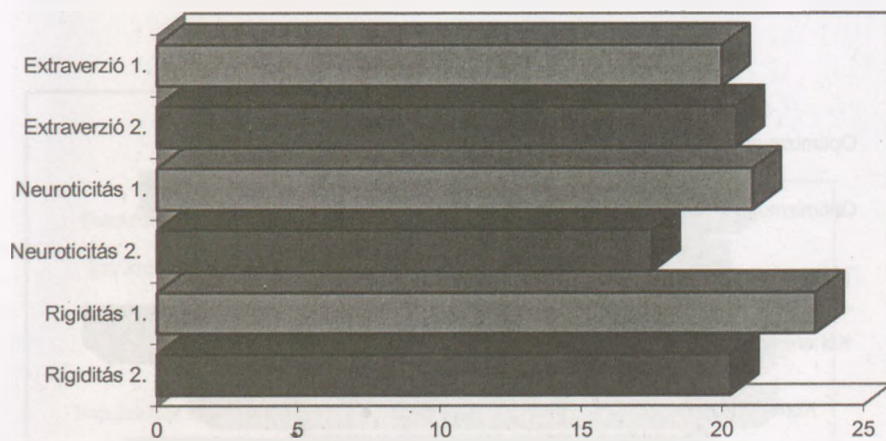
2,05	0,05



1. számú ábra: Depresszió (a teljes minta átlageredményei)



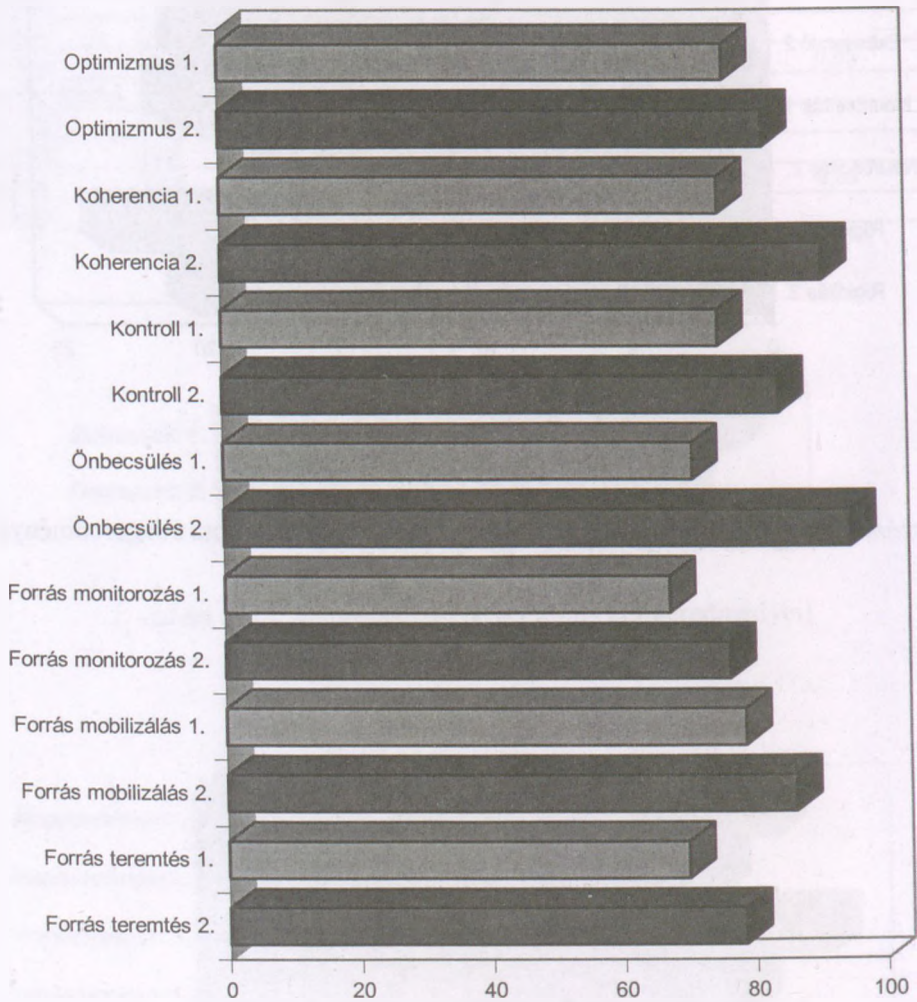
2. számú ábra: Szorongás (a teljes minta átlageredményei)



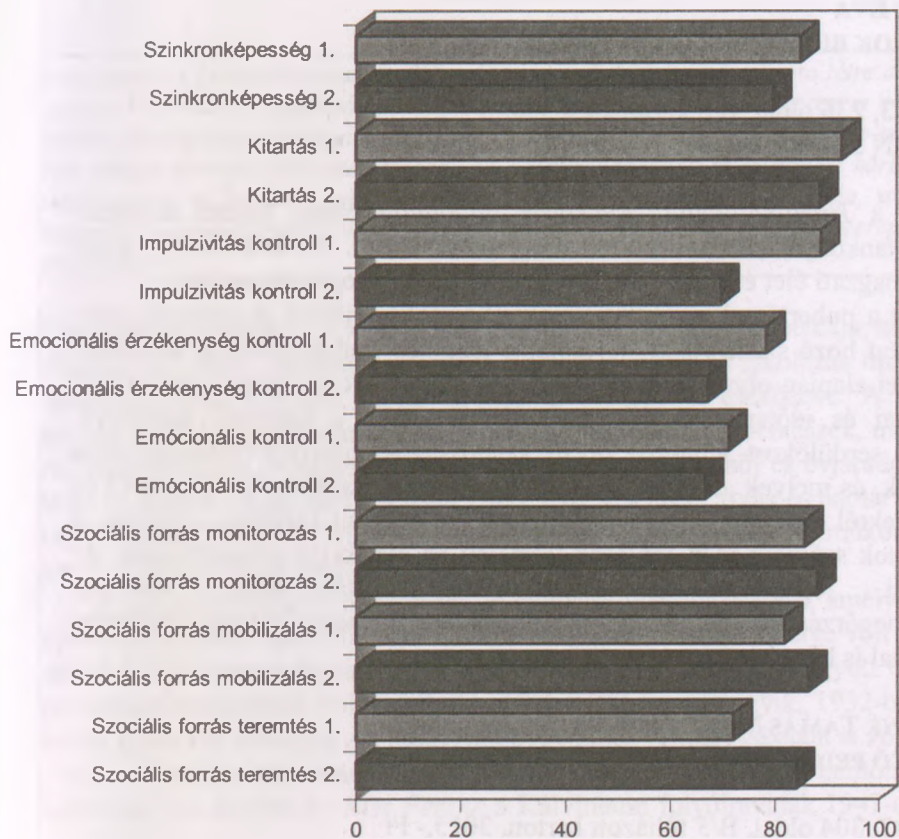
1.: autogén tréning előtt

2.: autogén tréning után

3. számú ábra: Extraverzió, neuroticitás, rigiditás (a teljes minta átlageredményei)



4/a. számú ábra: Megküzdési stílus (a teljes minta átlageredményei)



4/b. számú ábra: Megküzdési stílus (a teljes minta átlageredményei)

AZ ELTE EÖTVÖS KIADÓ AJÁNLATA**1056 Budapest, Szerb u. 21-23.****Tel.: (1) 266 92 06; Fax: (1) 485 52 26****eotvoskiado@ludens.elte.hu****BODZSÁR ÉVA****ÉLETKOROK BIOLÓGIÁJA: A PUBERTÁSKOR**

2003, 236 oldal, B/5 kartonált, 2500,- Ft

ISBN 963 463 616 0

E könyv a *Humánbiológia: Életkorok biológiája* című, három kötetesre tervezett tankönyvsorozat elsőként megjelenő kötete. A további két kötet témája a magzati élet és gyermekkor, valamint az érettkor és öregedés.

Ez a kötet a pubertással, a humán posztembrionális fejlődés legdinamikusabb változásokat hozó szakaszával kapcsolatos legújabb humánbiológiai kutatások eredményei alapján olyan alapvető kérdésekkel foglalkozik, mint a serdülőkor sajátosságai és időtartama, milyen életkorban válik a gyermek serdülővé, melyek a serdülőkort jellemző olyan sajátosságok, amelyek többé-kevésbé általánosak, és melyek azok, amelyek a különböző társadalmi rendszerektől és nemzedékektől függően eltérnek egymástól. Ezek olyan kérdések, amelyek a pedagógusok számára igen fontosak, elméleti és gyakorlati jelentőségűek, de jogalkotási, jogalkalmazási, szociál- és oktatáspolitikai, valamint egészségmegőrzési és -fejlesztési, nem utolsósorban pedig tudománypolitikai vonatkozással is bírnak.

MARTONNÉ TAMÁS MÁRTA (SZERK.)**FEJLESZTŐ PEDAGÓGIA**

2002, 304 oldal, B/5 fóliázott karton, 3015,- Ft

ISBN 963 463 545 8

A társadalomban megmutatózó problémák, a jelenlegi szervezeti keretek működési zavarai a mind korábbi prevenció fontosságát támasztják alá. Egyre nagyobb hangsúlyt kap az óvodás életkorban megvalósuló differenciált egyéni bánásmód és fejlesztés, valamint az iskolában az átlagtól eltérő, viselkedési és/vagy teljesítményproblémákkal küszködő gyermekek speciális, korrekatív ellátása. A kötet célja, hogy a „fejlesztő pedagógus” munkájában segítsen eligazodni az elmélet és az azt hasznosító gyakorlat útvesztőiben.

VOLT EGYSZER EGY ISKOLA... – EGY TANÍTÓNŐKÉPZŐ EMLÉKEZETE –

SZABÓ ILDIKÓ

a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar főiskolai tanára, szociológus
szaboi@eduweb.hu

A nyíregyházi Leánykálvineumot elsősorban árva diákok számára hozta létre a református egyház 1926-ban. A tanulmány a visszaemlékezések tükrében arra keresi a választ, hogy tanítónőképzőjének pedagógiai sikerességében és diákjaira gyakorolt, életre szóló hatásában milyen szerepet játszottak társadalmi beágyazódásának és működési körülményeinek sajátosságai, a korabeli nyugat-európai protestáns tanítóképzés mintája, a tanári kar szakmai és emberi értékei, valamint a néptanító társadalmi és szakmai szerepéről vallott elképzelései.

Tanulmányom tárgya, a nyíregyházi Leánykálvineum annak a példája, hogy az első világháború utáni összeomlásban az iskolateremtés és az iskolázás miként vált a hadiárva lányok életútját segítő társadalmi összefogás eszközévé. A református egyház országos gyűjtésének eredményéből, gyülekezetek, lelkészek, magánemberek adományaiból, egyházi és világi szervezetek segélyeiből és évjáradékaiból jött létre 1926-ban – a gazdasági válság kezdetekor – lelkész árvák és hadiárvák taníttatására.¹ A Kálvin nevét viselő iskolaegyüttes mindössze 22 évig működött, 1948-ban az államosítással megszűnt.

A Leánykálvineum fokozatosan kiépülő iskolarendszer volt, amelyben – árva gyerekek segítése lévén fő célja – kezdettől fogva kitüntetett helye volt az internátusnak.² 1928-ban nyitotta meg ötéves tanítónőképzőjét (ezzel együtt összesen öt protestáns tanítóképző volt a háború előtt), 1931-ben az egyik, 1932-ben pedig a másik gyakorló iskoláját. Az utolsó két évben még nőipari iskolája is volt. 1933-tól – ekkor képesítettek benne először – 1948-ig, államosításáig 670 tanítónő kapott itt oklevelet. Az alapító *dr. Kiss Ferenc* a Kálvineum folyóiratának 1947-es karácso-

¹ Alapítója *dr. Kiss Ferenc* teológiai tanár volt, a református egyház nagy intézményteremtője, az egyházhoz kötődő társadalmi önszerveződések előmozdítója. Nemcsak a Leánykálvineumot hozta létre, hanem még 1915-ben ő szervezte meg Hajdúböszörményben a Fiúkálvineumot is. Segítő egyletek megalakítását kezdeményezte, hogy aztán azok menhelyeket, árvaházakat, szeretetotthonokat hozzanak létre. A szeretetintézmények működtetése az ugyancsak általa létrehozott Szeretetszövetség feladata volt, amelynek már a neve is sokat elmond létrehozójának hitvallásáról és az egyház társadalmi feladatairól alkotott elképzeléseiről.

² Az első években az árvaházként is szolgáló internátus mellett csak négyosztályos polgári leányiskola és kétéves gazdasági továbbképző tanfolyam működött.

nyi számában félezer körülire tette azoknak a számát, akik lelkész árvák vagy hadi-árvák voltak.³ Az árvák kétharmada volt lelkész árva.⁴

Milyen volt ez a tanítónőképző? Mit adott diákjainak? Az alapítás 70. évfordulója alkalmából rendezett világtalálkozójára az egykori tanítványok dokumentumokat, információkat és ötvenhat egykori diák írásos visszaemlékezését is tartalmazó könyvet jelentettek meg. A Nyíregyházi Leánykálvineum Református Tanítónőképző és Líceum Intézetének Jubileumi Emlékkönyve 1928–1998. című, visszafogott eleganciát sugárzó könyvből kirajzolódó kép szerint a Leánykálvineum jó légkörű iskola volt, és korszerű, magas színvonalú képzést nyújtott a „prepáknak”. A könyv azonban többről is tanúskodik: arról, hogy a megszüntetett iskola több évtizeden keresztül is továbbélő hatással volt diákjaira. Írásomban arra keresem a választ, hogy miért tudott ez a tanítóképző egy életre mintává és viszonyítási alappá válni azok számára, akik falai közül kikerülve maguk is tanítva töltötték életük nagy részét?

Intézményi sajátosságok

Mitől jó egy iskola? Ehhez minden bizonnyal sok körülmény szerencsés egybejárására van szükség. A Leánykálvineum sikerének egyik titka szervezeti felépítése volt, amely lehetővé tette, hogy a diákok az intézményen belül járják végig az egymásra épülő iskolatípusokat, valamint, hogy az intézmény szerves részét képező internátusban lakjanak. Ennek köszönhetően sok diák szinte itt nőtt fel. Ha valaki már polgári iskolába is itt járt – és ez gyakran előfordult –, akár kilenc évet is eltöltött itt. De olyanok is voltak, akik az első elemitől a képesítőig, 13 évig tanultak itt. Igaz, az internátusban csak elvétve akadt elemista.

Az intézet, alapításától kezdve az otthont pótló internátus és a képzés egységére épült. Az iskola és az internátus egyaránt jól megtervezett világának hatásai egymást erősítették. A sokágyas hálótermekben különböző korú diákok laktak együtt, jó, családias légkörben:

„Itt tanultam meg jól beilleszkedni a közösségbe, egymást segíteni, egymásért felelősséget vállalni. Elsősöktől ötödévesekig együtt voltunk a nagy hálótermünkben. A nagyobbak szoktattak, segítettek a rend kialakításában. S ha néha – az első időkben – a honvágly elfogott, pótmamaként vigasztaltak.” (Osváth, 1998. 92.)

„Nagy előny volt, hogy az évek folyamán jórészt azok voltak internátusi nevelőink, akik az iskolában is tanítottak. Így volt alkalom megismerni egyéniségünket, erényeinket és hibáinkat egyaránt.” (Karasz, 1998. 131.)

³ A folyóirat a sokat mondó Mindnyájunkról – Mindnyájunknak címet viselte. Idézi: Ferencz Miklósné, Karasz Istvánné, Kardos Sándorné, Nagy Miklósné és Porzsolt Istvánné (szerk.): *A nyíregyházi Leánykálvineum Református Tanítóképző és Líceum Intézetének jubileumi emlékkönyve 1928–1998*. Nyíregyháza, 1998. 65.

⁴ *Porzsolt Istvánné* becslése. *Ferencz Miklósné* szíves tájékoztatása.

Természetesen voltak „kintlakó” képzősök is: helybeliek vagy szállásadóknál lakók, és olyanok is, akik – akár már polgárista koruk óta – a hadiárвахázban laktak. Bár az osztályfőnökök a kintiek életét is ellenőrizték, a tanítóképzősök életének központja az internátus volt: „Az internátusi, elkerülhetetlen szigorú bezártság kétségtelenül izolált minket a való élettől, s ez nem minden szempontból volt pozitív hatású, de mentes volt a rideg kaszárnyaszellemtől.” (Tóth, 1998. 124.) Az internátus jelentőségét jól érzékelteti *Ferencz Miklósné Kovács Gizella* összefoglaló megjegyzése: „A kintlakók félnapos nevelésben részesültek, a bentlakók egész napos képzést kaptak.” (Ferencz, 1998. 59.)

Egy oktatási intézmény sikerességét struktúrája önmagában még nem magyarázza meg. Úgy gondolom, hogy a Leánykálvineum tanítónőképzője három, egymástól elválaszthatatlan szempontból írta be magát a magyar iskolatörténetbe: társadalmi kapcsolatrendszerével, pedagógiai ethoszával és utóéletével.

Iskola a társadalomban

A Leánykálvineum társadalmi beágyazódását és működési elveit egyaránt meghatározta, hogy állami segítség nélkül hozták létre; hogy diákjai többsége árva volt és hogy református iskola volt. Diákjai életútját nem állami támogatással, hanem egyfajta társadalmi önszegélyező intézményként egyengette. Nézzük meg, mit jelentett ez a gyakorlatban.

Az állami segítség hiánya

Az alapítás és a működés körülményei önálló gazdálkodásra és tandíjpolitikára, valamint társadalmi kapcsolatai fokozott gondozására készítették a Kálvineumot. „Hogy fejlődőképes legyen az intézmény, állandóan ébren kellett tartani az egyházak és az emberek cselekvő szeretetét.” (Ferencz, 1998) 1939-ig kizárólag adományokból, tandíjából tartották fent az intézményt és fizették a tanári kart. 1939-ben kapott először államsegélyt, egy 80 %-os helyettes tanári fizetés-kiegészítést. Az állam úgynevezett alapdíjat fizetett a hadiárvák alapellátásáért. 1939-ig csak a lelkes árváknak volt tandíjmentességük. *Porzolt Istvánné* emlékei szerint a diákoknak körülbelül a kétharmada volt tandíjköteles (köztük a hadiárvák).⁵ Az intézmény azonban törekedett arra, hogy a legszegényebbek, a teljesen árvák, a jó tanulók tandíját kifizessék az adományokból. Az államsegély előtti időszakban a más-vallásúak több tandíjat fizettek, mint a többiek.

A Leánykálvineum fenntartója az Országos Lelkészegyesület volt, élén az Igazgatótanács állt. Az intézmény – bár a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium Tanterv és utasítása alapján tanított – mindenekelőtt az egyházi fenntartóknak tartozott felelősséggel, mégpedig nem csak pénzügyileg, hanem szakmailag és szellemiségét tekintve is.

⁵ *Ferencz Miklósné* szíves tájékoztatása.

Árva diákok

A Leánykálvineumnak létrehozása céljaiból és körülményeiből adódóan jól körülírható társadalmi bázisa volt. Olyanok számára nyújtott segítséget ahhoz, hogy jobb életesélyeik legyenek, akik az első világháború utáni társadalmi és gazdasági válság éveiben több szempontból is hátrányos helyzetben voltak: lányok voltak, sok esetben félig vagy teljesen árvák és szegények.

A diákok tudatában voltak annak, hogy adakozás, illetve családjuk emberfeletti erőfeszítése tette számukra lehetővé, hogy tanulhassanak és önálló kenyérgyűjtésre feljogosító képesítést szerezzenek. Ezt a lehetőséget megbecsülték, és erkölcsi kötelességüknek tekintették, hogy az iskolában maximális teljesítményt nyújtsanak. Jól érzékelteti ezt *Ferencz Miklósné* önéletrajzi könyvének következő részlete:

„Hogy tanulmányainkat folytatni tudjuk, magánházaknál helyeztek el bennünket. Mi hatan laktunk egy szobában. Csak az ellátást kaptuk. Első hónapban két hadiárva ellátásáért fizettek 100 pengőt, második hónaptól háromért adtak százat. Szállásadónőknak nem volt mindegy, hogy egy gyerekért 50 vagy 33 pengőt kap-e, ezért természetesen – mert így is elvállalt bennünket – módosította mennyiségileg és minőségileg a fejadagot. Ruháról, tanszerről, illetve ezek pótlásáról most már teljesen nekünk kellett gondoskodnunk. Akkor nem volt erre kifejezés, ma akkori magamról azt mondanák: hátrányos helyzetű gyerek. Egészséges voltam, de kb. egy évig anyám halála után éjjelenként alig tudtam aludni valamit. Nem tudom, hogy lettem év végén ismét színjeles. Egyetlen menedékem az iskola volt. Legszívesebben nagybetűkkel írnám életem iskoláinak nevét. [...] Mikor magánházhoz kerültem, már csak ketten jártunk az árvaházisták közül a mi osztályunkba. Használt könyveket vettünk, és természetesen mindenkől ketten egyet. És milyen vékonyka kabátban csináltam végig a teleket! Az iskolában – ismert lévén anyagi helyzetem – esetenként nem jutalomkönyvet adtak, hanem például másodikban év végén, harmadikban karácsonykor és év végén 5-5 pengőt. Egy fillért másra nem költöttem. Igyekeztem olyan kevés mozdulattal élni, amennyire csak lehetett, hogy ne fogyasszak semmiből sem többet, mint ami a puszta léthez szükséges. Valami olyan mélyhűtöttségi állapotnak felelt ez meg, amely átmenti az életet arra az időre, amikor majd élni lehet.” (*Ferencz*, 1998. 62-65.)

Tudjuk azonban, hogy az iskolák nem attól válnak jókká, mert a diákok hálásak nekik. A kiszolgáltató diákok lelkiileg sérülnek, és hála helyett gyűlöletet éreznek iskolájuk iránt, ha ez nem biztosítja számukra az emberi egyenlőség élményét, és ha légköre álságos. Gondoljunk csak *Ottlik Géza* *Iskola a határon* című könyvére vagy *Kaffka Margit* *Hangyabolyára*. A hála és az iskola színvonala inkább fordított irányban függ össze: az iskolának ki kell érdemelnie, hogy diákjai hálával gondoljanak rá.

A Leánykálvineum diákjai nem azért kötődtek iskolájukhoz, mert szegények voltak és hálát éreztek iránta, hanem, mert tudta kezelni szegénységüket. Egy olyan

intézményben, mint amilyen a Kálvineum is volt, a diákok iskola iránti érzelmeit nagymértékben befolyásolja a szociális helyzet és az emberi méltóság viszonya. Az iskola törekedett az egyenlő bánásmódra:

„Melegszívű szigorúság. Al ugyan, de szeretetből fakadó neveléssel úgy éltünk együtt, mint egy nagy család, jó testvéreként. Nem volt különbség gyermek és gyermek között. Sohasem érezte velünk (az iskola) a lelkünkre ólomsúlyként nehezedeő árvaságot. [...] Nagy gonddal választottak patronáló családokat, akiknél a hétvégét töltöttük, sőt, az otthoni háttér nélkül maradt teljesen árvák nagy vakációk idején is megtapasztalhatták a családi otthon igazi melegét. Arra is bőven akadt példa, hogy egy-egy árva ruhatárát szükségszerűen kiegészítették. Semmi jóból ki nem maradtunk. Színház- és mozi látogatásokon, a kirándulások örömeiben éppúgy részesültünk, mint tehetősebb társaink.” (Karasz, 1998. 131.)

„A tankönyveket, füzeteket az iskola adta. Amire szükségem volt, felírtam a „Kérő” lapra, és megvették a részemre. Kirándulásra is elvittek, így nem éreztem az árvaság terhét.” (Kallós, 1998. 93.)

„Meg kell említenem a szociális érzék fejlesztését is. Kezdődött ez már a tandíjfizetés gyakorlatánál. A tandíj 20 pengőt tett ki (ami akkor megfelelt egy pár férfifélcipő árának). Pl. az árva tanulók tandíjmentességet élveztek; ellenben a vagyonnal rendelkezők jeles tanulmányi eredmény esetén is fizettek. Semmilyen téren sem tettek hátrányos megkülönböztetést: a püspök vagy a főügyész lánya épp olyan elbánásban részesült, mint az iskola pedellusáé.” (Rőzse, 1998. 85.)

„Erkölcselem és anyagilag éreztem a segítségüket. Mindezt olyan tapintattal tették, hogy nem volt megalázó.” (Ferenczi, 1998. 123.)

„Mindent megkaptam a Kálvineumtól, mely könnyebbé tette elviselni árvaságot, mely a tanítónői oklevél megszerzésével megalapozta jövőmet, és segítségével a továbbtanulást.” (Karasz, 1998. 133.)

Ezeknek az emlékeknek első látásra ellent mond az 1934-ben végzett *Ferencz Miklósné* könyvének egyik részlete. A könyv egészéből azonban kiderül, hogy egy tanárnő megalázó megjegyzését éppen kivételessége miatt őrizte meg egy olyan ember emlékezete, aki teljesen árva, nagyon szegény és nagyon kiszolgáltatott volt:

„Egyensapkánk lett. Ez csak egy sötétkék svájci sapka volt. Monogrammal. A sapka négy pengőbe került, a monogram 40 fillérbe. Valamilyen jótékony célú adományból kaptam egy ingyen sapkát. Megköszöntem, de néhány nap múlva szedték be külön a monogram árát, s nekem nem volt 40 fillérem. Órán szedte egy fiatal tanárnő, s mikor a névsorban hozzám ért, nem jött hang a torkomra. A monogramért fizetni kell – mondta. Nem elég, hogy a sapkát ingyen kapta? De elég – gondoltam –, még sok is nekem. Bár ne kellett volna ingyen adniuk, bár tudtam volna miből fizetni. Nem tudom, hogy végződött aztán ez a monog-

ram-ügy. Biztos, hogy nem akart a pénzbeszedő megbántani engem, de én sohasem szerettem meg olyan igazán azt a sapkát, mely pedig nyáron hovatartozást, télen védelmet jelentett nekem. [...] A tanárok és osztálytársak kedvessége folytán szorongásom lassan engedett. [...] Ha órakezdést jelzett a csengő, én megvidámodtam, elsimultak gondjaim, s csak a tudomány világa vett körül, s ez szép volt és felemelt engem. [...] Kitűnő tanáraink voltak. Barátságuk feloldotta olykor jelentkező feszültségeimet is.” (Ferencz, 1998. 63-65.)

A felekezeti jelleg

A Leánykálvineum társadalmi beágyazódásának harmadik tényezője felekezeti jellege volt. „Mivel az intézet mélyen vallásos, s jellegzetesen református világ- és életszemlélet alapján állott, a tanári kar a maga munkásságában, emberi adottságai szerint igyekezett szem előtt tartani a valláserkölcsi és hazafias nevelés szempontjait” – olvashatjuk az Emlékkönyvben. (Ferencz és mtsai, 1998, szerk. 43.) A napos feladata volt, hogy reggelenként a tanteremben felolvasson egy részt a Bibliából és elkezdjen egy zsoltárt a közös énekléshez. A tanulást imával kezdték és fejezték be, és kötelező volt részt venniük a vasárnapi istentiszteleten.

A többség református volt, de nem csak református diákokat vettek fel. Az iskola felekezeti szempontból is nyitott volt. A más vallásúak külön hittanra jártak, ünnepeiket tiszteletben tartották. Az iskolának római katolikus, görög katolikus, evangélikus és izraelita hitoktatói egyaránt voltak. A későbbi történelmi tapasztalatok is szerepet játszhattak abban, hogy az 1998-as világtalálkozó több visszaemlékezője is – és nemcsak zsidók és katolikusok, hanem reformátusok is – felidézte az iskola vallási toleranciáját:

„Első perctől kezdve nagyon szerettem oda járni iskolába, holott én nem is voltam református. Ezt a tényt soha senki nem érezte velem, mindig egyforma szeretettel kezelték tanáraink és társaim is.” (Bobok, 1998. 88.)

„Semmi kirekesztés nem fért össze az iskola szellemével.” (Arató, 1998. 99.)

„Az egyenruha tett egyformává, és nem lehetett tudni, ki a tehetősebb, ki a kevésbé tehető, ki az árva, ki a református vagy ki a más felekezeti. Ez a különbség, mint válaszfal, később sem állt közöttünk.” (Bajszár, 1998. 133.)

„Ebben az iskolában nem volt megkülönböztetés a zsidó kislányok és a keresztyén növendékek között” – írja az egyik 1939-ben végzett emlékező, akinek 54 hozzátartozója égett el a krematóriumokban. És hozzáteszi: „Ugyanannyi tandíjat kellett fizetnünk, mint a többieknek.” (Raduczineré, 1998. 140.)

A Leánykálvineumba az ország minden részéből jöttek diákok. Fő társadalmi bázisát azonban a többségében reformátusok által lakott kelet-magyarországi régió (Szabolcs, Szatmár, Bereg, Hajdú és Bihar megye) jelentette a maga jellegzetes kultúrájával. Ezen a kultúrán az ellenreformációnak is ellent állni tudó reformátuság (a „vastagnyakú kálvinisták”) hagyományai épp úgy nyomot hagytak, mint a kurucmozgalom és a szabadságharcok emlékei, és részét képezte egyfajta republi-

kánusnak nevezhető mentalitás („Ugocsa non coronat”), a mindenkori főhatalomtól való távolságtartás is.

Nem csak lelkészek gyermekei tanultak itt. Szívesen adták ide gyermekeiket a református tanítók, kántortanítók is. Sokan jöttek tehát a papok, tanítók jellegzetes falusi – néha nagyközségi, mezővárosi – értelmiségi világából. Olyan családokból, amelyekben természetes volt egyfajta küldetésstudat: a jó pásztor vagy a világító lámpás tudata, ugyanakkor napi kapcsolatuk volt a parasztokkal is. Ez a kapcsolat talán kissé patriarchális volt, de kölcsönös megbecsülésen és egymás társadalmi szerepeinek az elfogadásán alapult. A papokat, tanítókat gyakran családi szálak is fűzték a paraszti világhoz, miközben esetleg már több nemzedékre visszamenően lelkészkedtek, tanítóskodtak.

A tanulók harmadik jellegzetes csoportját a falusi, önállóan gazdálkodó családokból származott hadiárvak alkották, akiknek a családja a családfő elvesztése után, a gazdasági válság éveiben és utána is emberfeletti erővel próbált megélni, gazdálkodni, talpon maradni. Ezek a családok mindig is rekrutációs bázist jelentettek a református iskoláknak, kollégiumoknak, teológiáknak. Közvetlen mobilitási mintáik éppen a környezetükben lévő papok és tanítók voltak. A műveltség megbecsülésén alapuló, polgárosodott kultúrájukból természetesen következett a lányok iskoláztatása is. Emellett ez egyfajta kiváltása is volt a rájuk jutó örökségnek: a földet így csak a fiúk között kellett elosztani. Természetesen más társadalmi rétegek gyermekei is jártak ide. Összességében azt mondhatjuk, hogy a Kálvineum társadalmi bázisa mintegy megelőlegezte azt az ethoszt, amelyet az iskola maga is sugallt.

A Leánykálvineum pedagógiai arculata

Az iskola sajátos és vonzó arculatának kialakulásában meghatározó szerepet játszott pedagógiai kultúrája és a képzés színvonala is. A református iskolakultúra legjobb hagyományait tudta ötvözni a modern, emberközpontú pedagógia legjobb törekvéseivel. Inspirálták a nagy református iskolák hagyományai, de szerencsésen kapcsolódott a korabeli nyugat-európai – elsősorban holland, dán és svájci – protestáns iskolamintákhoz is. Egy új iskola a pedagógiai kísérletezés számára is a „tiszta lap” esélyét nyújtja. A Kálvineum pedig élt azokkal a lehetőségekkel, amelyek egy új intézményben kínálkoznak. Saját pedagógiai arculata megteremtésének kedvezett az államtól való viszonylagos függetlensége és társadalmi nyitottsága is.

A Kálvineum tekintélyelvű iskola volt abban az értelemben, hogy működése világos követelményrendszeren, mindenki által elfogadott és egyértelmű szerepeken, hitbéli alapelveken és értékrenden alapult. Ennek az értékrendnek azonban a nyitottság és a teljesítmény tisztelete is része volt. Jól megfértek vele a legmodernebb oktatási és pedagógiai törekvések is, a tekintélyüket szakmai és emberi teljesítményükkel folyamatosan kivívó tanárok pedig hitelesen tudták képviselni az iskola értékrendjét. Az iskola működési elvei, értékrendje, mindennapi gyakorlata és tanárainak személyisége együttesen alakították ki azt a sajátos stílust és légkört, amely olyan mély nyomot hagyott a diákokban.

A szeretet pedagógiája

Az intézmény pedagógiai kultúrájának kulcsszava egy, a mai pedagógiában ritkán használt fogalom, a szeretet volt. Erre elvileg két oka is lehetett: úgy is, mint egyházi, úgy is, mint árvákat tanító iskolának. Tudjuk azonban, hogy sem az egyik, sem a másik nem jelent önmagában garanciát a szeretet pedagógiájának művelésére. Abban, hogy a Kálvineum tudatos pedagógiai alapelvévé a szeretet fogalma vált, nagy szerepet játszott létrehozójának, Kiss Ferencnek a szellemisége.⁶

A szeretet pedagógiája nyilvánvalóan összegző fogalom, amely sokféle, utólag nem is mindig pontosan felidézhető elemből ülededett le az emlékezet ötven vagy még több éve alatt:

„A szeretetnek ez az intézménye védett, oltalmazott bennünket, s életre szóló tudást és nevelést kaptunk kisdíákkortól a felnőtté válásig, a tanítónői oklevél megszerzéséig.” (Karasz, 1998. 131.)

„A szeretet, a másik emberrel való törődés áthatotta az egész iskola szellemiségét.” (Angyal, 1998. 104.)

„Önzetlen szeretet, gondoskodás, példaadás, odafigyelés, együttérzés, maximális pontosság a munkában, oktatásban és a nevelés terén, a személyes kapcsolatok melegsége és őszintesége hatotta át ennek az iskolának, a Kálvineumnak minden tanárát és egész életét. Ezt kaptuk útravalónak az életbe, ezt igyekszem, ha botladozva is, életemben követni.” (Bobok, 1998. 89.)

„Mi maradt meg 66 év távlatából? [...] Megmaradt a szeretet. Megmaradt, és nem fakult meg. Sőt, az idők folyamán kifényesedett.” (Baksy, 1998. 126.)

„(Bálintné Jánvári Sárka) tanítását, a gyerekekkel való foglalkozását csodálattal néztem, figyeltem, különösen, amikor a gyógypedagógiai iskolában tanított. Ez volt a hitvallása: a pedagógia, bárhol történik, a szeretet és az öröm pedagógiája legyen. Életem sok évét töltöttem el gyerekek között, de ennél jobb tanácsot nem tudtam senkitől kapni.” (Bogár, 1998. 97.)

A szeretet pedagógiája áthatotta a szakmai és emberi kapcsolatokat, amelyeknek minta értékük volt. A Leánykálvineum utóélete, az emlékére létrehozott, a tanítóképzést segítő alapítvány, a diákok 1998-as világtalálkozójának sikere, a szolidaritás-értékek markáns jelenléte visszaemlékezéseikben, a máig élő kapcsolatok mind-mind arra utalnak, hogy az ott töltött hosszú évek alatt megtanulták a kapcsolatok szeretetteljes építésének művészetét.

⁶ Az 1998-as Jubileumi emlékkönyv visszaemlékezései megindító dokumentumai annak az érzelmi útravalónak, amit az iskola tanítványainak adott. Többen idézték az alapító jelmondattá vált szakmai, társadalmi és emberi hitvallását („Szolgálat a sírig, Áldozat a vérig, Szeretet az égig.”) és emlegették az „égig erő szeretetet”.

Tanárok

A Jubileumi emlékkönyvet végigolvasva meglepve tapasztalhatjuk, hogy a Leánykálvineum 20 éves fennállása alatt szinte alig változott a tanári kar. Ebben talán az is szerepet játszott, hogy egymást váltó két igazgatója: *Ferenczy Károly* és *Porzolt István* nagy tudású, széles látókörű, pedagógiailag is képzett teológusok voltak, akik megbecsülték kollégáikat. Mindketten tanultak különböző nyugat-európai egyetemeken (Angliában, Hollandiában, Svájcban) is. *Porzolt István*, akinek magyar-német tanári diplomája is volt, a pedagógiai tudományok művelőjeként a tanítóképzés elméleti és pedagógiai problémájával és az egyéni bánásmód elvének megvalósulásával foglalkozott. Természetesen időről-időre jöttek új tanárok, bővült a tanári kar, de az ötvenhat visszaemlékezésben gyakran köszönnek vissza ugyanazok a nevek, függetlenül attól, hogy írójuk mikor végzett.

Szakmailag, pedagógiailag és emberileg egyaránt kiváló tanárok voltak itt, akiknek – az intézet filozófiájának megfelelően – „tanítónevelő” tanároknak kellett lenniük. Ebben a szerepfelfogásban kitüntetett helye volt az elhivatottnak.⁷

A tanárok diákokkal való kapcsolatát erősítette, hogy egy részük egyben internátusi nevelő is volt: „Bent laktak az intézetben. Tehát saját kényelmük és csendjük feláldozásával napról napra, óráról órára együtt voltak növendékeikkel. Így jobban megismerhették egymást, kialakulhatott közöttük egy bensőségesebb, szeretetteljes kapcsolat. A példamutatás hatása is fokozottan érvényesülhetett”. (*Ferencz és mtsai*, 1998, szerk. 27.)

Az igazgatók és a tanárok rendszeresen meghívták magukhoz a nyári szünetekre vagy a hétvégékre az árva diákokat, leveleztek velük. A kapcsolatok személyessége a kommunikáció formai elemeiben is kifejeződött:

„Jellemző az egész intézmény légkörére, hogy nem a távolságtartóbb „tanárnő”, hanem a közvetlenebb, keresztnévhez kapcsolt „néni” volt a megszólítás.” (*Tóth*, 1998. 124.)

„A tanárok keresztnévünkön és sokszor becézve szólítottak bennünket.” (*Ferencz*, 1998. 59.)

„Vakációban is megérkeztek a válaszlevelek, szívet melengető aláírásával: „Szeretettel ölel öreg barátnőd, Berta néni”. (*Karasz*, 1998. 132.)

„Ötödéves korunkban az a megtiszteltetés érte az osztályt, hogy a tanári karral együtt közös jelmezbálon vettünk részt. A műsort természetesen mi írtuk és játszottuk. Remek volt a hangulat. Porzolt igazgató urat senki sem ismerte fel, háremhölgynek öltözött.” (*Károlyi*, 1998. 98.)

⁷ Az alapító Dr. Kiss Ferenc így fogalmazta ezt meg 1926-ban, az avató ünnepélyen: „Nem a szokásos robotmunkát, órabér szerint taksált teljesítményt, kellő önkímélettel folytatott foglalatzkodást, hanem szíveteket, lelketeket [...] adjátok az eszmény megvalósulására. Küldetésnek, misszióknak tekintsetek idehívástokat, s akkor Isten lelke lesz, legyen is lelkeitekkel.” (*Ferencz és mtsai*, 1998, szerk. 21.)

A Kálvineumban összefonódott a szakmai, társadalmi és személyes szocializáció. Ha az iskola nem is pótolta a családot, sok funkcióját betöltötte. A tanárok és a diákok között személyes elemekkel átszőtt, bensőséges viszony volt:

„Barátságos légkör, családi hangulat uralkodott falai között.” (Ferencz, 1998. 59.)

„Az egész iskola szelleme, légköre tanárainkon keresztül kinyitotta fülünket, szemünket, értelmünket a jó, az értékes, a szép, az igaz meghallására, meglátására, felfogására, kívánására. Hogy sokan vagyunk, és mindenki másféle, de ebben az életben csak szorosan egymás mellett lehet előre haladni, és jó egymás kezét megfogni, jó észrevenni, ha mellettünk valaki elesik, és jó dolog fel támogatni.” (Bogár, 1998. 97.)

„Tanáraink [...] megértő, melegszívű, közvetlen, emberséges emberek voltak, akik tanítványaikban is tisztelték az embert, és igaz emberekké igyekeztek nevelni, elsősorban példaadásukkal, és nem szavakkal.” (Tóth, 1998. 125.)

„Nevelőink nagy műveltségű, haladó gondolkodású és szociális kérdésekre érzékeny tanárok voltak.” (Rózse, 1998. 85.)

„Tőlük, tanáraimtól tanultam meg gondolkodni, a jelenségeket elemezni, mindent megkérdőjelezni, mielőtt bármilyen véleményt elfogadok. Tőlük tudom, az embernek legyen saját véleménye, amely mellett ki is kell állnia.” (Angyal, 1998. 104.)

„Tanáraink hivatásuk magaslatán álltak. Emberségből példát adtak. Megszerették, amit tanítottak. Nem számított, ki kinek a gyereke. Egyetlen dolog volt fontos, a tudás és az ennek megszerzéséért megtett út.” (Galambos, 1998. 108.)

„Tisztelték személyiségünket, képességünket, s ennek tudatában adták az egyénre szóló feladatokat. A tanítási órákon a derű, a harmónia, a felszabadoaltság uralkodott. Ez azonban soha nem ment a rend és a fegyelem rovására. Mindegyikünk őszintén, bátran kifejezhette véleményét, lehetett vitatkozni vagy a meg nem értett dolgokat újrakezdeni.” (Vasas, 1998. 110.)

A bensőséges kapcsolatok jótékonyan befolyásolták a képzés eredményességét. Minden órának a tanítói hivatásra kellett előkészítenie. De a tanítás nem korlátozódott a tanórára. Az intézet elvárta a tanároktól, hogy ragadjanak meg mindent ahhoz, hogy „a tanítóvá neveléshez az alapokat lerakhassák, megmutassák az önnevelés és a továbbképzés irányát.” (Ferencz és mtsai, 1998. szerk. 34.)

„Nagy Vilmos az öt év alatt nevelést, tanítás- és módszertant, iskolaszervezést, valamint magyar nyelv és irodalmat tanított. Remek módszerrel vezette le óráit. A szorosabban vett szakmai ismeretek mellett tágitotta állandóan a világot és az emberi társadalmat magában foglaló látóterünket. Olyan önképzőkört vezetett be, aminek programját mi, a diákok állítottuk ösz-

sze. Ezzel is fejlesztette rendezési, szervezési készségünket. Pályázatot hirdetett meg, ami viszont tudományos kutatásra készítette az iránta érdeklődőket. Minden tárgyát akkori korunkra koncentráltan ismertette meg velünk, és a többi tudományos területtel összefüggésben világította meg.” (Rózse, 1998. 85.)

„A magyar irodalom gyöngyszemeit nemcsak olvastuk, hanem el is játszottuk. Ezt drága osztályfőnökünknek, Erzsike néninek köszönhetjük. A tanítási órán kívül pluszmunkában foglalkozott velünk. [...] Szerettük, mert szeretett.” (Földessey, 1998. 82.)

„Dr. Sebestyénné Fehér Klári néni – Karácsony Sándor professzor tanítványaként – az irodalom szeretetére, értésére nevelve mindenkor félelem- és szorongásmentes óravezetésre törekedett. Érdeklődésünket kiváltva önálló gondolatalkotásra nevelt. [...] Nagy élmény volt számunkra, ha egy-egy délután a lakására is meghívott bennünket. Nála hallgattuk meg lemezfelvételtől Katona József Bánk bánját, ennek operai változatát is.” (Szakács, 1998. 87.)

„Az irodalom szépségeivel nemcsak órákon, hanem délutánonként a lakásán is megismertetett bennünket. Ott főleg verseket olvastunk: Adyt, József Attilát, Babitsot, Kosztolányit. Önképzőkörön a Kalevalával ismerkedtünk, s ebből, a Bánk bánból meg népballadából előadásokat szerveztünk.” (Fekete, 1998. 91.)

„Klári néni [...] kis internátusi szobájában [...] díványpárnákon kuporogtunk a szőnyegeken, olcsó kekszet rágcshálva, teát hörpölgetve hallgattuk a verseket, novellákat.” (Károlyi, 1998. 98.)

„Negyedéves korunkban meghívott minket a lakására, s feltette a kérdést: miről akartok beszélgetni? Melegség áradt szét bennünk az örömtől, hogy lám, rám kíváncsi! Nem a tudásomra, nem a memóriámra, hanem arra, ami foglalkoztat. Megsejtettem, mi a jogegyenlőség, s elindultam a demokrácia felé vivő úton.” (Angyal, 1998. 104.)

A Leánykálvineum második igazgatójáról, Porzsolt Istvánról pedig ezt írja az Évkönyv: „a tanítottakat kiegészítette irodalmi alkalmak, hangversenyek, színházi előadások látogatásának szervezésével. A kultúra minden ágát bemutatta, hogy megkedveltesse, ránevelje látogatásukra a jövő nevelőit. A tanári testület tagjaival együtt értékes színelőadásokat szervezett, szavalókórust vezetett. Kiemelten segítette az énekkar munkáját. [...] Irodalomtanárként a tantervet legtöbbször félretéve a saját elgondolása szerint tanította a magyar irodalmat, beépítve az akkor még ismeretlen, illetve olykor „tilos” fiatal költők és írók műveit. Előnyben részesítette a népi írók alkotásait.” (Ferencz és mtsai, 1998, szerk. 37.)

Személyisége így él az emlékezésekben:

„Porzsolt tanár úr ismertette és szeretette meg velünk pl. Adyt 1935-ben!” (Molnár, 1998. 113.)

„Nem sajnálta a fáradságot, és az osztályzás mellett még az elismerő gondolatait is lejegyezte.” (Baksy, 1998. 127.)

„Emlékszem, úgy jött be, hogy 4-5 költő kötetét hozta be a hóna alatt, olvasta a szebbnél szebb verseket: Ady, Szabó Lőrinc, Tóth Árpád, Kosztolányi Dezső, Reményik Sándor, Juhász Gyula.” (Kiss, 1998. 137.)

„Előfordult, hogy estefelé a tornácon levegőző csoportunk összetalálkozott igazgató úrral. Beszélgetni kezdett velünk, és nemegyszer egy rendkívüli irodalomóra kerekedett belőle. Ilyen körülmények között került sor pl. Kosztolányi Dezső Aranyrákány című regényéből íratott házi dolgozatunk megvitatására, hogy „Miért bukott meg Novák tanár úr?” (Tóth, 1998. 125.)

„Legszebb élményünk az volt, amikor [...] vacsora után bibliaolvasással és -magyarázattal fejezte be a napot.” (Tönkő, 1998. 115.)

„Internátusi életünket a minden vacsora utáni áhítat tette örökre emlékeztetéssé. [...] Az iskolai tudáshoz ekkor kaptunk lelki kiegészítést. [...] Igazgató úr nevelt bennünket arra, hogy esténként gondoljuk át napi tetteinket, s ítéljük meg azokat.” (Fekete, 1998. 90.)

A képzés

Talán az eddigiekből is kiderült, hogy a Kálvineumban a képzés egésze a néptanító szerepének komplex felfogásán alapult. Ezt így fejezte ki *Arany Irma* pedagógia tanárnő: „A tanító lakásának falai üvegből vannak.” (Kiss, 1998. 136.) A képzés célja valóban az volt, hogy a néptanító az élet és az iskola szerves egészében találja meg a helyét, és hogy a legkülönbözőbb helyzetekben tudjon helytállni. Ennek a képzésnek a sajátosságait a következőkben látom:

Az általános, a szakmai és a pedagógiai képzés, valamint az iskola saját gyakorlata és belső világa szerves egészet alkotott. A tanítónőjelöltek az általános ismereteket és a szaktudást, a tudás közlésének módszertanát és a pedagógiai lélektant nem csak elméletben sajátíthatták el, hanem az intézet „iskolapéldáján” keresztül is. Ebben a sajátos életforma és az alkotó szellemű tanárok egyaránt szerepet játszottak: „Mai szemmel nézve is modern volt iskolánk. Nyitott a világ felé, az új szellemi áramlatokkal, irodalmi művekkel, ha nem is volt tananyag, megismertette a diákságot. [...] A nagy tudású Irmus néni – Arany Irma – a nevelési tárgyakat saját jegyzeteiből tanította.” (Károlyi, 1998. 98.)

Az iskolai nyelvtudás hétköznapi nyelvhasználattal egészült ki. A diákok jól megtanultak németül (volt lehetőségük franciát is tanulni), mivel anyanyelvi nevelőjük is volt, aki az iskolán kívül, az internátusban csak németül beszélt velük.

Az iskolai és az iskolán kívüli tevékenységek egymásra épülő rendszere széles általános műveltség megalapozását tette lehetővé: „Mivel a tanító a város, a falu, a tanya kulturális életének vezetője is egyben – írja az Emlékkönyv –, ennek az intézetnek [...] sokkal többet kellett nyújtania a kulturális nevelés terén, mint más iskoláknak. Nemcsak elméletben, de gyakorlatban is el kellett sajátíttatni a növendé-

ekkel minden olyan tevékenységet, amely ehhez a területhez tartozott.” (Ferencz és mtsai, 1998, szerk. 46.)

Az intézet életében fontos szerepet játszott az önképzőkör, amelynek kezdetben irodalmi, pedagógiai, természettudományi, német nyelvi és irodalmi, később pedig történelmi, művészeti, testnevelési, ének, gyülekezeti munkára előkészítő és kisebbségi szakosztálya is volt. Az önképzőkör éves összejövetelait nyilvános előadásokkal fejezték be. Működött az iskolában sakk-, báb- és táncszakkör is.

„A szabadidős foglalkozások, amiket ma szakköröknek neveznénk, gyakorlatiasságunkat segítették.” (Nyilánszki, 1998. 94.)

„Az önképzőkörben értelmeztük, elemeztük a verseket. Sokat szavaltunk, gyakoroltuk az önálló fellépést. Versengtünk.” (Földessy, 1998. 82.)

A művészeti nevelés a személyes közreműködésen alapult. Sokszínű kulturális élet folyt. Kitüntetett szerepe volt az irodalomnak, a zenének, a képzőművészetnek, a népművészetnek. Ezeket nemcsak magas szinten tanították, hanem művelték is őket. A művészeti nevelés olvasást, zenehallgatást, színházba járást – tehát passzív műélvezést – is jelentett, de aktív művészi tevékenységet is.

A művészeti tárgyakat kiváló művész-pedagógusok tanították. Az „élet- és szépségszerető” (Ferencz és mtsai, 1998, szerk. 60.) Tóth Ilona és Boross Géza festőművészek voltak a rajztanárok. Ez utóbbi tanította a művészettörténetet is, és vezette a művészeti szakosztályt is. Maga is ismert festő volt, képeivel egyéni és csoportos kiállításokon lehetett találkozni, emlékét és munkásságát ma is megbecsülik. Sok tanítványa tehetségének kibontakozásához járult hozzá. A szakköri beszélgetéseket így idézte fel egyik tanítványa: „Mikor már elkészültünk a művel, mesélt nekünk a művészetről, festőkről és képekről. Óra után égő füllel és kipirult arccal rohantam haza, és sokszor éjfélig bújtam a művészeti albumokat. Neki köszönhetem, hogy mikor később, híres múzeumokban járván megláthattam a sokszor megbeszélt képeket, már ismerősként üdvözöltem őket.” (Károlyi, 1998. 98.)

Ének- és zenetanáraik is művész-tanárok voltak: Vikár Sándor és Ághné Bocskay Ibolya, mindketten Kodály-tanítványok. Vikár Sándor zeneszerző és kórusvezető is volt. Ő vezette a fellépéseivel és önálló koncertjeivel széles körben ismertté vált énekkart. Az intézet több kórus részvételével rendezett hangversenyek in Kodály- és Bartók-műveket is megszólaltattak. Maga Kodály Zoltán is közreműködött két koncertjükön. Emellett minden osztálynak volt saját „kis kórusa” is, amelyet egy növendék vezetett.

A diákok jó klasszikus és népzenei képzést kaptak, megtanultak valamilyen hangszeren játszani, a népdalversenyek pedig az egyéni éneklésre is lehetőséget biztosítottak. Szavaló-, ének- és zenei versenyeket rendeztek. Nyulasi Imréné olyan szavalóversenyt is rendezett, amelyben – minél több vers könyv nélküli megtanulása lett a cél. Írtak verseket és színdarabot, részt vettek az énekkarban, a szavalókórusban és a színjátszó körökben, előadtak egész estés színdarabokat, szerepeltek táncsal, ritmikus tornával, balettel és talajtornával, és megtanulták, hogyan kell

műsorokat összeállítani. A színdarabokat, előadásokat az iskolában vagy a városi színházban mutatták be, de alkalmanként „tájoltak” is.

Megtanították a hagyományos női tevékenységeket. A kézimunka egyenlő értékű tárgy volt a többivel, mert igen fontosnak tartották ismeretét a népművelési és tanítói munka érdekében, írja az Emlékkönyv. (*Ferencz és mtsai*, 1998, szerk. 55.) Minden tájegység hímzését és kézimunkáit megtanulták a diákok. Tudtak ruhát varrni, kötni, horgolni is. Természetesen megtanultak főzni is.

A sport érték volt. Arany Irmának köszönhetően (ő tanította a pedagógiai tárgyakat és a lélektant is), aki dániai tanulmányútján szerzett tapasztalatait kamatoztatta, a Leánykálvineumban modern testnevelés folyt. A hagyományos szabadgyakorlatok és szer-, valamint talajtorna mellett labdajátékok, ritmikus gyakorlatok és táncok is szerepeltek a tevékenységek között. Az év végi, nyilvános tornabemutatók a város jelentős eseményei voltak.

Megtanulták a természet, a történelem, a népi kultúra értékeit közösen felfedezni. Az iskola sokat tett azért, hogy a diákok ismerjék és szeressék az ország különböző tájait, a hagyományokat, ezen belül a népművészetet és a népi kultúrát is. Saját néprajzi gyűjteménye is volt. A népművészetet tanították a kézimunka órákon. A néprajz megszerettetésében nagy szerepe volt *Makay László* hittan- és történelemtanárnak. Ő tervezte, szervezte és vezette a szaktárgyi kirándulásokat, múzeumlátogatásokat, gyűjtőkörutakat, gyalogtúrákat, természetjárásokat is. Segített abban is, hogy azok is elmehessenek a kirándulásokra, akik nem tudták volna kifizetni a részvételi díjat. Szép példája a Kálvineum együttes élményekre épülő pedagógiájának, hogy az ötödéves képzősök minden évben három hetet töltöttek a bükkszentléleki turistaházban, és ott készültek fel a képesítő vizsgára. Utolsó közös élményükben így kapcsolódott össze az iskolai és az iskolán kívüli tanulás, a társas és a szakmai élet.

A diákok megtanultak örömet szerezni másoknak. Rendszeresen részt vettek az egyház jótékonsági karácsonyi vásáraiban, úgynevezett filléres perselyezéssel támogatták az iskolájukat is fenntartó Szeretetszövetséget, bekapcsolódtak a Soli Deo Gloria mozgalomba, segítették „a helybeli szegényház lakóit, a nyomorék gyermekek otthonát, a Vakok Intézetét, adakoztak a Külmiszióknak. [...] Bekapcsolódtak a saját árva mozgalomba, mely szerint egy árva költségeit a növendékek, egy másikét a tanárok adták össze.” (*Ferencz és mtsai*, 1998, szerk. 45.) Az árva osztálytársakat tanáraikhoz hasonlóan meghívták magukhoz a nagy ünnepekre. A karitatív tevékenységeknek különös jelentőséget adott, hogy sokan maguk is árvák voltak: „Volt egy hálótársunk, aki teljesen árva volt, zsebpénz nélkül, szegényes ruházattal, csomagot sohasem kapott. Elhatároztuk, hogy kevés kis zsebpénzünkkel úgy takarékoskodunk év elejétől, hogy karácsonyra egy sötétkék rakott szoknyát és egy fehér matrózblyúzt tudjunk neki csináltatni. Sikerült, és nagy volt az öröm és a meghatottság nemcsak az ő, de a mi részünkről is!” (*Molnár*, 1998. 113.)

A diákokat felkészítették a társadalmi élet hétköznapi problémáira. Ezt a következőképpen írja le egyikük: „Igen gyakorlatias nevelést kaptunk, amibe belefért a szakorvos bevonásával az egészségi ellátás oktatásától a gazdasági ismeretek leadásáig minden, ami a hétköznapi élet szempontjából fontos. Pl. történelemórán

alkotmánnyal foglalkoztunk, de ugyanakkor megismertük az adásvételi szerződés, kérvények és egyéb hivatalos papírok megszerkesztésének módját. Valóban a nép oktatására készítették fel bennünket.” (Rózse, 1998. 85.)

Felkészítették a diákokat arra, hogy részesei és szervezői legyenek a helyi társadalom életének. Kezdetől fogva megrendezték a „szerda délutánokat” a tornateremben vagy a gyülekezeti teremben, amely ilyenkor megtelt a városból érkezett hallgatósággal. Vallásos és kulturális témájú előadások, „énekkar, szavalat, felolvasás, szóló ének, zongoraszámok, rövidebb színdarabok stb. szerepeltek a műsorban [...]. Itt hangzottak el először a még akkor szokatlan hangzású Bartók- és Kodály-szerzemények, ismeretlen, fiatal költők új stílusú versei.” (Ferencz és mtsai, 1998, szerk. 46.)

Az iskola „nagy érdeme volt, hogy a képző életét, az oktató-nevelő munkát és a diákságot közel hozta a helyi társadalomhoz. Ezt szolgálták a különböző előadások, ünnepek és az évváró sporteseményei (talaj-, szer- és művészitornabemutatók, amiket a tornatanár szervezett), amelyek kivétel nélkül megmozgatták a város nagyközönségét.” (Rózse, 1998. 86.)

Károlyi Lászlóné Kovács Ilona a következőképpen emlékezett vissza az előadásokra: „Micsoda önállóságot kaptunk! Emlékszem, egyik évben a városszerte híres kálvineumi előadásra mi, néhányan készítettük el a díszletet és festettük a színpalákat. Nagy munka volt, éjszakára is benn kellett maradnunk. Internátusi zsíros kenyéren és teán hajnalig dolgoztunk.” (Károlyi, 1998. 98.)

A Kálvineum szellemétől nem voltak idegenek a – mai szóhasználattal élve – civil szerveződések. 1942-ben megalakították a Volt Iskolatársak Szövetségét az iskolával és az iskolatársakkal való kapcsolat ápolására. Ez a szövetség adta ki évente kétszer a *Mindnyájunkról – Mindnyájunknak* című folyóiratot. Figyelemre méltó, ahogy az önszerveződés hagyományai a rendszerváltás után életre keltek. A volt növendékek megszervezték 1998-as világtalálkozójukat, kiadták a Jubileumi évkönyvet, és a Leánykálvineum emlékére tanítójelölteket segítő és jutalmazó alapítványt hoztak létre.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a Leánykálvineum korszerű, sokrétű, jó alapokat biztosító tudást adott. Ez a tudás használhatónak bizonyult a legkülönbözőbb politikai kurzusok oktatáspolitikája idején is, a világ más részein is. Egyedülállósága – már csak szociális körülményei folytán is – a tanulás, a szakmai szocializáció és a személyes élet összefonódásában és kiegyensúlyozott viszonyában rejlett. Ennek értékét így foglalta össze az egyik volt diák:

„Huszonhat éven át az Egyesült Államokban a tanári pályámon Nyulasi Erzsike néni módszerét alkalmaztam a tanításban. Én éppen olyan igazságos, különbséget nem tevő, szigorú és magas színvonalat követelő tanár próbáltam lenni, mint ő volt. [...] Egy új élet kialakítása és tanári diploma megszerzése (öt éven belül érkezésem után) lehetetlen lett volna egy idegen országban, melynek se nyelvét, se szokásait nem ismertem, hogyha a Kálvineum nem adott volna kitűnő felkészültséget, és nem öntött volna belém teljes önbizalmat a kilenc év alatt, amíg a tanulók asztalánál ültem a polgári iskolában és a taní-

tóképző intézetben. Ezért én örök szeretettel gondolok vissza a Kálvineumra, annak igazgatójára, Porzsolt Istvánra, a teljes tanári karra, akik egyengették életutamat, és hozzájárultak egyéniségem kialakításához, világnézetem megformálásához.” (Tisza, 1998. 117.)

Egy iskola utóélete

A Leánykálvineum történetében az első világháború írta az epilógust, a második a prológust, még, ha pár évvel túl is élte a háborút. Iskoláit az államosítással meg lehetett szüntetni, de nem lehetett legyőzni. Tanárai jó része az intézmény megszüntetése utáni, politikai és oktatáspolitikai fordulatokban bővelkedő évtizedekben is tovább dolgozott az utódiskolákban, az új körülményekhez alkalmazkodva és változatlan szakmai éhosszal. Az iskola emléke, hatása, szellemisége tovább élt az itt végzett hatszázhetven tanítónő gyermek- és pályafelfogásában, szakmai kultúrájában és emberi tartásában.

Arról, hogy mit jelentett a Leánykálvineum diákjai számára, sokat elmond, hogy 1998-ban, az alapítása 70. évfordulója alkalmával rendezett találkozóra – ötven évvel az iskola megszűnése után – négyszáz egykori diák és tanár gyűlt össze a világ minden részéről. Ekkor az első évfolyamon végzetek nyolcvanöt-nyolcvanhat évesek voltak. A világtalálkozóról így ír az egyik szervező, *Ferencz Miklósné Kovács Gizella*, aki 1934-ben végzett:

„Nagy esemény volt Nyíregyházán a tanítóképző megnyitása, mert magasabb rendű női középiskola, főként szakiskola egy leánygimnáziumon kívül nem volt a városban. Mi most a tanítóképző 70 éves jubileumát kívántuk csak megünnepelni, de szervezésünk olyan érdeklődést váltott ki a valaha Kálvineumba járt öregdiákok körében, hogy – az eredeti jelleg megtartása mellett – körünkbe fogadtunk minden olyan jelentkezőt, aki a Leánykálvineum bármely iskolájának vagy internátusának növendéke volt az 50 évvel ezelőtt történt államosítás előtt. Egy-két mondatot kiemelek – név nélkül – a jelentkezők leveleiből, hogy rávilágíthassunk a Leánykálvineum igazi arcára: „A Kálvineum az otthon volt.” „A kálvineumi éveket a szívemben hordom.” „A Kálvineumban jó volt élni.” „Tanárim megtanítottak haza- és emberszeretetre.” „A Kálvineum nélkül szegényebb lett volna az életem.” „Ha a Kálvineumra gondolok, könny homályosítja el a szememet.” „Az iskola családias légkörét nem tudta elsöpörni a háború.” „Nekem 11–20 éves koromig a Kálvineum volt az édesanyám!” „Tanított, nevelt, óvott és szeretett.” „Ha ma is lenne ilyen iskolája, jobb nép élne e kicsiny hazában.” És mindenki a szeretetről beszélt, mely kitapinthatóan érezhető volt a Kálvineumban.” (Ferencz, 1998)

Mit adott hát a Kálvineum? Természetesen a fiatalkor szép emlékeit, tudást és diplomát. Emellett azonban szeretetteljes érzelmi szocializációt. Stabil szociális értékeket: társadalmi érzékenységet, a kiszolgáltatottság megértését, a szolidaritás képességét. Az egyenrangúság élményét. Emberi és professzionális méltóságot. A pedagógus szakma szépségének értékét. Tanári mintákat. Értelmiségi alapelmé-

nyeket és azt, hogy értelmiségiekként tudjanak gondolkodni a világról és önmagukról. A Kálvineum stílust és formát adott. Hibátlan helyesírást. A szóbeli és írásbeli kifejezés kultúráját. A lélek eleganciáját. A szakma és az élet egységének képességét. „Aki itt, a Kálvineumban közepes tanuló volt, az életben kiváló lett.”⁸

Utóhang

Édesanyám hadiárvaként szintén a Leánykálvineumban szerzett tanítónői képesítést 1934-ben. Élete az ott töltött évek előtt is, után is magán viselte a század minden szörnyűségét. A Kálvineum elvégzése után – immár teljesen árvaként – még teljes öt évig nem adatott meg neki, hogy állásba kerüljön. 1939-ig csak néhány alkalommal mutathatta meg pár hétre-hónapra helyettesítő tanítóként a gyakorlatban is, hogy mit tanult a képzőben. Néhány éves észak-erdélyi tanítóskodásának az 1944 végén bevonuló román csapatokat követő Maniu-gárdisták pogromja vetett véget. Hátán egyetlen batyúval menekült, aztán több hetes hányódás után átszökött az akkorra már aláaknázott határon.

Mi fér bele egy lepedőből összefogott batyuba? Néhány ruhadarab. Az anyai örökség pár hímzett háziszöttése. Okmányok. Igazolványok. Fényképek. Levelek. Egy-két könyv. A Biblia. És – a Kálvineum öt éve alatt készített jegyzetek, a képesítőzéshez való felkészülés során kidolgozott tételek. Hogy, ha megint tanítani lehet, fel lehessen őket használni.

A kálvineumi jegyzetek túléltek a háború utáni, tanévenkénti költözéseinket is. Az írással való ismerkedésem idején, az ötvenes évek elején, a Hortobágyon – ahol éppen három évet töltöttünk – ezekből a jegyzetkből tanultam meg kézzel írott szöveget olvasni. Könnyű dolgom volt. A könnyed, harmonikus, szép és egyéni írások mintául szolgáltak arra, hogyan kell bánni a papírral, tollal, gondolattal, munkával, mondattal. Milyennek kell lennie a kezünk írásának, hogy személyiségünket is pontosan fejezze ki, témánkat is. Érettségiző diákként nekem is segítettek a jegyzetek. Megtaláltam bennük, amit máshol nem.

Nekem, aki a háború után születtem, a Kálvineumból sokáig csak édesanyám nem túl hosszú életének ritkán megidézett emlékei jutottak. Egyszer aztán az én életembe is belépett a Kálvineum. Évekkel ezelőtt, egy kórteremben kedves, idős betegársam gondoskodó szeretetében részesülhettem akkor, amikor erre a legjobban rászorultam. Az idős hölgy ismerősnek találta az altatástól időtlenné vált arcvonásaimat, bár nem ismert. Nyugdíjas tanítónő vagyok, mondta később, az ágyam szélén ülve. Az én anyukám is tanítónő volt, mondtam. Hol végzett édesanyád? A nyíregyházi Kálvineumban. Ő is. Mikor? 1934-ben. Ő is akkor végzett. Hogy hívták édesanyádat? Jakab Ilonának. Engem pedig Meleg Olgának, mondtá. Az osztálytársam voltam édesanyádnak. Mikor halt meg édesanyád? 1975-ben. Azután, hogy elvégezték a képzőt, már soha többé nem látták egymást.

⁸ Kovács Istvánné Pálur Jolánt idézi Soltész Kálmánné Tárnok Ella: „Ha Bartók és Kodály össze nem gyűjti népdalainkat, azok a szomszédokéi lettek volna!” – mondta Vikár tanár úr. *Jubileumi emlékkönyv* 128. oldal

Olga néninek köszönhetem Ferencz Miklósné Kovács Gizella barátságát és Karasz Istvánné Balla Rózsa ismeretségét is. Ezúton küldöm tiszteletemet Gizi néninek, Olga néninek és Rózsika néninek, édesanyám egykori osztálytársainak, akik olyan jól megtanulták a Kálvineumban a szeretet továbbadásának tudományát, hogy nekem is tudtak belőle juttatni.

Irodalom

- Angyal Thamó Rózsa: Éva néni piritós kenyérének ma is érzem bennem eláradó melegét. In: Ferencz Miklósné, Karasz Istvánné, Kardos Sándorné, Nagy Miklósné és Porzsolt Istvánné (1998, szerk.): *A nyíregyházi Leánykálvineum Református Tanítóképző és Liceum Intézetének jubileumi emlékkönyve 1928–1998*. Nyíregyháza. 104-105.
- Arató Ferencné Porzsolt Judit: Az iskola családias légkörét nem tudta elsöpörni a háború. In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 99.
- Bajszár Ferencné Jánváry Erzsébet: "Áldjad lelkem, az Urat, és ne feledd, mennyi jót tett veled!" In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 133-135.
- Baksy Mária: 66 év távlatából is megmaradt a hit, remény, szeretet. In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 126-127.
- Bobok Elemérné Mokos Katalin: Tanáraink nem gubóztak be a tanári szoba elefántcsont tornyába, hanem beszélgettek velünk. In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 88-89.
- Bogár Ilona: Békefi Benő lelkész tanította a nevelést. In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 96-97.
- Dr. Fekete Andrásné Székely Margit Edit: Ne feledkezsetek meg vezetőitekről! In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 90-91.
- Ferencz Miklósné: A nyíregyházi Leánykálvineum világtalálkozója. *Nyugdíjasélet*, 1998. szeptember
- Ferencz Miklósné, Karasz Istvánné, Kardos Sándorné, Nagy Miklósné és Porzsolt Istvánné (1998, szerk.): *A nyíregyházi Leánykálvineum Református Tanítóképző és Liceum Intézetének jubileumi emlékkönyve 1928–1998*. Nyíregyháza.
- Ferenczi Mártonné Veress Margit: Olyan tapintattal segítettek, hogy nem volt megalázó. In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 123.
- Földessy Lajosné Székely Rózsa Livia: Fáj a szívem, hogy utódaim ilyen neveléstől megfosztattak. In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 81-84.
- Galambos Jenőné Kalmanovics Magda: Kítűztem a sárga csillagot... Ember maradtam az embertelenségben! In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 107-109.
- Kallós Ilona: Itt nem éreztem az árvaság terhét. In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 92-93.
- Soltész Kálmánné Tárnok Ella: „Ha Bartók és Kodály össze nem gyűjti népdalainkat, azok a szomszédokéi lettek volna!” – mondta Vikár tanár úr. In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 128.
- Karasz Istvánné Balla Róza: Otthonom a Kálvineum. In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 131-133.
- Dr. Károlyi Lászlóné Kovács Ilona: Kár, hogy gyermekeink ritkán indulnak jó tanáccsal... In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 97-99.
- Kiss Zoitánné Bacsóka Mária: „A tanító lakásának falai üvegből vannak...” – Emlékeim a Kálvineumból. In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 136-138.

- Molnár Gyuláné Kocsis Zsófia: Megszoktuk, hogy a másik sorsa érdekeljen... In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 112-114.
- Nyilánszki Mihályné Horváth Erzsébet: „Magyarország feltámadásáért” 100 pengő jutalom. In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 94.
- Osváth Lajosné Butella Irén: Itt lettem önállóvá. In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 92.
- Raduczineré Garami (Ganzfried) Ágnes: Auschwitzba deportáltak. Isten nekem erőt adott kibírni. Tebened bíztunk eleitől fogva...” In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 140-141.
- Rózse Istvánné Huray Mária: Kiss Ferenc külföldön is gyűjtött az iskolának. In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 84-86.
- Szakács Ferencné Csáki Piroska: A nehézségek leküzdése szorgalmas munkával. In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 86-87.
- Tisza Juci Julianna Withey: A kilenc év alatt szerzett drága batyu elkísért az óceánon túlra is. In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 116-117.
- Tóth Kálmánné Sárközi Ilona: Boross Géza festőművész tanárunktól a mindennapi életben hasznosítható jó tanácsokat kaptunk. In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 124-126.
- Tönkő Gerzsonné Bakó Olga: Rend a lelke mindennek. In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 114-115.
- Vasas Józsefné Földes Ilona: Érzelmileg gazdagabbak az énekelni szerető emberek. In: Ferencz Miklósné és mtsai (1998, szerk.): *im.* 109-110.

Az egyházi újraalapításának 10. évfordulóját ünneplő *zsámbéki Apor Vilmos Katolikus Főiskolán* augusztus 29-én tartották a tanévnyitó ünnepséget. A főiskolán az oktatás – a nagy kárt okozó augusztusi tüzeset ellenére – minden tagozaton és szakon, az előre meghirdetett időpontokban, szeptemberben megkezdődött.

A főiskola kéri, és továbbra is köszönettel fogadja a pénzbeli adományokat az Adjudórium kiemelten közhasznú alapítványának, a Biatorbágy és Vidéke Takarékszövetkezethél nyitott **64500034-12354124** számú számlájára.

Kutató-módszertani kiskönyvtár

Golnhofer Erzsébet

Az esettanulmány

PEDAGÓGUS KÖNYVEK / MŰSZAKI KÖNYVKIADÓ

TANÍTÁSI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE A NÉMET ÉS A MAGYAR TANÁRKÉPZÉSBEN

BIKICS GABRIELLA

a Miskolci Egyetem adjunktusa
bikicsg@freemail.hu

Hazánk Európai Unióhoz való csatlakozása egyre jobban indokolttá teszi az összehasonlító pedagógiai kutatásokat. A német és a magyar tanárképzés sok tekintetben különbözik egymástól, mégis mindkettő számára alapvető kérdés, hogy hogyan lehet a tanárképzés során a tanárjelöltek tanítási képességeit és készségeit megfelelően fejleszteni. A szerző kvalitatív empirikus kutatások eredményei alapján mutatja be, hogy hogyan vélekednek a két ország tanárképzési szakemberei ennek lehetőségeiről.

A két ország tanárképzésének jellemzői

A német és a magyar tanárképzés összehasonlítását az indokolja, hogy a 90-es években mindkét országban alapvető gazdasági, politikai, társadalmi változások mentek végbe, melyek következtében a keletnémet iskolaszervezet a nyugatnémet mintájára teljesen átalakult, a magyarországi pedig szerkezetében és tartalmában módosult. Noha Németország egy 16 tartományból álló államszövetség, ahol az oktatáspolitikai tartományok belügye, és ezt a feladatot sokféleképpen és egymástól eltérő módon oldják meg, vannak azonban olyan egységes jellemzők, melyek alapján a két ország tanárképzése összehasonlítható.

A német tanárképzés a magyarhoz hasonlóan négy fő elemre épül. Ezek helye, aránya és egymáshoz való viszonya mindkét országban a tanárképzés legtöbbet kutatott és vitatott kérdése.

A tanárképzés elemei

A szaktudományi tanulmányok két vagy három tudományág tanulmányozását jelentik. A neveléstudományi tanulmányok között szerepel az általános és az iskolai pedagógia, valamint a pedagógiai pszichológia. A szakdidaktikai tanulmányok a szaktudományokhoz kapcsolódva saját módszereikkel vizsgálják a tantárgy oktatását. Az iskolai gyakorlat a tanárképzés leggyakorlatiasabb eleme, ami a képzés mindkét fázisában folyik.

További lényeges összehasonlítási szempontok figyelembevételével a két ország tanárképzésében jelentős eltérések vannak.

A tanárképzés modelljei

A német tanárképzés kétfázisú modell szerint épül fel. Az egyetemi szakasz az alapozó, valamint a fő tanulmányi időre oszlik, és tudományos államvizsgával zárul. Ezt követi az ún. gyakornoki szakasz, amelyben a tanárjelölt pedagógiai szemináriumok és mentori felügyelet mellett tanít, és fokozatosan jut az önálló munkához szükséges tanári kompetenciák birtokába. Ez idő alatt már diplomásnak számít, nem hallgatói, hanem gyakornoki státuszban áll, önálló tanításáért fizetést kap. Az első tanulmányi szakasz színhelye az egyetem, a másodiké a tanárképző intézet („Tanárképző Szeminárium”) és annak gyakorlóiskolái.

A magyar tanárképzés egyfázisú modellt képvisel: a tanárképzési tanulmányok egyetemen vagy főiskolán folynak, nincs egyetemtől független tanárképző intézet a tanítási képességek fejlesztésére. Az egyfázisú képzésen belül neveléstudományi képzés a szaktudományossal párhuzamosan történik. Mindez az elméleti és a gyakorlati szempontok összekapcsolására a németországinál elvben több lehetőséget biztosíthatna. Egy német kutató szerint „...egy olyan egyfázisú, összefüggő képzést, mint a magyarországi, irigykedve nézünk, mivel ez sokkal több lehetőséget nyújt arra, hogy ötvözzük a tanárképzésben az elméletet és a gyakorlatot, [...] ez azonban csak akkor lehetséges, ha ténylegesen is létrejön az egyfázisú tanárképzésben az elmélet és a gyakorlat kívánt összefonódása, és ha a hallgatók gyakorlati képzése megfelelően nagy jelentőséget kap.” (Reich idézi Schmidt, 1994. 137-138.)

A tanárképzés egysége

Németországban az egyes német tartományok oktatáspolitikája és minden egyetem teljes körű autonómiát élvez. A köztük lévő különbségek mind a mai napig jelentősek, ezért a német tanárképzésre jellemző a nagyfokú *pluralizmus*. Az egységes tanárképzés két szakaszból áll az egyetemi integráció és a keleti tartományok beolvasása óta. Minden tanárt egységesen két képzési szakaszban egyetemen, majd tanárképző intézetben képeznek Thuringia és Baden-Württemberg tartomány kivételével, amelyek megtartották tanárképző főiskoláikat.

Magyarországon is lezajlott az egyetemi integráció, de megmaradtak az egyetemek és a főiskolák. A Kormány 111/1997. (VI. 27.) sz. rendelete a tanári képesítést úgy értelmezi, hogy egységes gyakorlati képzési követelményeket támaszt a pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani és gyakorlati képzésben. A tervezett kétszintű tanárképzési modell szerint Németországhoz hasonlóan mindenfajta pedagógusképzés egy egyetemen (vagy egyetemi integráción belül) történik majd. A pedagógusjelölt az egyetemen kezdi tanulmányait, és különböző időpontokban lép ki a folyamatból, diplomáját ennek függvényében kapja. Ha azonban folytatni szeretné tanulmányait, bármikor megteheti.

A reflexió szerepe

Az összehasonlítás fontos szempontja, hogy milyen szerepet játszik a képzésben a gyakorlati tevékenység elméleti elemzése, a „gyakorlat elmélete”, a reflexió. Ebből a szempontból háromféle tanárképzési út van. (Kurtán, 1996)

A szaktudományok alkalmazásának modellje az elméleti ismeretek megszerzését tartja elsődlegesen fontosnak, ami az alkalmazás folytán elvezet a szakmai kompetencia kialakulásához. (Eszerint a tanítási képességeket tanárként, a tanítás napi gyakorlatában lehet megszerezni.)

A gyakorlat-orientált, mesterséget elsajátító modellben az „oktató mester” instrukció és demonstráció során adja át, és mutatja meg a tanárjelöltnek a szükséges elméleti és gyakorlati ismereteket, eljárásokat. (Eszerint a tanárjelöltnek mintaadó tanárra van szüksége, akitől megtanulhatja a mesterséget. Ezt követi a magyar tanárképzés, amely gyakorló iskolákban vezető tanárokat alkalmaz.)

A reflektív modellben a tanár megszerzett tudását és tapasztalatait alkalmazza a gyakorlatban, tudatosan cselekszik, aktuális problémákból indul ki, osztálytermi kutatásokat végez, s az ezekből leszűrt eredményekre épít. (Eszerint egy tanárjelöltnek menedzser típusú, „mentor” tanárképzőre van szüksége. Ezt követi a német tanárképzés, amely képzett mentortanárokat alkalmaz saját iskoláiban.)

A német tanárképzés erősen reflektív. Abból indul ki, hogy a hallgatók elméleti ismereteiket és hospitálási megfigyeléseiket nem képesek automatikusan saját gyakorlatukba átültetni. Ezért ajánlja az induktív, kísérletező, spirálszerű tanulási módot és a tanulási-tanítási tevékenység (ön)elemző, (ön)értékelő vizsgálatát, amelyben az elméleti alapok és a gyakorlati tapasztalatok kölcsönösen átjárják egymást. Ezt úgy valósítják meg, hogy a hallgatók az iskolai gyakorlatot mentortanároknál végzik, akik lehetőséget biztosítanak számukra nagyszámú óra megtartására és megbeszélésére. A németek nem alkalmaznak gyakorlóiskolákat a tanárképzésben, mert szerintük a válogatott diákok és az utánozandó mestertanár nem készítik fel a tanárjelölteket a valóságos iskolai körülményekre. Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolását úgy oldják meg, hogy egyes mentortanárok a tanárképző intézet oktatói lesznek, akik a gyakornokképzés idején elméleti szemináriumokat tartanak a tanárjelölteknek.

A magyar tanárképzés kevésbé reflektív, „mert a tanárképzésnek a hagyományai sem kedveznek a reflektív beállítódásnak, [...] természetesebb módon hajlik afelé, hogy bevált, kipróbált eljárások „receptjét” ajánlja fel a jelölteknek.” (Szabó, 2000. 139. o.) A tanítási gyakorlat ezért gyakorlóiskolákban folyik. A reflektív tanárképzés a 90-es években a nyugati-európai tanárképzési kultúra beáramlásával vált ismertté, a mentori hálózatot a hároméves angol és német tanárképzés hozta létre.

Az iskolai gyakorlat helye és szerepe

A gyakorlati képzés legfontosabb formája az iskolai gyakorlat. *A német és a magyar tanárképzésben* egyaránt kétféle iskolai gyakorlat van.

A német tanárképzésben a képzés első, egyetemi szakaszában „iskolai gyakorlat tanulmányokat” kell teljesíteni, melyek hospitálásokból, óramegbeszélésekből, projektekből állnak. Többféle gyakorlatfajta ismert. Tartalmi szempontból van bevezető és tájékoztató gyakorlat, általános pedagógiai illetve szaktantárgyi gyakorlat; szervezési szempontból van szemeszterkísérő, napi, illetve tömbösített gyakorlat és reformmodellként gyakorló félév. A képzés második, gyakornoki szakaszában van az összefüggő, másfél-két éves tanítási gyakorlat.

A magyar tanárképzésben is kétféle iskolai gyakorlat ismert: a pedagógiai-pszichológiai gyakorlat hospitálásokból és óramegbeszélésekből áll, ezt követi a képzés utolsó évében az összefüggő tanítási gyakorlat.

Módszertani kultúra

A két ország tanárképzésének különbségei a tanárok módszertani kultúrájában is megragadhatóak. Empirikus kutatás (*Schmidt*, 1996) támasztja alá azokat a megfigyeléseket, melyeket a magyarországi némettanárok németországi cserekapcsolatok, tanulmányutak során szereznek: a németországi tanárok jobban felkészültek a tanulói önállóság tudatos fejlesztésében és az alkalmazott tanórai módszerek változatosságában magyar kollégáiknál.

A német tanárképzésben a 90-es évektől kezdve a személyiségfejlesztés és a tanári képességfejlesztés mellett a csoportdinamikai képességek is nagy hangsúlyt kapnak, melyre az olyan kooperatív munkaformák alkalmasak, mint a közös kutatómunka, óratervezés, csoport- és párosmunka, projektmunka, tervjáték vagy szimuláció. (*Autenrieth*, 1997)

Az összehasonlítás egyéb szempontjai

A német és a magyar tanárképzés tanítási gyakorlata között a strukturális és tartalmi szempontokon túl további alapvető különbségek is vannak.

A tanárjelöltek életkora: a német tanárjelöltek a hosszabb képzési idő miatt a tanítási gyakorlat idején a magyarokhoz képest idősebbek, 25 év felettiak, így önállóbbak, nagyobb élettapasztalattal, kiforrottabb személyiséggel, fejlettebb kritikai érzéssel rendelkeznek.

A tanítási gyakorlat értékelése: a német tanárjelölteket igen szigorú elbírálásnak vetik alá, és mivel csak kevés az üres álláshelyek száma, a tanítási gyakorlaton szerzett minősítés számukra döntő jelentőségű. Ezért a vizsgatanításra jellemző az erős stressz, de jobban érvényesülnek a minőségi kritériumok. Baden-Württembergben például a szemináriumvezetők a gyakornoknál tíz órát látogatnak, és négy zárótanítási órát osztályoznak. A magyar tanárjelöltekre a tanítási gyakorlat alatt relatíve kisebb nyomás nehezedik. A szakmódszertan oktatók csak kevés órát látogatnak, zárótanítás is csak tárgyanként egy van.

A tanári diploma minősítése: Németországban a tanári diploma minősítését egy nagyon bonyolult számítás előzi meg. Baden-Württemberg tartományban például a négy zárótanítás osztályzata, az igazgatói minősítés, a szakdolgozat és a tartalma szerint képesítő vizsgának tekinthető államvizsga eredményeit összegzik.

Magyarországon a végeredmény a szigorlatok átlagából, egy zárótanításból és a záróvizsga vagy a képesítő vizsga eredményéből áll.

Az elhelyezkedés esélyei: Németországban az egyetemi végzettség megszerzése után csak azok a hallgatók kezdik meg a gyakornoki szakaszt, akik valóban tanárként szeretnének elhelyezkedni. Az utóbbi időkig problémát jelentett a pálya túltelítettsége, csak kevés végzős tudott elhelyezkedni a szakmájában. Ez a tendencia a tantestületek elöregedése miatt lassan megváltozik. Magyarországon az egyfázisú tanárképzés miatt a tanári diploma megszerzésének szándéka nem mindig jár együtt a pedagógusi pályán való elhelyezkedés szándékával. Különösen érvényes ez a nyugati nyelv szakos hallgatókra, bár a tanári fizetések emelkedésével a helyzet javul.

A tanítási képességek

Németországban az iskolai gyakorlatról szóló rendelet jól rendszerezett képesítési követelményeket fogalmaz meg, amelyek teljesítését a tanárjelölt minősítésében pontozással értékeli (Bünthe, 1997). A képesítési követelmények három fő területre irányulnak. Az ismeretek között szerepel a szaktárgyi tudás, a szakmódszertani, pedagógiai, pszichológiai ismeretek, a szervezni tudás és a szaktudomány redukálása a tanulók szintjére. A személyiségjegyek között értékelik többek között a rugalmasságot, a toleranciát, az empátiát, az önkritikát, az elkötelezettséget. A legnagyobb figyelmet a tanárjelölt képességeinek szentelik, melyek a következők: kifogástalan beszéd, módszertani magabiztosság, motiváló-képesség, az elméleti ismeretek alkalmazása nevelési-oktatási helyzetekben, rugalmasság váratlan szituációkban, a diákokkal való viselkedés, valamint óraszervezési, médiahasználati, elemzési-önelemzési képességek.

Nem könnyű feladat azonban az eredményes tanításhoz szükséges képességek meghatározása. Az angol és a német szakirodalom megkülönbözteti a tanári képességeket és a tanítási készségeket. Tanári képességeken értik azokat a „beállítódásokat, ismereteket, személyiségjegyeket és viselkedési formákat, melyeket a tanár a tanulók fejlesztése érdekében, a velük folytatott közvetett vagy közvetlen interakciói során alkalmaz.” A tanítási készségek „a tanítás formális, egyszerű, leírható szegmensei”. (Brunner, 1976. 240-243.)

A „gyakorlatias” tanárképzés mindezek gyakorlására helyezi a hangsúlyt egyrészt „tréninghelyzetekben” (mikrotanítás), másrészt „praxishelyzetekben” (gyakorló tanítás).

Összehasonlító empirikus kutatás

A kutatás célja

A magyar tanárképzés számára a 111/1997. kormányrendelet fontos célul tűzte ki a gyakorlati jelleg erősítését, a pedagógiai tárgyak, a szakmódszertan és az iskolai gyakorlat óraszámának emelését. De vajon felkészültek-e a leendő nyelvtanárokat

képző oktatók és mentorok a tanárjelöltek tanítási képességeinek fejlesztésére, az egyes módszerek és munkaformák hatékony alkalmazására és közvetítésére, az órai tevékenységek megfelelő reflexiójára? Empirikus kutatásban keresem erre a választ egy német felmérés kérdéseiből kiindulva és adataival összehasonlítva, amely 1994-ben a *németországi* Rajna-Pfalz tartomány Oktatási Minisztériumának megbízásából készült „A tanárképzés megújítása” címmel. A kutatás azt vizsgálta, hogy „milyen képességekkel és készségekkel kell a leendő tanárnak rendelkeznie ahhoz, hogy meg tudja felelni az egyre bonyolultabb világ követelményeinek.” (Jäger és Behrens, 1994. 4.) Ebből a német kutatásból kiindulva gyűjtöttem adatokat magyar tanárképzőktől egyrészt információszerezés, másrészt a német adatokkal való összehasonlítás szándékával.

A minta kiválasztása

A *német kutatás* tanárképző szakemberekre irányult, vagyis az egyetemi és a gyakorló iskolai képzést vezető oktatókra és mentortanárokra, akiket nem szakjuk szerint választottak ki. A *magyar kutatáshoz* a mintát 20 főben határoztam meg, mert az interjúkészítéshez ez megfelelő volt. Mivel közvetlen kutatási területem a nyelvtanárképzés, a kutatást a Miskolci Egyetemen végeztem angol és német nyelvtanárokat képző oktatók és mentorok körében. A tanárokat úgy választottam ki, hogy azonos arányban képviseljék az angol (9 fő) és a német (9 fő) tanárképzést. A didaktikát oktatók (2 fő) mindkét nyelv hallgatóit oktatják. Egyenlő arányokra törekedtem az oktatók és a mentorok (10-10 fő) számában is.

Mivel a kutatás célja a tanárjelöltek tanítási képességeinek fejlesztése a gyakorlati képzés során, a válaszadókat a nyelvtanárképzés gyakorlatközpontú tárgyai: a didaktika (2 fő), a szakmódszertan (3 fő), a nyelv- és stílusgyakorlat tárgyat oktatók (5 fő) és különböző gyakorló iskolákban: nyolc- és hatosztályos gimnáziumban (4-4 fő), valamint általános iskolában (2 fő) dolgozó mentortanárok közül választottam ki. A válaszadók a fiatal és az idősebb korosztályt egyaránt képviselik, átlagéletkoruk 42 év. A tanításban eltöltött éveik száma átlagosan 19, a tanárképzésben oktatóként vagy mentorként átlagosan 7 évet dolgoztak.

A *magyar kutatás* eredményei nem általánosíthatóak a magyar tanárképzés egészére, mert az angol és német szakos válaszadók nyelvismeretük, országismereti tapasztalataik, képzettségük és továbbképzéseik révén sokkal közvetlenebbül érintkeznek más tanárképzési kultúrák hatásaival, mint a nem idegennyelv szakos tanárok. A német és angol szakos módszertant oktatók, valamint a német szakos mentorok mindegyikének, az angol szakos mentorok felének volt lehetősége részt venni mentorképző tanfolyamon itthon vagy külföldön. Minden nyelvszakos tanár járt már a célnyelvi országban, és tapasztalatokat szerzett az ottani iskolai oktatásról, többen a tanárképzést is jól ismerték. Erre az interjúk során sokszor utaltak. „[Németországban] láttam olyan órákat, hogy az állam esett le! Olyan előkészített, olyan dokumentált órák voltak, olyan óravázlatok! Azokból lehet tanulni!” (8. válaszadó) „Ha az angliai továbbképzésre gondolok, a legfontosabbnak ők is a gyakorlatot találták. Egy hónapig tanítási gyakorlatot kellett vé-

gezni. Minden órát öten-hatan bíráltak, és ennek nagyon sok hasznát láttam.” (15. válaszadó).

A kutatás menete

A német kutatás az ún. Delphi módszert alkalmazta, ami Magyarországon is ismert többfordulós, a visszacsatolás elvén működő eljárás (Feketéné, 1997). A kutatók egy homogén szakértői körnek először egy első, kevésbé strukturált kérdőívet küldtek el, amely csak a főbb kutatási témaköröket tartalmazta, majd ennek eredményei alapján kidolgoztak egy második, erősebben strukturált kérdőívet, amelyre a felkért szakértők ismét írásban válaszoltak.

A magyar kutatásban szintén két fordulóban gyűjtöttem össze adatokat, de szóbeli és írásbeli módszereket egyaránt alkalmaztam. A magyar felméréshez a német kutatás második szakaszának strukturált kérdőívéből indultam ki, melynek kérdései a magyar tanárképzés számára is relevánsak. A válaszokat magnóra vettem, és ez alapján elkészítettem a második kutatási szakasz erősen strukturált kérdőívét, amiben a gyakori és tipikus válaszokat kategorizáltam. A kérdőíveket a második fordulóban a válaszadóknak úgy kellett kitölteniük, hogy az egyes válaszokat az alábbiak szerint rangsorolniuk kellett: (3) teljesen egyetértek, (2) részben egyetértek - inkább igen, (1) részben egyetértek - inkább nem, (0) nem értek egyet, vagy (3) nagyon fontos, (2) fontos, (1) kevésbé fontos, (0) nem fontos. Ezután átlagérték számítással feldolgoztam az egyes kérdésekre adott pontszámokat.

A magyar és a német adatok összevetése

A magyar válaszok összegyűjtése után a német adatokkal való összehasonlítás volt a célom. A német és a magyar válaszok között megkerestem valamennyi azonosságot, vagyis a tanárképzés azon elemeit, amelyek a két eltérő képzési rendszer és részben eltérő minta számára egyaránt fontosak, majd a lényegi különbségek feltárása céljából összehasonlítottam az első három helyen legfontosabbnak említett tényezőket.

Tanítási képességek és készségek

1. Az iskoláskorú fiatalokat és a tanári munkát befolyásoló aktuális gazdasági, politikai és társadalmi változások

Mindkét felmérésben jelentős számú (német: 31, magyar: 23) tényezőt említettek, melyek egy része a két országban megegyezik. A két felmérés hasonlósága, hogy mindkét országban egyaránt megnevezték az alábbi változásokat:

<i>Német</i>	<i>Magyar</i>
Megváltozott családi struktúrák	Családi kapcsolatok gyengülése
Nem teljes családok	Szülői törődés csökkenése
Új média, új technológiák	Csonka családok

Szabadidő tervezés	A szabadidős tevékenységek megváltozása
A média eluralkodása	Demokrácia
A demokrácia válsága	Fogyasztói szemlélet erősödése
Konzumorientáció	Értékrend-változás
Értékrelativizmus, értékvesztés	Munkanélküliség
A szülők munkanélkülisége	Elszegényedés
Új szegénység	Problémás tanulók
Növekvő tanulói agresszió	

Az első három helyen legfontosabbnak említett változások a következők:

	<i>Német</i>	<i>Magyar</i>
1.	A média eluralkodása	Értékrend változás
2.	A demokrácia válsága	A szülői törődés csökkenése
3.	Megváltozott családi struktúrák Nem teljes családok Játék- és tapasztalatszerzés hiánya Szülők munkanélkülisége	Szabadidős tevékenységek megváltozása A pedagógusok kiszolgáltatottsága

A *német felmérésből* kirajzolódik egy olyan tanuló képe, akit a média erősen meghatároz, ezért kevés tapasztalatszerzési, családi kapcsolatainak gyengüléséből következően főleg kevés szociális tapasztalatszerzési lehetősége van, aki a demokrácia adta lehetőségekkel nem tud élni. A *magyar tanulót* az értékrend-változás teszi bizonytalanná, és a fogyasztói társadalom diktálta értékeket választja, szabadidejére rányomja bélyegét a média és más új információhordozók, kapcsolata szüleivel, pedagógusaival egyre személytelenebb. Ezzel az átlagos diákkal kell a német és a magyar iskolának számolnia. A problémák hasonlóak: a német felmérésben a növekvő erőszak és agresszió, a csekély tűrő- és koncentráloképesség, a magyar válaszok szerint a devianciák terjedése, a tanulási és beilleszkedési problémák növekedése.

2. A változásokból származó új feladatok az iskola és a tanárok számára

A két felmérés hasonlósága, hogy mindkét országban megnevezték az alábbi feladatokat:

<i>Német</i>	<i>Magyar</i>
Közösségi orientáció, szociális tanulás	Közösségformálás
Egész napos iskolai kínálat	Szervezési feladatok
Iskolai szocializációs munka	Ifjúságvédelem
Multikulturális együttélési formák	Interkulturális kompetencia
Demokratikus viselkedés gyakorlása	Demokráciára nevelés
Felelősségtudatra nevelés	Önállóságra nevelés
Toleranciára nevelés	Konfliktuskezelő technikák tanítása
Médianevelés	Médiapedagógiai kompetencia
Tanulási- és munkamódszerek	Tanulási módszerek tanítása

Az első három helyen legfontosabbnak említett feladatok a következők:

	<i>Német</i>	<i>Magyar</i>
1.	Tapasztalatszerzési lehetőségek megteremtése	Gyakorlatias tudás közvetítése
2.	A szociális tanulás elősegítése Iskolai szocializációs munka	Tanulási módszerek tanítása Aktuális szakmai ismeretek megszerzése
3.	Médianevelés	Problémamegoldó képesség fejlesztése

A német felmérésben nem az ismeretközlés látszik az elsődleges tanári feladatnak, hanem a tapasztalatszerzési és együttműködési lehetőségek megteremtése. A magyar felmérésben ezzel szemben első helyen áll a tudásközvetítés, de kiemelt szerepet kap a gyakorlatiasság, a tanulási módszer és az aktualitás.

3. A legfontosabb tanári képességek és készségek

A két felmérés hasonlósága, hogy egyaránt megnevezték az alábbi tanári képességeket:

<i>Német</i>	<i>Magyar</i>
Szakmai kompetencia	Tárgyi tudás
Kulturális képzettség	Általános műveltség
Különbféle tanítási módszerek alkalmazása	Módszerválasztási képesség
Motiválás	Motiválási képesség
Diagnosztikai kompetencia	Értékelési képesség
Reflexiós képesség	Reflexiós képesség
Kommunikációs képesség fejlesztése	Kommunikációs képesség
Konfliktuskezelő képesség fejlesztése	Fegyelmezni tudás
A tanulói önállóság fejlesztése	Segítőkészség
Hitelesség	Következetesség
Tolerancia	Önállóság
Kreativitás	Erkölcsei tartás, érett személyiség
Nyitottság	Tolerancia
Empátia	Ötletesség, kreativitás
Odafordulás	Nyitottság
Konzekvens magatartás	Empátia

A német és a magyar tanárképzésben némileg eltérőek a prioritások a fejlesztendő képességek tekintetében. A németek számára is fontos a tények tudása, azonban árnyaltabban ki vannak fejtve azok a tanári képességek, amelyek a tanulókkal való jó kapcsolatot biztosítják, például az empátia, az egyéni bánásmód, a diagnosztikai-, a konfliktuskezelési- és a reflexiós képesség. A magyar válaszokban első helyen szerepel a tárgyi tudás, de az említett tényezők inkább a tanár személyére vonatkoznak (erkölcsi tartás, módszertani ügyesség, határozottság), a tanulókkal való kapcsolattartás kimerül a tanártól elvárt kommunikatív képesség meglétében.

Az első három helyen legfontosabbnak említett tanári képességek a következők:

	<i>Német</i>	<i>Magyar</i>
1.	Empátia	Tárgyi tudás
2.	Tények tudása Egyéni bánásmód a tanulókkal Diagnosztikai kompetencia Konfliktuskezelés	Erkölcsei tartás
3.	Reflexiós képesség A tanulói világ bevonása az oktatásba	Kapcsolatteremtési képesség Kommunikatív képesség A megfelelő módszerek kiválasztásának képessége Határozottság

4. A tanítási képességek és készségek fejlesztésére alkalmas munkaformák

A magyar interjúban a válaszadók hangsúlyozták, hogy vannak tanulható képességek, ezek jól fejleszthetőek, míg mások, amik a személyiségtől függenek, csak részben vagy alig fejleszthetőek. *A német válaszok* szerint a tanítási képességek fejlesztése egyértelműen összefügg az alkalmazott módszerekkel. „A képességek nem taníthatók, hanem szervezhetőek, és olyan munkaformákhoz kötöttek, amelyek az alkalmazók számára személyes kihívást jelentenek, a cselekvés és felismerés dialektikájára épülnek, és tudományos felismerésekre reflektálnak.” (Jäger és Behrens, 1994. 124.) *A magyar és a német válaszok* között számos egyezés figyelhető meg a szemináriumokon alkalmazható munkaformák tekintetében. Feltűnő, hogy a német megfogalmazások jóval precízebbek, differenciáltabbak, alaposabban kidolgozottak. Összefügg ez azzal, hogy az oktatásban alkalmazott munkaformának Németországban igen nagy jelentőséget tulajdonítanak.

A két felmérés hasonlósága, hogy mindkét országban egyaránt megnevezték az alábbi munkaformákat:

<i>Német</i>	<i>Magyar</i>
Szemináriumokon alkalmazható munkaformák	
Modellértékű szemináriumok	Egyéni munka (megfigyelés)
Hallgatói szemináriumok egyes didaktikai koncepciók kipróbálására	Mikrotanítás
Cselekvési szituációkhoz kötött munkaformák	Dramapedagógiai módszerek
Olyan hallgatói referátumok, amelyek módszertani kritériumok szerint épülnek fel.	Egyéni munka, frontális munka (referátum)
Team-munka, Kommunikációs, kooperációs, konfliktusmegoldó gyakorlatok, megbeszélés, vita	Páros munka, csoportmunka, megbeszélés, vita
Munkamegosztást igénylő projektek	Projektmunka
A hallgatók kölcsönösen értékelik egymást	Csoportmunka, megbeszélés (tanácsadás)

<i>Német</i>	<i>Magyar</i>
Módszertan szemináriumra vonatkozó munkaformák	
A megszerzett tudás kipróbálása, megfigyelése és értékelése páros munkában, kis- és nagycsoportban	Egyéni munka (megfigyelés), páros- és csoportmunka (megbeszélés, tanácsadás)
Tanítási folyamatok szimulálása csoportokban	Mikrotanítás
A tanítási gyakorlat reflexiója szemináriumon	Megbeszélés
Tudományos elméleti kérdések reflexiója	Előadás, vita, egyéni munka pl. szakdolgozat
Saját tanítási-nevelési tapasztalatok feldolgozása	Megbeszélés, tapasztalatcsere
Az oktató modelltanítása és ezt követő reflexió	Egyéni- és csoportmunka megfigyelés/megbeszélés
Tanítási gyakorlatra vonatkozó munkaformák (egyéni és csoportos hospitálás)	
Kísérlet a saját teljesítmény értékelésére	Megbeszélés
Gyakorlat különféle iskolatípusokban	Tanítási gyakorlat
A megfigyelési kompetencia fejlesztése	Egyéni munka (megfigyelés, hospitálás)
A hallgatók kölcsönösen értékelik egymást az iskolai gyakorlaton (team-munka gyakorlása)	Megbeszélés (tanácsadás)
A megszerzett tudás kipróbálása, megfigyelése és értékelése páros munkában, kis és nagycsoportban	Páros munka, csoportmunka, megfigyelés. Megbeszélés
Megfigyelési- és tanácsadási szituációk, amelyeket előkészítenek, kísérnek, és megbeszélnek.	Megfigyelés (hospitálás) Megbeszélés (tanácsadás)
Interjúk tanulókkal és tanárokkal	Beszélgetés
Csoportos hospitálás oktatói kísérettel Gyakorlati problémák csoportos megbeszélése a tanárképzőkkel	Megfigyelés (hospitálás) Megbeszélés, tanácsadás

Az első három helyen legfontosabbnak említett munkaformák a következők:

	<i>Német</i>	<i>Magyar</i>
1.	A rangsor nincs jelölve	Tanítási gyakorlat
2.		Megbeszélés
3.		Projektmunka

5. A tanárjelöltek személyiségfejlesztésének szükségessége és lehetőségei

A német felmérésben a személyiségfejlesztés szükségessége kérdésre „a többség” igennel válaszolt, ugyanakkor volt, aki hangsúlyozta, hogy ezt nem lehet hivatalosan elrendelni, vizsgával számonkérni, fejlesztése csak önkéntes alapon képzelhető el. Volt arra is példa, aki szerint a személyiségfejlesztést nem lehet célzott képzéssel megvalósítani.

A magyar válaszadók többsége egyértelmű igennel felelt. Bár a két nyelvben alkalmazott kifejezések kissé eltérnek, felismerhető, hogy igen hasonló tartalom

van mögöttük. A két felmérés hasonlósága, hogy *mindkét országban* egyaránt megnevezték az alábbi fejlesztési lehetőségeket:

<i>Német</i>	<i>Magyar</i>
Gyakorlatszerzés szupervízióval és reflexióval	Gyakorló tanítás
Az egyetemi tanítás és reflexió az iskolai tanítás modelljéül szolgál	Tanári példamutatás
A saját személyiség megtapasztalása	Önismeret
Interakciós szemináriumok	Irányított vagy kötetlen beszélgetések
Önreflexió	Önreflexió
Tanácsadási beszélgetések	Óramegbeszélés, tanácsadás
Egyéni pedagógiai, pszichológiai támogatás	Személyre szabott értékelés
Kapcsolat tapasztalt tanárokkal	Hospitálás

Az első három helyen legfontosabbnak említett fejlesztési lehetőségek:

	<i>Német</i>	<i>Magyar</i>
1.	Gyakorlat: szupervízió, reflexió	Gyakorló tanítás
2.	Cselekvésközpontú projektek A saját személyiség megtapasztalása	Óramegbeszélés, tanácsadás
3.		Hospitálás

A válaszokat eltérő kategóriákba lehet sorolni.

A német felmérésben az első helyen az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása áll, ami leginkább gyakorlati tapasztalatok szerzésével és reflexióval, valamint cselekvésközpontú projektekkel érhető el. Külön kategóriaként említik a második helyen az önálló tapasztalatszerzést és reflexiót, a harmadikon a tanácsadást.

A magyar felmérésben az első helyen az iskolai gyakorlat áll, ami a német felmérésben említett elemekkel összevethető, azokat magában foglalja. Ezen belül a legfőbb tényezők a gyakorló tanítás (önálló órátartás), az óramegbeszélés-tanácsadás, a hospitálás és az önreflexió. Ezt követi a szakmódszertan tárgy, melynek legfőbb személyiségfejlesztési lehetőségei a mikrotanítás és a megbeszélés, majd a pedagógiai-pszichológiai tárgyak, ahol az esetmegbeszélés és a tanári képességfejlesztő tréning a legfontosabb.

6. A tanárképzésben szükséges személyi, tárgyi és egyéb feltételek

Mindkét országban egyaránt megnevezték az alábbi feltételeket:

<i>Német</i>	<i>Magyar</i>
Az oktatók és szemináriumvezetők képzése, továbbképzése	Oktatók és mentorok továbbképzése
Kisebb munkacsoportok	Kis létszámú hallgatói csoportok
A tanárképzők kooperációja	Oktatók és mentorok együttműködése
Rugalmas idő- és térkeretek / műhelymunkára alkalmas helyiségek	Megfelelő szaktanterem
A szakvezetők nagyobb szabadsága	A mentorok órakedvezménye

Eszerint egyaránt fontosak a tanárképzésért felelős személyek *képzése, továbbképzése, együttműködése, kis létszámú csoportok* és megfelelő oktatási *helyiségek*.

Az első három helyen legfontosabbnak említett feltételek a következők:

	<i>Német</i>	<i>Magyar</i>
1.	A hallgatói szabadság és önállóság biztosítása, a felelősségvállalás segítése Személyi bővítés, kisebb csoportok A tanárképzésben résztvevők képzése, továbbképzése	Tapasztalt módszertanoktatók Tapasztalt, képzett mentorok
2.	A tanárképzésért felelős személyek kooperációja Műhelymunkára alkalmas helyiségek	Oktatók és mentorok együttműködése Könyvtár
3.	Nyitott, projektszerű módszerek	Kis létszámú hallgatói csoportok Oktatók és mentorok továbbképzése Tanári tréningek

A magyar felmérésben az első helyen szereplő tényező: iskolai tapasztalattal rendelkező didaktika és módszertanoktatók *a német felmérésben* nem szerepel. Ugyanis ott a tanárképzésért közvetlenül felelős szemináriumvezetőket a tapasztalt tanárok, elsősorban a vezetőtanárok közül választják ki. Ugyancsak az első helyen szerepel a képzés, továbbképzés kategória, *a német felmérésben* mint az oktatók továbbképzése, *a magyarban* mint a mentorok képzése, illetve a mentorok és az oktatók továbbképzése.

A német felmérésben az első helyen áll, mint legfontosabb feltétel, hogy adjanak több szabadságot a hallgatóknak az önálló felelősségvállaláson alapuló munkaformák gyakorlására. Ez összhangban áll azzal, hogy a 4. kérdésben fontos követelményként említik, és a jó tanártól elvárják a tanulói önállóság biztosításának és fejlesztésének képességét.

Mindkét felmérésben a második helyen szerepel a tanárképzésért felelős személyek közti kooperáció. Úgyszintén fontos a megkérdozettek számára a kicso-

portos oktatás és a megfelelő, műhelymunkára alkalmas termék. *A német válaszok szerint* fontos feltétel, hogy alkalmazzanak nyitott, projektorientált munkaformákat, és ismerjék fel az interdiszciplináris kooperáció szükségességét. *A magyar válaszadók* ezzel szemben olyan, elsősorban anyagi jellegű feltételeket hangsúlyoztak, mint a könyvtár, a szemléltető (technikai) eszközök, tréningek, órakedvezmény és megfelelő díjazás, több módszertan óra.

Tanítási képességek és készségek gyakorlása és fejlesztése

7. Az oktatók szerepe mint tudományos kutató és mint tanárképző szakember

Mindkét felmérésben a válaszadók nagy többsége problémát lát abban, hogyha az oktatók elsősorban tudományos szakembereknek érzik magukat, és a tanárképzési szerepük háttérbe szorul. Meg kell jegyezni ugyanakkor, hogy *Németországban* a követő, kétfázisú képzésben az egyetemi tanulmányok idején még nem dől el, hogy melyik hallgató fogja a tanárképzési irányt választani. A válaszadók nyilvánvalóan nem a szakmai, hanem a pedagógiai-pszichológiai tárgyak oktatóit vették alapul. *Magyarországon* a párhuzamos képzésben az egyetemi tanulmányok idején már nyilvánvaló, ki szeretne tanári pályára menni, így a válaszadók nem különítették el a szakmai és a pedagógiai-pszichológiai tárgyak oktatóit.

A következményeket a két országban eltérően látják. *A németek* az alábbiakat hangsúlyozzák: az oktatók nem foglalkoznak megfelelőképpen a tanulási-tapasztalatszerzési folyamatokkal, a tanulás szociális dimenzióival, a különböző munkaformákkal, nem az iskoláskorúak számára fontos témákra helyezik a hangsúlyt. *A magyar tanárok* ezzel szemben az alábbiakban látják a fő veszélyt: elszakad egymástól az elmélet és a gyakorlat, a gyakorlat elveszti presztízsét, a hallgatók passzivitással reagálnak a túl sok elméleti információra és az oktatóktól látott tudós-centrikus mintát később tanárként továbbviszik.

A megoldási javaslatok között egy hasonló van, ami *a német felmérésben* az első helyen áll: a szakmódszertan a tanárképzés központi eleme legyen. *A magyar javaslatok* közül a képzettségre vonatkozó áll az első helyen: a tanárképzési tárgyak oktatói rendelkezzenek iskolai tapasztalatokkal. (Ez a német tanárképző szemináriumok vezetőinél így van.) Ezt követi az a javaslat, hogy a tanárképzési tárgyak oktatói illusztrálják az elméletet bemutató órákkal, videofelvételekkel, illetve, hogy valamennyi tárgy oktatója alkalmazzon az órákon megfelelő és változatos módszertani technikákat.

Mindkét országban egyaránt megnevezték az alábbi megoldási javaslatokat:

<i>Német</i>	<i>Magyar</i>
A szakdidaktika legyen a tanárképzés központjában	Megfelelő módszertan technikák minden tantárgyban
A kutatás és tanítás egységet alkosson	A kutatás és az oktatás integrációja
Az egyetemi órák tematikailag és szervezetenként kapcsolódjanak össze	Interdiszciplináris együttműködés
A tanárképzés két fázisának tanárképzői időnként cseréljenek szerepet	Az oktatók és mentorok kapcsolattartása
	Az oktatók hospitálása a mentoroknál

8. Gyakorlati tapasztalatszerzés lehetőségei az egyetemi órákon

A válaszok csak részben vethetők össze, mert az egyetemi órák *Németországban* még nincsenek kapcsolatban a tanárképzéssel, *Magyarországon* viszont igen. Ezért az összehasonlításkor figyelmen kívül hagytam a pedagógiai, szakmódszertani szemináriumokat, mert ezek Németországban a képzés egyetemi szakaszára kevésbé jellemzőek. *Mindkét országban* egyaránt megnevezték az alábbi egyetemi gyakorlatszerzési lehetőségeket:

<i>Német</i>	<i>Magyar</i>
A saját tanulási tapasztalatok és folyamatok tematizálása	Tanulási tapasztalatok megbeszélése
Projektmunka, műhelymunka	Projektmunka
Csoportdinamikai szemináriumok	Csoportmunka
A hallgatók bevonása a szemináriumok gyakorlati munkájába	Mikrotanítás
Szerepjáték	Szerepjáték
Esetmegbeszélések	Pedagógiai szituációk megbeszélése

Az első három helyen legfontosabbnak említett gyakorlatszerzési lehetőségek:

	<i>Német</i>	<i>Magyar</i>
1.	Műhelymunkára épülő szeminárium	A tanári minta megfigyelése
2.	A saját tanulási tapasztalatok és folyamatok tematizálása	Közös óratervezés, egyéni hallgatói feladatok Hozzászólás, véleménykifejtés
3.	Projektmunka / csoportdinamika	Csoportmunka

A válaszok jellege és jelentősége hasonló, azzal a különbséggel, hogy a magyarok sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a tanári mintának, mint a németek.

9. Az iskolai gyakorlat szervezése és irányítása

Az erre a kérdésekre adott válaszokat a tanárképzési struktúra eltérései miatt nem lehet összehasonlítani. *A német felmérésben* van azonban néhány olyan javaslat, ami a magyar viszonyok között is ismert és megvalósítható. Ezek a következők: tanítási gyakorlat az órát megelőző és követő óramegbeszéléssel, az elmélet és a gyakorlat váltogatásával; két hallgató kooperációban vesz át egy osztályt, gyakorlati tanítási elemek szemináriumon belül.

10. Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása

Bár a válaszok a képzési struktúrák eltérése miatt csak korlátozottan vehetők össze, ennek ellenére az együttműködési lehetőségeket alapvetően egyformán képzelelik el.

A németek szerint kétféle együttműködés lehetséges: intézményi vagy személyi. *Magyarországon* ugyanez így hangzik: gyakorlóiskola vagy mentori hálózat. A magyar válaszadók nagyon megosztottak abban a kérdésben, hogy a hagyományos gyakorlóiskola vagy a rendszerváltás óta elterjedt mentori hálózat-e a jobb gyakorlatszerzési forma. *A német felmérésben* „a szavazatok számát tekintve a személyi együttműködés kiugróan nagyobb jelentőségű, amit az egyes képzési szakaszok tanárképzőinek felcserélése, valamint közösen tartott rendezvények révén tudnak megvalósítani.” (Jäger és Behrens, 1994. 113. o.)

Mindkét országban egyaránt megnevezték az együttműködési lehetőségeket, de az ebben résztvevő személyek a képzési struktúra eltérése miatt különbözőek:

<i>Német</i>	<i>Magyar</i>
Mentorok és egyetemi oktatók	Mentorok és módszertanoktatók
Szemináriumvezetők és mentorok	Mentorok és pedagógiaoktatók
Mentorok, oktatók, szemináriumvezetők	Pedagógia és módszertanoktatók

Az első három helyen említett személyi együttműködési lehetőségek:

	<i>Német</i>	<i>Magyar</i>
1.	Egyetértés a képzés tartalmában (oktató + szemináriumvezető + mentor)	A módszertanoktató az iskolában Zárótanítási óraterv (oktató + mentor)
2.	A tanárképzők kétféle szerepet töltenek be (oktató = szemináriumvezető, szemináriumvezető = mentor)	A zárótanítás közös értékelése (oktató + mentor) A mentorok írásbeli tájékoztatása
3.	Közös projektek (oktató + szemináriumvezető + mentor)	A vezető tanárok specializálódása Megfigyelési lapok készítése

Az eredmények értékelése

Változások

Magyarországon és Németország keleti tartományában a 90-es években gazdasági, társadalmi, politikai rendszerváltás következett be. A változások *Magyarországon* jelentkeztek erőteljesebben, a volt NDK csak hasonult a már meglévő nyugatnémet gazdasági, társadalmi, politikai struktúrához, mellyel közös nyelvi, történelmi és kulturális gyökerei voltak. A két kutatásban részt vevő tanárok mindkét országban nagyszámú olyan változást soroltak fel, amelyek hatást gyakoroltak az iskoláskorú fiatalokra és az iskolára. Ezek közül mindkét országban az elsők között említették a család szerepének csökkenését, a média (elsősorban a televízió és a számítógép) szerepének növekedését. A fogyasztói szemlélet erősödése *Németországban* nem szerepelt a változások között (a felmérés nyugatnémet tartományban készült), míg *Magyarországon* az értékrend változása, a fogyasztói szemlélet erősödése látszik a legfontosabb változásnak.

Feladatok

A válaszadó tanárok *mindkét országban* nagyszámú új feladatot említettek, melyek között a legfontosabbak *Németországban* a képességfejlesztésre vonatkoztak, de elsősorban azokra a képességekre, amelyeket szociális tanulás, tapasztalatszerzés útján lehet elsajátítani. A tanácsadást, mint tanári feladatot a német válaszadók megemlítették. *A magyar felmérésben* első helyen áll az ismeretszerzés, ami azonban összekapcsolódott a gyakorlatiasság, a módszertani kidolgozottság és az aktualitás igényével. Ugyanakkor *Magyarországon* is a legfontosabb tanári feladatok között említették a problémamegoldó képesség fejlesztését. Nem szerepeltek a magyar válaszok között a szociális jellegű képességek, ezek fejlesztését a magyar iskola csak közvetett feladatának tekinti.

Tanári képességek

Noha *mindkét országban* a legfontosabb tanári képességek között több azonos, hasonló is szerepelt, ugyanakkor *Németországban* erősebb hangsúlyt kaptak az olyan szociális tanári képességek, melyek a tanulókkal való kapcsolatot segítik, mint az empátia, a diagnosztika, a konfliktuskezelés és a reflexió. *Magyarországon* a tárgyi tudás, a jó kommunikációs képesség és a határozottság egy direktbb, tanárközpontú vezetési stílus igényére utalnak.

Személyes képességek

A magyar válaszadók az általuk felsorolt legtöbb személyes képességet csak kis mértékben tartották fejleszhetőnek. Az interjúkban többször hangsúlyozták, hogy „tanárnak nagy részben születni kell.” Ezzel szemben *a német felmérés* szerint a „képességek nem tanulhatók, hanem szervezhetők”, és fejlesztésüket a megfelelő

munkaformák alkalmazásával tartották lehetségesnek. A személyiségfejlesztésre mindkét országban a legalkalmasabbnak a megfigyelést, a gyakorló tanítást, a megbeszélést és a projekt munkát tartják. *Magyarországon* jobban hangsúlyozzák a tanári mintaadás és példamutatás fontosságát.

Tudományosság

Egyetemi képzésen *Németországban* egyértelműen tudományos képzést értenek, és a gyakorlatiasság megvalósítását az egyetemről független, vele egyenrangú tanárképző intézmény feladatának tartják. *Magyarországon* az egyetem feladata hasonlóképpen a tudományos képzés, de a gyakorlatiasságot megvalósítani hivatott gyakorlóiskola az egyetemről nem független. Tehát *mindkét országban* az egyetem feladata a tudományos képzés, és ez elszakad a gyakorlatiasságot képviselő intézménytől. *A német és a magyar válaszadók* hasonlóan magas arányban kritizálták a túlzott elmélet-centrikusságot, mert gyakorlati vonatkozások híján a tudományos elméletek nem épülnek be megfelelően a tanárjelöltek pedagógiai képességei közé.

Gyakorlatiasság

Gyakorlati tapasztalatok szerzésére *mindkét országban* van lehetőség az egyetemi órákon is. Erre a szemináriumok, és az ott alkalmazott különböző munkaformák nyújtanak lehetőséget. Míg *Németországban* a legfontosabbaknak azokat a munkaformákat tekintették, amelyek aktivitást és együttműködést egyaránt igényelnek, ezek a műhely-, a projekt-, illetve a csoportmunka, addig *a magyar válaszadók* szerint elsősorban a tanári minta megfigyelésével lehet szert tenni gyakorlati tapasztalatokra, ami a hallgatóktól sem aktivitást, sem együttműködést nem kíván. Ezt követik az olyan hagyományosnak tekinthető, hallgatói aktivitást igénylő tevékenységek, mint a hozzászólás, véleménykifejtés, és csak harmadsorban említették az együttműködést is igénylő csoportmunkát.

Együttműködés

Mindkét országban egyaránt fontosnak tartják az elméleti és a gyakorlati képzésért felelős személyek együttműködését, ennek azonban szervezési nehézségei vannak. Különbségek: az együttműködést az eltérő képzési struktúra folytán különböző személyek képviselik, a kooperatív munkaformákra (például a módszertani projekt munkára) a magyar tanárképzés kevesebb hangsúlyt helyez. Németországban nincsenek gyakorlóiskolák, hanem a tanárjelöltek mentori felügyelet mellett fokozatosan és egyre önállóbban látják el a tanári feladatokat. Az óramegbeszélésen az értékelés kevés, míg az önreflexió nagy szerepet kap.

Összegzés

A kutatás eredményeit feltételezésem szerint nem befolyásolja, hogy a *német kutatás* 1994-ben, a *magyar* 2002-ben készült, és csak Rheinland-Pfalz tartományra illetve Miskolcra korlátozódik. Ugyanakkor lényeges szempont, hogy a vizsgáladás csak az egyetemeken folyó tanárképzésre irányult, nem terjedt ki a gyakorlati tanárképzést jobban hangsúlyozó magyarországi tanárképző főiskolákra.

A magyar tanárképzés számára tanulságos lehet, hogy *Németországban* az al-
só- és középfokú oktatás tanárait – bár eltérő ideig, de ugyanott, vagyis egyetemen,
és ugyanolyan egységes elvek alapján képzik. *Magyarországon* ezzel szemben az
alsó fokon tanítókat inkább gyakorlatias, a középiskolai tanárokat inkább tudomá-
nyos szempontok szerint készítik fel a pedagóguspályára. Ez már csak azért is re-
formokra szorul, mert a magyar iskolarendszer átalakulásával a nyolc- és hatosztá-
lyos gimnáziumokban is többnyire egyetemet végzett tanárok tanítanak. Így az
elmélet-centrikus oktatás egyre fiatalabb korosztályokat érinthet.

További kutatásokat érdemelne annak a vizsgálata, hogy milyen különbségek
vannak az idegen nyelv és más szakos tanárjelöltek gyakorlati képzésében, és mi-
lyen új lehetőségeket nyújthat számukra a kreditrendszer a képességfejlesztést
szolgáló munkaformák alkalmazására és elsajátítására.

Irodalom

- Autenrieth, N. (1997): Entwicklung von Kooperations- und Teamfähigkeiten als Aufgabe der universitären Lehrerbildung. In: Glumpler, E. és Rosenbusch, H. (szerk.): *Perspektiven der universitären Lehrerbildung*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn / Obb. 166-173.
- Brunner, R. (1976): *Lehrertraining*. Reinhardt Verlag, München.
- Bunte, M. (1997): An Einschätzungen mitwirken dürfen. In: Daschner, P. és Drews, U. (szerk.): *Kursbuch Referendariat*. Beltz, Weinheim- Basel. 106-113.
- Feketéné Szakos Éva (1998): A Delfi módszer és alkalmazási lehetőségei a neveléstudományban. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 363-376.
- Jäger, S. R. és Behrens, U. (1994): *Weiterentwicklung der Lehrerausbildung*. Hase – Köhler, Mainz.
- Kurtán Zsuzsa (1996): A nyelvpedagógia szaknyelvi komponense a tantárgypedagógiák és az általános didaktika összefüggéseiben. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 389-396.
- Schmidt, H. W. (1996): *Ungarische LehrerInnen – deutsche LehrerInnen. Vergleichende Wahrnehmungen aus der Sicht deutscher GastlehrerInnen*. DUFU Deutschunterricht für Ungarn, 41-46.
- Schmidt, H.W. (1994): Qualifizierung von Mentoren für die schulpraktische Ausbildung. In: Mádl, A. és Schmitt W. (szerk.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest, (különlenyomat).
- Szabó László Tamás (2000): A „reflektív paradigma“ neveléstudományi nézőpontból. Egy fogalom színe és visszája. *Pedagógusképzés*, 1-2. sz. 133-140.

ESZMECSERE

A folyóirat új arculatának kialakításakor ezt a rovatot nem terveztük, azonban jelentős, a pedagógusképzés jelen és jövője szempontjából fontos írások érkeztek szerkesztőségünkhöz, amelyek szétfeszítették mind a tanulmányok, mind pedig a műhely rovat műfaji sajátosságait. Nem léptek fel a tanulmányokra jellemző elméleti kifejtés, empirikus vizsgálódás, könyvészeti alaposság igényével, de nem voltak a műhely rovatba sem sorolhatók, hiszen nem helyi, hanem országos jelentőségű kérdések megválaszolására vállalkoztak. Vitairatok, koncepcióvázlatok, igény-megfogalmazások ezek az írások. Úgy döntöttünk tehát, hogy külön rovatot indítunk a fenti címmel.

A pedagógusképzés körül szinte minden mozgásba lendült. E lap gazdaszervezetain kívül a Magyar Pedagógiai Társaság Felsőoktatási Szakosztálya tanácskozást hívott össze ebben a témakörben, az Országos Köznevelési Tanács Pedagógusképzési Bizottságot hozott létre, az Oktatási Minisztérium mellett létrejött egy a pedagógusképzés stratégiai kérdéseivel foglalkozó bizottság, az EU munkacsoportot hozott létre, amely a magyar részvétellel, Magyarországot is elemezve, foglalkozik a pedagógusképzés problémáival Európában.

A pedagógusképzés megújítása nem csupán ezen szervezetek ügye és felelősége, hanem mindannyiunké, akik a pedagógusképzésben valamely szaktudományt, pedagógiát, pszichológiát, tantárgy-pedagógiát tanítunk, vagy éppen gyakorló óvodákban, vagy iskolákban igyekszünk hozzájárulni a szakma elsajátításához. Ezért folyóiratunk örömmel teremt fórumot ezen alapkérdések megvitatásának. Meggyőződésünk, hogy az országos szakmai nyilvánosság eredményesebbé teszi majd mindezen szerveződések munkáját, s ez által a pedagógusképzést érintő bölcs döntések meghozatalához járulhatunk hozzá.

Az alábbiakban négy jeles személyiség tollából olvashatunk gondolatébresztő fejtegetéseket. *Báthory Zoltán* és *Loránd Ferenc* a közoktatás oldaláról fogalmazza meg az igényeket, s von le következtetéseket, *Hunyady György* és *Zsolnai József* pedig koncepciókat, pedagógusképzési modelleket vázol fel.

Már e számunk tanulmányaiban is megfogalmazódnak azok a fontosabb kérdések (s esetenként válaszok is), amelyek a pedagógusképzés átalakulásakor nem megkerülhetők: A magyar társadalom demokratizálódása, a közoktatás átalakulása milyen új igényeket támaszt a pedagógusképzéssel szemben? Hogyan készíthetők fel a pedagógusok középiskola általánossá válása nyomán előállott új helyzetre (különbféle iskolatípusokban, heterogén összetételű osztályokban kell eredményesen tanítani, nevelni)? Van-e szükség és lehetőség arra, hogy a tanárokat ne szaktudományokra, hanem műveltségi területekre készítsük fel? Hogyan tud ehhez igazodni az egyetemi szaktudományos képzés? Egyetemi keretekben kell-e a tanárképzés egészének történnie? Megvalósítható-e az egységes egyetemi szintű tanár-, illetve pedagógusképzés? Kivitelezhető-e az egységes hat féléves pedagógus alapképzés? Hogyan képes erre ráépülni a szakos képzés? A bolognai folyamat hogyan valósít

ható meg a pedagógusképzés rendszerében? Mire képesíthet a hároméves BA fokozat? A 111/1997-es kormányrendelet megvalósításának elvi vagy csupán pénzügyi akadályai vannak? Milyen szervezeti egység képes koordinálni az összegyűjtött tanárképzést? Milyen feladatokat vállalhat ez a kar, intézet vagy bizottság magára? Hogyan kötődik a tantárgy-pedagógia a pedagógiához, illetve a szaktudományhoz? Hogyan teremthető meg az alapképzés és a továbbképzés szerves egysége? Milyen kutatásokat igényel a fenti kérdések színvonalas megválaszolása? Ezekre és a hasonló kérdésekre várjuk olvasóink válaszait, elgondolásait, nézeteit, melyeknek szívesen helyt adunk e rovat keretében.

Falus Iván

VÁLSÁGBAN A PEDAGÓGUSKÉPZÉS – A KÖZOKTATÁS FELŐL NÉZVE

BÁTHORY ZOLTÁN

egyetemi tanár
bathory-kerner@freemail.hu

A pedagógusképzés átfogó reformja régóta aktuális. Sokat beszélünk erről, és mindenki egyetért ebben. A pedagógusképzés válsága különösen jól látható a közoktatás felől szemlélve. A közoktatás lassan, de mégis előrehaladó reformja és a pedagógusképzés konzervativizmusa között egyre élesebb ellentét mutatkozik, a rés növekszik. Főleg három adósság terheli a felsőoktatást:

1. A jövő tanárainak a pedagógiai kultúrát – mind elméleti mind gyakorlati szempontból – a jelenleginél lényegesen magasabb színvonalon kell elsajátítaniuk, hiszen egyre nehezebb iskolai terepen kell majd helyt állniuk, és
2. a jövő tanárainak nem elég hivatásuk teljesítéséhez egyetemi szakjaik magas szintű ismerete, a szakjukkal (szakjaikkal) kapcsolatos inter- és multidiszciplináris összefüggéseket is érteniük, tanítaniuk kell.

A közoktatási reform előrehaladásával párhuzamosan egyre követelődően jelentkezik egy harmadik igény:

3. a tanárképzés szervezeti egységesítése, a tanári szakokkal és a pedagógikummal kapcsolatos tananyagok rendezése és a képzési rendszernek a Bolognai folyamathoz illesztése.

A közoktatásnak ezt a három alapvető igényét társadalmi, munkaerőpiaci és oktatáspolitikai igények tovább modulálják. A legfontosabb mozgató – mely a közoktatás reformjának is hajtóerőt ad – a tanulás iránti társadalmi igény meredek növekedése. Az érettségi vizsga megszerzése – ami nemrég még tipikus középosztályi érték volt – ma már a társadalom mind szélesebb körei számára alapvető igény, a munkaerőpiaci érvényesülésnek pedig lassan nélkülözhetetlen feltétele. A középiskolai expanziót megelőzve a szemünk előtt bontakozik ki a felsőoktatás kapuinak szélesre nyitása, a hagyományos felsőoktatás elbizonytalanodása. Mint mondják, a Humboldt egyetem romokban hever. A Bolognai folyamat egyelőre külső erőként befolyásolja az amúgy belülről már régóta megoldásra váró felsőoktatási reformot. Nemrég sokszerűen hatott a magyar közoktatásra a PISA 2000 vizsgálat néhány eredménye, ami rámutatott a közoktatás működési zavaraira. A közoktatás működési zavarai pedig általában egyértelmű üzeneteket küldenek a felsőoktatás, azon belül a pedagógusképzés részére.

Pedagógiai kultúra

A nyolcvanas évek végétől jelentős expanzió bontakozott ki iskolarendszerünk középiskolai szakaszán. A csökkenő létszámú középiskolai korosztályból (14–18 évesek) egyre nagyobb arányban iratkoztak be érettségit adó középiskolákba, főleg szakközépiskolákba, és egyre kevesebben kérték felvételüket szakiskolákba.¹ De a társadalmi igény is növekedett az érettségi megszerzése iránt. (Az Országos Képzési Jegyzékben évről évre növekedik az érettségi vizsgához kötött szakmák száma.) A demográfiai viszonyok és a társadalmi igények összjátékának sajátos következményeként az expanziót elsősorban nem az abszolút számok, hanem az arányok növekedése jelentette, ami azzal járt, hogy a középiskolai expanzió nem igényelt sem többlet termet (épületet), sem többlet tanárokat. Viszont a középiskolába lépő tanulók képesség-potenciálja jelentős mértékben kitágult. (Sok olyan tanuló került oda, aki a hagyományos felfogás szerint „nem oda való”.)

Az expanzió pedagógiai következményeként a középiskola eltömegesedett, ami a szelektív középiskolázáshoz szocializált középiskolai tanárság részére merőben új és szokatlan helyzetet teremtett. Az expanzió másik pedagógiai következménye pedig az volt, hogy különösen a nagyvárosi gimnáziumok minőségi előnyhelyzetüket megtartani igyekezve, akarva-akaratlanul hozzájárultak az elitizmus kiélesedéséhez. Az évek során nagyjából azonos számú (nem több mint ötven) gimnáziumba egyre többen akartak bejutni, éppen a tömegesedéssel járó valós vagy vélt minőségromlástól tartva. A magyar középiskolai alrendszer a kilencvenes évek végére úgy vált tömegessé, hogy azt nem ellensúlyozta sem a pedagógiai kultúra javulása, sem a tanárság megbecsülése, sem az iskolák oktatási infrastruktúrájának jelentős korszerűsítése. Éppen ellenkezőleg a szelektív tendenciák erősödtek meg. A középiskola válságát még fokozta, hogy az évtized végétől a felsőoktatás gyors ütemben növelte felvételi létszámait, egyre kevésbé figyelve a minőségi szempontokra.

Az így kialakult helyzetben a pedagógusképzés iránti első számú elvárásunkat a *pedagógikum színvonalának az emelésében* határozhatjuk meg, mert ettől várjuk a pedagógiai kultúra színvonalának emelkedését. Az iskolai pedagógiai kultúra radikális újragondolása a közoktatás reformja szempontjából centrális kérdés, és ebben jelentős szerepet szánunk a képző intézményeknek. Fölül kellene vizsgálni a tanárképzés helyzetét egyeteminken és főiskoláinkon, a pedagógiai tanszékek alkalmasságát, a tananyagot, a képzés időbeli összefüggéseit, a gyakorlóiskolai rendszert. A hagyományos egyetemi gyakorlógimnáziumok, minthogy maguk is elit intézmények, ab ovo szelektív pedagógiai kultúrát közvetítenek, miközben tanítványaiknak, a kistanároknak éppen a tömegigényt szolgáló pedagógiai kultúra elsajátítására lenne szükségük.

¹ 1990–2000 között a növekedési ráta a gimnáziumokban 1,17, a szakközépiskolákban 1,43. A szakközépiskolai expanzió épület- és tanár igényeit a szakiskolai kapacitás átcsoportosítása segítette.

Az egyetemet és főiskolát végzett tanárnak, hogy teljesíteni tudja a tömegoktatás körülményei között az iránta és az iskola felé megfogalmazott követelményeket, professzionális pedagógusnak kell lennie, aki – függetlenül attól, milyen szakos, milyen tantárgyakat tanít – jól ért a személyiségfejlesztéshez, mestere a tanulás iránti motiváció felkeltésének és fenntartásának, élni tud a differenciálás eszközeivel.

Az egyetemi és a főiskolai tanárképzés pedagógikumának három fontos körét nevezhetjük meg:

1. *elméleti pedagógia* – a neveléssel kapcsolatos neveléstudományi és rokonterületi kutatások eredményeit összefoglaló diszciplína,
2. *gyakorlati pedagógia* – az iskolai (intézményi) nevelés és oktatás gyakorlatában való részvétel, és
3. *szakmódszertan* – a tanári szaknak, szakoknak megfelelő, műveltségi területek szerint rendezett elméleti és gyakorlati ismeretek.

A tanárképzés e három funkciója nálunk szervezetileg megosztott rendszerben valósul meg. A szakmódszertanok – amint azt az elnevezés is jelzi – szakokhoz s nem műveltségi területekhez kapcsolódnak. Ez tartalmilag erősen dezintegrálja a tanárképzés kívánatos és lehetséges egységes koncepcióját. A szervezeti egységesítés tartalmi haszonnal járna, a középiskolai tanárság egységes pedagógiai szocializációját szolgálná (vö. 1. számú ábra).

A szakok problémája

„Elhalványulnak az egyes tantárgyakat elválasztó határvonalak. Pontosabban szólva: kiszínesednek a szaktudományokat korábban elválasztó ismeretlen fehér foltok.” (Marx, 2001. 651.)

A tanári szakok kérdéskörében a tartalom folyamatos megújítása mellett a legfőbb megoldandó probléma – amint arra a mottó is rávilágít – a *tantárgyi integráció*, a tantárgyköziség. Egyforma súllyal tartoznak ide a rokonterületi tudományokból alkotható *interdiszciplináris tantárgyak*, és az egymástól tudomány-rendszerint talán távol eső, de a téma társadalmi jelentősége szempontjából hasonlóan fontos *multidiszciplináris tárgyak*.²

Ez az a kihívás, amire főiskolai és egyetemi tanárképzésünk immár több évtizede szinte semmi jelentőset nem tud válaszolni. A tudományok képviselői, tudományuk védelmében, ezt a kérdést általában elutasítják, és a kísérleteket dilettánsnak minősítik. A probléma azonban megmaradt, sőt a nemzeti alaptanterv körüli viták kezdete óta akuttá vált.

Axiomatikusnak tekinthetjük, hogy társadalmi műveltségünknek a demokratikus átalakulás utáni megváltozása lassan, fokozatosan kikényszeríti az iskolai mű-

² A téma hazai problémátörténetét és nemzetközi vonatkozásait kimerítően tárgyalja Vass Vilmos (2000).

veltség változását. A korszak hektikus tantervi vitái és változásai legalábbis ezt bizonyítják. A nemzeti alaptanterv 1995-ben erre a kihívásra próbált választ adni. Mégis úgy tűnik, hogy a közoktatásról a tudományos körökben és a pedagógiai praxisban egyaránt jelen lévő konzervatív gondolkodásmód csupán egyfajta tartalmi hozzátételt eredményezett, melyen azt értjük, hogy az öröklött, régi tananyagra az új felfogásmód csak rárétegződött, de szerves átalakulás nem történt. A szerves változás iránti szándéknak csak néhány halvány jelét lehetett észlelni (műveltségi területek, modulok).

A pedagógusképzés modernizálásán fáradozók számára tehát az a kérdés merül fel, elegendő reform-elszántsággal rendelkeznek-e ahhoz, hogy az iskolai műveltség tartalmában a kor igényeinek megfelelő változásokat végezzenek, vagy sem. Ha igen, akkor rövid időn belül a tantervi hozzátételt messze meghaladó változásoknak kell történnie. Akkor az iskolai műveltség strukturális tartóoszlopainak is változniuk kell. Akkor többé nemcsak hozzá kell tenni a tananyaghoz, hanem abból el is kell venni, azt esetleg teljesen új struktúrában kell prezentálni (amint azt például a kulcskompetenciák sugallják). És persze először a tanárképzésben és csak ezt követően a tantervekben! – bár az idő nagyon sürget.

A szerves változások egyik lehetséges területe a tananyagtervezés műveltség-területi rendszerének meghonosítása. Ezt a szemléletet alkalmazta a hetvenes években az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottság is, amikor azt a feladatot kapta, hogy vázolja fel az évezred végére az iskolai műveltség érvényes körét. (*Az MTA-EKB „Fehér könyv”, 1976.*) Egyértelmű volt, hogy a NAT tervezésekor és annak mostani revíziójánál is ezt a struktúrát fogjuk használni. Az EU oktatási statisztikáiban is a tananyag összetételét műveltségi területek szerint mutatják be.³ Ez a rendszer tehát eleve sugallja a tantárgyi integrációt és sugallja azt is, hogy a tanárképzésben ilyen, vagy ehhez hasonló keretben történjen a szakmódszertan (helyesebben: a műveltség-területi szakmódszertanok) tanítása.

A hagyományos iskolai tantárgyak és a NAT műveltségi területei közti összefüggés elemzését tette nemrég elemzés tárgyává *Ladányi Andor* (2003). Ebben a roppant fontos közleményben kimutatja, miként lenne megvalósítható a közoktatást szolgáló tanárképzésben a tantárgyi integráció. *Ladányi* javaslatait továbbfejlesztve, felvetem: az egyetemek a diszciplináris nagyszakok (majorok) mellett alapítsanak a nagyszakok műveltségi területeihez illeszkedő interdiszciplináris kisszakokat (minorok). A kisszakok oktatása a műveltségi területi szakmódszertanok hatáskörébe tartozna. Ott, a pedagógiai kar vagy intézet szellemi légkörében oldanák meg a tantárgyi integrációt. Ez a kompromisszum talán valamelyest oldaná a tudományos képzés és a tanárképzés rejtett és nyílt ellenérdekeltségeit (vö. 1. számú táblázat).

Születtek ennél radikálisabb javaslatok is, például az, hogy mivel az egyetemek részéről megújulás nem várható, az állam írja elő, deklarálja, hogy milyen

³ Az EU statisztikáiban szereplő műveltségi területek: Mother tongue, Mathematics, Natural sciences, Human sciences, Foreign languages, Sport, Artistic activities, Religion/Ethics, ICT (9 terület). Keydata... 2002. 79.

képzettségű (milyen kis- és nagyszakokkal rendelkező) tanárokat alkalmazhatnak az iskolák fenntartói. Addig is, amíg törvényi megoldás születik a pedagógus-továbbképzés eszközeivel lehetne a tantárgyi integráció nehezen alakuló ügyében előrehaladást elérni.

Egységes, egyetemi szintű tanárképzés

A törvény erejénél fogva, a nem túl távoli jövőben, minden fiatalnak 18 éves korának a betöltéséig iskolába kell járnia. (*A közoktatási törvény*, 1996, 131.§ (1) és 1999, 6.§ (5) fejezet) Gyakorlatilag tehát a gyerekek és a fiatalok túlnyomó többsége 12 éven át fog iskolát látogatni, és már az 5. évfolyamon tanul az az évfjárt, amelyikre ez a törvényi rendelkezés először vonatkozik! Azt is tudjuk, tudni véljük, hogy a középiskolai expanzió előrehaladásával a középiskolai korosztályok 75–80%-a járhat érettségit adó középiskolába. Míg a fennmaradó 20–25% szakiskolába fog járni, közülük nem kevesen azzal a szándékkal, hogy majd később tegyék le az érettségi vizsgát. A törvényi szabályozás és a középiskolai expanzió – és hozzátehetjük: az élet végéig tartó tanulás társadalmat formáló eszméje – átszabják a közoktatás egész vertikumát.

Amint az közismert, a nyolc osztályos általános iskola felső tagozatának felmorzsolódása 1990-ben kezdődött, amikor az iskolafenntartás pluralizálódott és a fenntartók 6 és 8 osztályos gimnáziumokat is nyithattak. (*XXIII. törvény*, 1990. március 1.) De ennél is jelentősebb körülmény, hogy ismételten felmerült az alsó tagozat alapozó funkciójának megerősítése és ezzel kapcsolatban a tanítási idő kiterjesztése négyről öt vagy hat évre. Ilyen következtetést a PISA vizsgálatból is le lehetett vonni. Másrészt bebizonyosodott, hogy a tantárgyi építkezésnek az a hagyományos módja, mely szerint a tananyagot két ciklusban (először a felső tagozatban, aztán a középiskolában, vagyis 4-4 évben) kell tanítani nem gazdaságos, és nem fér össze az elemi fok kiterjesztése iránti igénnyel. Így aztán nem lehet időt adni a társadalmilag releváns új műveltségi elemek tanításának sem (pl. környezetvédelem, médiapedagógia, jogi ismeretek stb.). Látnunk kell, a nyolc osztályos általános iskola felső tagozata a terjeszkedő elemi fokú oktatás és a racionális tanulási eljárásokat előnyben részesítő középiskolázás harapófogójába került. Ebben a társadalmi és pedagógiai közegben az általános iskola egyre inkább anakronisztikussá válik. Történeti hivatását betöltötte. Mindezek következményeként az iskolastruktúra átrendeződése elkezdődött, melyet ideig-óráig lehet lassítani, de elkerülni nem. *A 18 éves korig tartó oktatás előrevetíti az iskolarendszer funkcionális átalakulását, ez pedig az egységes, egyetemi szintű tanárképzés követelményét – az általános iskolai és a középiskolai tanárság elkülönülésének megszüntetését.*

A tanítók már most minden tantárgyat taníthatnak az 1–4. évfolyamokon, és egy műveltségi terület tantárgyait az 5–6. évfolyamokon. Az egységes tanárképzés keretében megszerezhető diploma érvényességi köre az 5–12. évfolyamokra szól majd. (Előremutató, hogy az 5–6. évfolyamokon kialakuló „keverő zónát” már a 2003 tavaszán benyújtásra kerülő törvénymódosítás is tartalmazza.)

Az egységes tanárképzési koncepciónak két akadályozó körülményét szokták emlegetni:

1. mi lesz az általános iskolai tanári diplomával rendelkező pedagógusokkal, és
2. mi lesz a tanárképző főiskolai karokkal!?

Kézenfekvő a válasz: az általános iskolai tanárok részére diploma-emelő továbbképzéseket kell szervezni, és átmeneti rendelkezésekkel kell elősegíteni pedagógusi munkájuk folytatásának a lehetőségét (pl. taníthatnak 5–10. évfolyamokon). Munkájukról lemondani nem lehet. A főiskolai karok pedig, az egyetemi pedagógiai intézetekkel karöltve létrehozhatnák a tanárképzés teljes spektrumát átfogó pedagógiai karokat. A mostani tanárképző főiskolák kompetenciájába kerülne a teljes pedagógikum művelése, ezen belül a műveltségi területek szerint elrendezett szakmódszertani képzés, a „kis” tanárszakok oktatása, a pedagógus-továbbképzés tartalmi szervezése, a pedagógiai asszisztensek képzése (bachelor leágázások). Ez – úgy érzem – megfelelő szakmai kihívást jelentene a most lassan funkciótlaná váló főiskolai tanárképzés számára (vö. *1. számú ábra*).

Irodalom

A bolognai folyamat. *Educatio*, 2001. 4. sz.

Key Data on Education in Europe, 2002. European Commission, 2002.

Ladányi Andor (2003): A NAT és a tanárképzés. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 47-52.

Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére. MTA, Budapest. 1976.

Marx György (2001): Múlt vagy jövő? *Educatio*, 4. sz. 648-651.

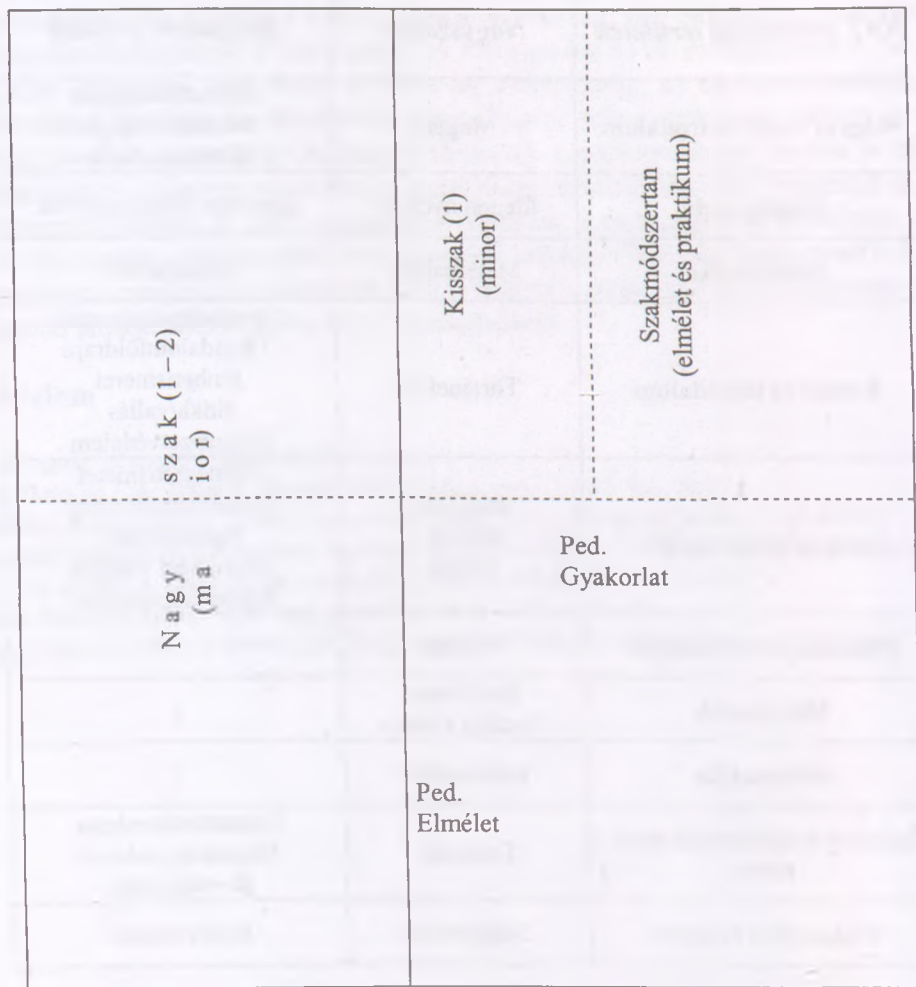
Vass Vilmos (2000): *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítése*. Önkönet, Budapest.

Melléklet

1. számú táblázat: Javaslat interdiszciplináris kisszakokra

<i>NAT műveltségi területek</i>	<i>Nagyszakok</i>	<i>Kisszakok (példák)</i>
Magyar nyelv és irodalom	Magyar	Drámapedagógia Médiapedagógia Kommunikáció
Idegen nyelv	Idegen nyelvek	Speciális idegen nyelvek
Matematika	Matematika	Informatika
Ember és társadalom	Történelem	Társadalmi ismeretek Társadalomföldrajz Emberismeret Etika/vallás Környezetvédelem
Ember és természet	Biológia Kémia Fizika	Természetismeret Természettudomány Egészségtan Természeti földrajz Környezetvédelem
Földünk, környezetünk	Földrajz	-
Művészetek	Ének-zene Vizuális kultúra	?
Informatika	Informatika	?
Életvitel és gyakorlati ismeretek	Technika	Háztartásökönómia Gyermekgondozás Kertészkedés
Testnevelés és sport	Testnevelés	Edzői szakok

MA TANÁR MA



← BA BA →

tudósképzés

pedagógikum

tanárképzés

1. számú ábra: Az egységes, egyetemi szintű tanárképzés modellje

A KÖZOKTATÁS TÁVLATI IGÉNYEI A PEDAGÓGUSKÉPZÉSEL SZEMBEN

LORÁND FERENC

az Országos Köznevelési Tanács elnöke
holo.kkt@chello.hu

A címben jelzett igények megfogalmazására, illetve összegezésére az Országos Köznevelési Tanácstól (OKNT) kaptam felkérést abból az alkalomból, hogy a Tanács kezdeményezésére a Debreceni Egyetem szíves közreműködésével és rendezésében a címben szereplő témában tanácskozást szerveztünk a pedagógusképző felsőoktatási intézmények szakembereivel. E találkozást egy folyamatos eszmecsere első alkalmának tekintettük, mely eszmecsere során a közoktatással szemben támasztott társadalmi elvárásokat nyomon követve megfogalmazzuk a közoktatás igényeit a pedagógusképzéssel szemben.

„A közoktatás igényei” kifejezés természetesen ellenőrizhetetlen absztrakció. A közoktatásnak, mint olyannak magától értőően nem lehetnek igényei, de a közoktatás funkciójáról és feladatairól vallott különféle nézetek, illetve az ezek mögött meghúzódó társadalompolitikai törekvések jegyében különböző igények fogalmazhatóak meg azzal kapcsolatban, hogy mire is kellene a pedagógusképzésnek a leendő pedagógusokat felkészítenie.

Előljáróban szükséges leszögezmem, hogy ahhoz, amit a debreceni tanácskozáson elmondottam volt, és amelynek összefoglalását az alábbiakban megkísérlem, kaptam ugyan segítő ötleteket és véleményeket, de az OKNT nem alakított ki testületi állásfoglalást, nem hozott semmiféle határozatot az előadásom címében foglaltakról, következésképpen az alábbiaknak nincs testületi legitimitációja. Mégis, immár két cikluson át az OKNT tagjaként és a jelenlegi ciklusban elnökeként szerzett tapasztalataim alapján felelősséggel kijelenthetem, hogy az alábbiakban kifejtendővel az OKNT lényegileg egyetért.

Az az igény, hogy az OKNT folyamatos párbeszédet kezdeményezzen a pedagógusképző intézmények szakembereivel abból a felismerésből – azt is mondhatnám: annak, a felgyorsuló változásoktól kikényszerített evidenciának a hangsúlyosabbá válásából – született, hogy a közoktatás csak akkor lesz képes az irányában támasztott folyamatosan megújuló követelményeknek eleget tenni, ha a leendő pedagógusok felkészítését végző felsőoktatási intézmények nemcsak tudomásul veszik, de tudatosan vállalják is, hogy a közoktatásnak dolgoznak, illetve „szállítanak”. Csakhogy – és ez is evidencia, sajnos – a felsőoktatás többnyire a maga öntörvényű útját járja, a felsőoktatási intézmények autonómiájuk védőbástyái mögött már-már foglyai a tradícióiknak mind tevékenységük szervezeti kereteit (karok, tanszéki felosztások), mind belső szakmai struktúráját és e struktúra alkotó elemeinek egymáshoz viszonyított arányait illetően. E hagyományok makacs ereje

természetesen egzisztenciális (hatalmi és presztízs) érdekekből töltődik fel minduntalan, tehát korántsem csak arról van szó, hogy a felsőoktatásnak tudományos okokból ily nagy az inerciája.

Akik valaha is dolgoztak egyetemi vagy főiskolai képzésben, jól tudják, hogy e tehetetlenségnek kitüntetetten negatív „kedvezményezettje” a pedagógusképzés, amely – ha bevallják, ha nem – másodrendű „polgár” az egyetemi szakok, illetve tantárgyak erősen feudális társadalmában.

Ebben a helyzetben – amelynek fenti összegzésével feltehetően sokan nem értenek egyet – különös jelentősége van az ún. „bolognai folyamatnak”, amelynek egyes állomásain jelentős elhatározások születtek nemcsak a felsőoktatás európai dimenziójú integrációja, az egyes képzési fokozatok egymásra épülése, tehát a belső struktúrák szempontjából, de a képzésen belüli súlypontok, tartalmi prioritások tekintetében is. Ezekkel a törekvésekkel messzemenően összecsengenek azok a jövőre vonatkozó elképzelések, amelyek az oktatási minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiájában nyertek megfogalmazást. Az alább kifejtendők – a szerző saját meggyőződése mellett – e két forrásra támaszkodnak.

Az ún. bolognai folyamat a Sorbonne deklarációval vette kezdetét. A vezető nyugat-európai országok (Franciaország, Németország, Olaszország és az Egyesült Királyság) oktatási miniszterei a párizsi Sorbonne egyetem megalapításának 800. évfordulója alkalmából (1998-ban) rendezett ünnepség keretében deklarációt fogadtak el egy integrált európai felsőoktatási térség létrehozásáról, egymásra épülő tanulmányi ciklusok záró diplomáinak, illetve fokozatainak kölcsönös elismerésével. Tartalmi szempontból a leglényegesebb változást az jelentette, hogy – mint a témával foglalkozó tanulmányában *Barakonyi Károly* írja –: „Az öncélú akadémiai elismeréssel szemben első számú prioritássá a diplomáknak a munka világában történő elismerése, átláthatóvá tétele vált. [...] A Sorbonne Nyilatkozat az EU felsőoktatási céljaiban és módszereiben *gyökeres fordulatot jelentett*: új erőegyensúlyt hozott létre a társadalmi partnerek között – a felsőoktatási intézményeknek és vezetőiknek korábban kivívott pozíciói rovására.” (*Barakonyi*, 2002. 34.)

A bolognai találkozó 1999 júniusában a párizsinál szélesebb körű részvétellel zajlott: tizenöt EU tagország mellett tizenöt egyéb, nem uniós országot is meghívtak. Az elfogadott Nyilatkozat bevezetőjében olvasható: „A Tudás Európája ma már széleskörűen elismert nélkülözhetetlen eleme a társadalmi és emberi fejlődésnek, az európai polgári lét megszilárdításának s gazdagításának. Olyan elhanyagolhatatlan komponens, amely lehetővé teszi, hogy a polgárok elsajátíthassák azokat a legfontosabb *tulajdonságokat*, amelyek által képessé válnak arra, hogy a *közös értékek vállalásával* és a közös társadalmi és kulturális térhez való tartozás *tudatosságával* szembenézzenek a közelgő új évezred kihívásaival.” (*Barakonyi*, 2002. 35.)

Kevesebb, mint két évvel a bolognai konferencia után 2001 májusában Prágában került sor újabb tanácskozásra, amelyen a bolognaihoz képest új, erőteljesebb hangsúllyal jelent meg – a közoktatást is érintő központi kérdésként – *az életen át tartó tanulás* témája. *Barakonyi Károly* már idézett tanulmányában így tudósít

erről: „A tanulási folyamat középpontjába most maga a folyamat alanya: a tanuló került, hangsúlyozva a tudás, a képességek és készségek önmagukban is jelentős szerepét [...]. A jövő tudásalapú társadalmában az éles verseny fenyegetéseinek, az új technológiák kihívásainak csak életre szóló tanulási stratégiával lehet az egyének is helytállni. Az életen át tartó tanulás egyben az *esélyegyenlőség* formálásának is fontos eszköze.” (Kiemelések a szerzőtől) (Barakonyi, 2002. 40.)

Három fontos aspektusra érdemes különösen odafigyelni:

1. E nemzetközi tanácskozások kimondatlanul is a *személyiség egészének* formálását állítják a tennivalók célkeresztjébe: „tulajdonságok” elsajátításáról beszélnek, „közös értékek vállalásáról”, a kihívásokkal való „tudatos” szembenézésről, illetve azon *képességek* fontosságáról, amelyek e személyiségvonások előfeltételei.
2. Külön hangsúlyt kap a *tanulói alanyiség* az életen át tartó tanulás folyamatában, az a *politikai* – és nem csak pedagógiai – aspektus, hogy a dolgok nem *megettörténnek* a tanulóval, hanem *általa* történnek meg, azaz képességei annak révén alakulnak, hogy nem átveszi, nem be- és elfogadja a mások által megkonstruált tudást, hanem *maga konstruálja meg* saját tudását.
3. Végezetül azt hangsúlyozzák e nemzetközileg legitimált dokumentumok, hogy *az ebben az értelemben felfogott tanulás az esélykülönbségek kiegyenlítésének* (szívesebben fogalmazom úgy, hogy az esélykülönbségek mérséklésének) s ezzel a társadalmi kohézió erősítésének is eszköze. Ezzel válik egyértelművé, hogy az élethosszig tartó tanulás nem csak gazdasági megfontolásokból, azaz a termelési folyamatok technológiai szükségleteiből táplálkozóan vált alapkérdéssé, hanem *tudatos politikai megfontolásokból* is, méghozzá nem egy-egy ország belső ügyeként csupán, hanem Európa és – mondhatni – az egész világ olyan közös ügyeként, amelyek az egyes országokon belüli megoldatlansága a nyomor és jogfosztottság diaszpórájával fenyegeti a határainkon belül jobb világot élő népeket is.

Talán szükségtelen külön is felhívnom rá a figyelmet, hogy a „tanulás” fogalma a fentiekben messze nem záratott be az ismeretsajátítás Prokurusztész-ágyába, de még csak a képességfejlesztés didaktikus értelmezési keretébe sem. Világosan jut ez kifejezésre *Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája* című munkaanyagban. E dokumentum 2.2.1. pontja „Az egész életen át tartó tanulás megalapozása a kulcskompetenciák fejlesztése révén” címet viseli. A nevelési-oktatási célok kijelölése során hét „kulcskompetenciát” nevez meg e dokumentum. Ezek között a „tanulás” szokványos fogalmával lefedhető olyan kompetenciák mellett, mint amilyenek a *tanulási technikák* birtoklása, az *intelligens tanulás* képessége (az összefüggések felismerése és a problémamegoldás képessége), továbbá az ún. *eszközjellegű* kompetenciák, mint amilyen a nyelvi, a kommunikációs, a matematikai, az informatikai és a médiahasználati kompetencia – a *személyiség tágabb és személyesebb* dimenzióit érintő kompetenciák is szerepelnek.

Ilyen tág horizontú, az „*alkalmazó tudás*” elnevezéssel illetett kompetencián a következők értendők: „a tudás hozzákapcsolása személyes tapasztalatokhoz és

nem felel meg a „tanulás”, következésképpen a „tanítás” korszerű, széles horizontú szükségleteinek. Ma a pedagógusképzés szinte tökéletesen nélkülözi a személyes dialógusok lehetőségét. Épp annak az attitűdnek az ellentettjét reprezentálja, amelynek szükségességéről a fentiekben szóltam. Ennek persze alapvetően infrastrukturális és egyéb anyagi természetű okai vannak. De némi önvizsgálattal találhatunk okokat az egyetemi és főiskolai oktatók attitűdjében is.

A partnerség vállalásához persze önbizalom és bátorság szükségeltetik. Mindekelőtt ahhoz, hogy a pedagógus *vállalja önmagát*. Ez persze rengeteg tényezőtől függ: a politikai feltételektől a személyes szuverenitás anyagi előfeltételeiig. De vannak ennek szorosan vett pedagógiai előfeltételei is. Ha sikerülne gyökeresen szakítani azzal a tradicionális pedagógusi szerepértelmezéssel, amely a pedagógust afféle modellnek tételezi, vagy még mindig katedrát képzel a lába alá, akkor könnyebb volna vállalni és megmutatni magunkat, hogy „látva lássanak”, és mindekelőtt *ezt* tanulják meg tőlünk.

Túl az attitűdön, igen nagy szükség volna olyan *metodikai kultúrára*, amely abban segítene, hogy nagyon különböző társadalmi helyzetű, különböző érdeklődésű és motiváltságú tanulókat együtt nevelhessünk. A mai gyakorlat, amely mindeütt, ahol csak lehetőség van rá, az eltérő érdeklődésű és különböző adottságú tanulók *elkülönített* képzésében látja a különbözőségek kezelésére az egyedül üdvözítő megoldást, tökéletesen alkalmatlan azoknak az igényeknek a kielégítésére, amelyekkel a közoktatásnak a 18. életévig tartó tankötelezettség időszakában és a korszerű kompetenciák „tömegtermelése” iránti társadalmi igény korszakában szembe kell néznie. A pedagógusképzésnek el kell sajátíttatni a differenciálás és a kooperatív tanulás megannyi *technikáját*.

A fő kérdés persze az, mennyiben hajlandó a *tanárképzés* erősíteni *pedagógusképzési* profilját. Mert ha hajlandó lesz erre, képes is lesz rá, és akkor a feltételek kiharcolása is könnyebb lesz.

Irodalom

Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás fejlesztési stratégiája. Sokszorosított anyag, OM. 2003.

Barakonyi Károly (2002): Bologna folyamat és modernizáció: Miért szükséges a felsőoktatási rendszerváltás? Kézirat.

A HAZAI TANÁRKÉPZÉS STRATÉGIAI PROBLÉMÁI

HUNYADY GYÖRGY

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának dékánja
hunyadi@izabell.elte.hu

1. A reformok kiindulópontja és emléke

A tanárképzés alakulásának elemzésekor okkal-joggal tekinthetjük kiindulópontnak, vagy kevésbé semleges megjelöléssel elrugaszkodási pontnak a 70-es, 80-as évek szisztémáját. A rendezettségnek ez az évtizedekkel ezelőtti állapota – a megszépítő messzeségben – többek szemében szinte idillinek tűnik, sőt egyesek a kényszerekből erényt kovácsolva az egykori képzési szerkezetet és módszert hovatovább nemes nemzeti hagyományok közé sorolják.

Emlékeztetőül itt azt kell felidézni, hogy az alapvetően a hosszú 50-es években kimunkált képzési koncepcióban és gyakorlatban az általános iskolák tömeges pedagógusigényét a tanárképző főiskolák elégítették ki, ahol a képzés az iskola előírt tantárgyainak oktatását vette célba párba rendezett-tervezett szakokon. A tudományegyetemen lényegében ugyanez a célzott, kötött tantervű, szakpárba rendezett tanárképzés folyt. A főiskolai és főiskolás karakterű egyetemi szint közti különbség abban állt, hogy a tudományegyetemek feladata a középiskolai tanárok képzése lett. Ehhez az egyetem-felfogáshoz – mint jól tudjuk – hozzátartozott a szaktudomány művelésének, a tudományos utánpótlásának tudatos szervezeti elválasztása a felsőoktatási intézményektől, átutalása az akadémiai intézményrendszerbe. Egyedül a meglehetősen szoros ideológiai gyeplőn tartott pedagógikum ágainak szakmai gondját és felelősségét ruházták a felsőoktatási intézményekre. Ez persze egy kissé nagyvonalú összegző helyzetjellemezés, hiszen a tanárképzés – az úgymond közoktatási igényekre tervezett – tudományegyetemi keretében kezdettől és folyamatosan helyt kaptak szűk létszámmal és intellektuális elit jelleggel természettudományos kutató szakok is.

Elmondható továbbá, hogy a 80-as években a tudományegyetem, mint pedagógusképző intézmény esetében is, gyorsuló ütemben előrehaladt a rendszer bomlása: még szakpárba állítva, de bölcsészettudományi területen is mind több lett az ún. nem-tanári szak, amelyet más társadalmi-gyakorlati területekre készített fel, illetve egyes diszciplínák művelésére jogosított. A hallgatók körében mind erőteljesebben jelentkezett az intellektuális szabadságvágy, hogy szaktudományi elmélyedésre és specializációra hivatkozva, elhagyják a kötelező pedagógiai stúdiókat, tanárszakjukat nem-tanárira cserélik, illetve a tanulmányszervezés lazuló szorításában egyszakossá váljanak. Ennek a folyamatnak a kísérőjelensége és kö-

vetkezménye is volt, hogy a kötelező pedagógiai stúdiumok foghíjas foglalkozásai sokszor szinte kiürültek, a tanárságra való felkészülés sokak szemében kényszerezett volt, vesztett presztízséből, az ambiciózus és kreatív hallgatói csoportok – a bölcsészkarokon is – az egyszakosság irányába tájékozódtak.

A 80-as és 90-es évek fordulóján ment végbe egy radikális reform a bölcsész felsőoktatásban, melynek központja a Szegedi Egyetem mellett az ELTE Bölcsészettudományi Kara volt. A rendszerváltás érdekes történeti témájának utóbb elemzésre érdemes adaléka lesz, hogy ezekben az években miből fakadt a jogászhallgatók és a bölcsészhallgatók közéleti érdeklődésének és harcos fellépésének különbsége. Miből fakadt az a tény, hogy a bölcsészhallgatók jelentős része a történeti léptékű politikai kérdések helyett igen vehemensen az intézménypolitikai és oktatásszervezési problémákkal foglalkozott, demokratikus vitafórumokat és tüntetéseket e tárgyban szervezett, erős nyomás alá helyezve a tradíciókat megtestesítő oktatógárdát és a változó oktatáspolitikai kormányzatot. Az is felsőoktatás-történeti nevezetesség, hogy reformjainkat sikerült – minden zaklatottság és feszültség mellett – racionális koncepció és működőképes szabályozás keretei között tartani.

Az ELTE BTK 1990/1992-es áttörési kísérlete öt – utólag jól azonosítható – célra irányult. Egyrészt az ún. tanegységek fogalmának és szervezőelvének bevezetésével a *kreditrendszerű oktatásszervezést* honosítottunk meg, másrészt a szakpárok kereteiből kibontottuk és egymástól *függetlenítettük a szakokat*, harmadrészt a *többszintű (BA és MA) képzést* megterveztük és indítására törekedtünk, negyedrészt a tanárképzés általános kényszer jellegének felszámolásával egy *választható tanárképzési modult* dolgoztunk ki és vezettünk be, s végül ötödrészt szorgalmaztuk, hogy ennek egy *Tanárképző Intézet* képében legyen intézményi felelőse, szakmai gazdája. Tizenkét év távlatából visszatekintve ezek az akkor különféle konfliktusokat, küzdelmeket okozó célok és átalakítások nyugodt szívvel és öntudattal vállalhatók. Megjegyezve, hogy ha ezek az egykori törekvéseink a magyar felsőoktatás csavaros történetében utólag legalábbis nagyrészt igazolódni látszanak, az nem a mi különös jóstehetségünket dicséri, hanem csak azt mutatja, hogy a felsőoktatás alakulásának globális trendje előrelátható volt. A kérdés, amit akkor nyilvánosan is feltettünk: meg kell-e várnunk, hogy a felsőoktatás euroantanti egységesülésének tendenciája a szokásos kultúrlejtőn lassú lépésekkel haladva elérje a határmenti Grazot, vagy a jól látható kezdemények extrapolálásával lerövidíthetjük ezt a fejlődési utat. E kérdésre nincs egyértelmű válasz, mint megtanulhattuk, nemcsak az szükséges, hogy a reformtörekvések megfelelő irányba mutassanak, de ezeknek megfelelő időpontban is kell jelentkezni.

Annak megítélése, hogy helyénvaló volt-e vagylagos, választható jelleggel kapcsolni a tanárképzési modult a bölcsész szakokhoz, vitákat szül. A magyar tanárképzés egyik nagy tapasztalatú kutatója, Ladányi Andor például visszatérően kárhoztatja ezt a megoldást, mondván, hogy: „A jelenlegi öszvér típusú, a tanárképzési mindkét európai modelljétől – a consecutive és a concurrent modelltől – eltérő képzési struktúra lényegesen csökkenti a képzés hatékonyságát, és nem teszi lehetővé a szakági képzésben a tanárképzés szempontjainak érvényesítését, a NAT követelményeinek megfelelő szaktárgyoktatás megvalósítását”. (Ladányi, 2003.) E

lesújtó megállapításnak vannak bizonytalan pontjai. Az egyik ilyen, hogy mihez is viszonyítjuk e tanárképzés hatékonyságát, mert ha a történetileg közvetlenül megelőző bölcsészkarai gyakorlathoz mérjük, akkor ez a változás minden értelemben hatékonyságnövelő volt. A hallgatók döntési helyzetbe kerültek, hogy bölcsészszakjuk mellé felvegyék-e a tanárképzési modult, s így bölcsészdiplomájuk mellé tanári szakképzettséget is szerezzenek-e, és arra is rá eszméltek, hogy szabad személyes választásuk többletbe juttathatja őket. Aki a tanári munka iránt nem érez affinitást, az nem kényszerül ilyen stúdiumok végzésére, kényszeredett jelenlétével vagy éppen távolmaradásával nem dezorganizálja a képzés gyakorlatát, míg aki önként vállalja a tanárképzést, az involváltabb ebben, tömegesen eljár e modul foglalkozásaira, és kifejezetten többet szeretne kapni ezekből és ezektől, mint amennyit az egyetemi körülmények napjainkban elérhetővé tesznek. A hallgatók tanulmányi választási szabadságát, a kreditrendszerben benne rejlő mobilitás elvet érvényesíti a bölcsészkarai tanárképzési gyakorlat, és tényszerűen állítható, hogy a hallgatók motiváltságát nagyban megnövelte. Ami a reform pozitív hatását bizonyosan fékezte, az nem a képzés szisztémája, hanem épp az a tény, hogy ez a reformelem magában érvényesült, elszigetelt maradt. A 80-as, 90-es évek fordulójának bölcsészképzési reformja ugyanis torzó maradt, egyrészt nem sikerült intézményesen meghonosítani a tervbe vett, sőt indítani kezdett többszintű egyetemi képzést, másrészt elmaradt a tanárképzéssel összefüggő azon szervezetfejlesztési lépés, hogy a bölcsészkarokon, tudományegyetemeken a tanárképzésnek legyen megfelelő jogositványokkal rendelkező központja, szervezeti reprezentációja.

2. Szembesülés a változó közoktatás igényeivel

A közoktatási változások – melyek mértéke és mélysége a rendszerváltás óta igen nagy – többféle úton-módon gyakorolnak hatást a pedagógusok képzésére. Az állami közoktatás feszesen összerendezett intézmény-tömbjéből kiszabadult iskolák új feltételek között keresik és lelik meg túlélésük és továbbfejlődésük útját, új pedagógusszerepeket kívánnak és kínálnak. A piacosodó viszonyok és a szabályozás újrafogalmazásának gyakorlata rövidebb-hosszabb távon magára vonja a pedagógusképzés nagy, lomha, elefántbőrű rendszerének figyelmét is, legalábbis elbizonytalanítja, remény szerint pedig kreatív megoldások felé tereli.

Öt – egymásra rétegződő, s ugyanakkor önmagában is ellentmondásos - változásra tudok és szeretnék itt érintőlegesen kitérni.

Először is, a *tanulók számának* tényszerű alakulása befolyásolja az iskolával és a pedagógussal szemben jelentkező társadalmi igényeket. Kevesebb tanulóhoz kevesebb iskola kell, s ez a kényszerű üzenet akkor is célba ér, ha a pedagógustársadalom a nagy osztálylétszámok lepadását az oktatás-nevelés intenzitásának ígéretével akarja okkal-joggal kiegyensúlyozni. A létszámcsökkenés mellett ugyanakkor elérhető lesz, és meg is valósul az általános és kötelező *iskolázás kiterjesztése* 18 éves életkorig, ami megnöveli a középfokú oktatás részarányát, de kiteszi azt az eltömegesedés és differenciálódás kettős hatásának.

Másodszor maga a tanulás, a tudás, az intellektuális és emberi teljesítmény más helyzetbe és más megvilágításba került, kerül a társadalmi változások következtében. Szinte a végtelenségig leegyszerűsítve az ezzel kapcsolatos *társadalmi-értéktrendi tendenciákat*: egyfelől az anyagi létfeltételek biztosítása, az anyagi előnyszerzés, a tőkefelhalmozás, az ezt tükröző életstílus elhomályosítja a tudás és a tudás megszerzésének a jelentőségét. Másfelől viszont a gazdaság átrendeződése, nemzetközi kitérülése a tudás és szellemi mozgékonyág értékét felfokozza, s a legjobb befektetéssé, igazi versenyterepé alakítja az élő és kompetenciát biztosító tudás megszerzését. Az iskola és a pedagógus tehát az apatikus idegenkedés és a mohó teljesítményhajszolás motívumaival egyaránt, bár másutt és máshogyan számolhat.

Harmadszor a társadalommal széles felületen érintkező közoktatásban közvetlenül érzékelhető a felnövekvő nemzedékek életfeltételeinek gyökeres átalakulása. Az *informatika* szédítő térhódításának, a kapcsolatteremtés határtalan kitérülésének, az elérhető tudásbázisok burjánzó dzsungelének korában az iskola nem tekinthető, s magát sem tekintheti az ismeretszerzés egyedüli útjának, legfeljebb az lehet az ambíciója, hogy alapot teremtsen, képessé tegyen és orientáljon az ismeretszerzésre. Ugyanakkor az *emberi-családi kapcsolatok* tömeges elhalványulásának, elerőtlenedésének, a személyes kapaszkodókat kereső fiatalok sodródásának az idején az iskola világkép- és személyiségalkító lehetősége és felelőssége csak növekszik. A mégoly felkészült pedagógus is csak segítők hálózataival együttműködve tudja az ebből adódó feladatait sikerrel ellátni.

Negyedszer, ám az elmondott funkcióváltozásoktól sem függetlenül, az iskolai oktatás tartalma időről időre módosul, változnak előírásai, sőt ezen előírások, a *szabályozás szabályozása* sem statikus, hanem erőviszonyok alakulását tükröző oktatáspolitikai harctér. A közoktatás hatalmas intézményrendszerében nagy a tehetetlenség ereje, s a változó irányú reformok megtörnek, szertefutnak aszerint, hogy az osztályterembe ténylegesen belépő pedagógus mit tud, mire hajlik, mekkora a szakmai kezdeményező kedve. Van, amikor a közoktatási rendszer átláthatóságát és átjárhatóságát növelő, központi és általános tantervi szabályozás keretei közé kívánják szorítani a pedagógusokat. Van viszont, amikor az iskola pedagógiai arculatához igazodó, a sajátos feltételek szerint differenciált oktatómunka egyedi tervezését és kivitelezését várják tőle. Ez utóbbi stratégiát követi a mai, 2003-as NAT revízió, amely távol tartja magát az iskolai tananyag tartalmi részleteiről, csak a kifejlesztendő kompetenciák elvont leírására törekszik, viszont épp a tanulói kompetenciák alakítására ügyelve *átfogó „műveltségterületekre”* helyezi a hangsúlyt, s (a tantervírók és iskolai programkészítők számára) a diszciplínához kötődő hagyományos tantárgyak integrációját sugallja.

Ötödször, s ez az, amit szokás szerint a legközvetlenebb összefüggésbe hozunk a pedagógusképzéssel, a rendszerváltás óta az egy tömbből faragott *iskolarendszer* *heterogénebb* lett, változatosan tagolódik, s ennek megfelelően sokszínűek az iskolák munkaadónak szempontjai. Az iskolafenntartók is többfélék, a településjelleg bélyegét magán viselő önkormányzati iskolák mellett szép számmal vannak felekezeti iskolák, illetve gyakran sajátos (reform)pedagógiai elkötelezettségű egyesületi

és magániskolák. A nyolc osztályos általános iskola és a négy osztályos középiskola törvényben rögzített alapstruktúrája mellett megjelent a hat- és nyolcosztályos középiskola is a maga szelekciós-kontraszelekciós kihatásaival, s a 18 éves korig tartó tankötelezettség megvalósulásával a középfokú képzés színskálája is kiterjed és változatosabb lesz. Ezen szerkezeti variációk képezik az intézményi háttérét azon elgondolásoknak, amelyek a tanító, a közismereti- és a szaktanár közötti *mun-kamegosztást és együttműködést* érintik s egymással kimondott-kimondatlan vitákban állnak.

3. A felsőoktatás végbement és várható szerkezeti-működési változásai

Van néhány olyan körülmény, amely előre látható módon és irányban tovább fogja formálni a magyar felsőoktatást. E trendek közül itt most ötöt említek.

Egyrészt a rendszerváltást követően – sok okból – kilazultak a felsőoktatás fékjei. Nagy és növekvő a *hallgatói létszám*, amihez a bölcsészettudományi karok különösen hozzájárultak, amikor lehetővé tették a szakonkénti felvételt, az egyszakosságot, s ezzel oktatási kapacitásukat a hallgatói helyek számát szinte megduplázva aknázták ki. A pedagógusképzés kereteit – minthogy ennek viszonylag szére nyek az infrastrukturális feltételei – régi és új intézmények erősen szétfeszítették. A költségvetési források korlátai miatt e képzések állami normatívája minden egybevetésben alacsonyra sülyedt, a bölcsészképzést úgymond büntetőnormatíva is sújtotta. Mindemellett a MAB sem tudta visszafogni a szűken specializálódott *szakok szaporodó* számát, s mindmáig tart, sőt nyilván erősödni fog a főiskolai szakok expanziója a magasabb, jobb diplomát adó és jobban dotált egyetemi szint felé.

Másrészt a demográfiai hullámvölgy mellett és ellenére relatíve nőtt a magyar felsőoktatás befogadó kapacitása. A belépő korosztályok tagjai *mind nagyobb arányban* tanulnak tovább a felsőoktatásban, és ezzel együtt az előzetes, a felvételi szelekció lehetősége és szerepe halványul. A magyar felsőoktatás tudományos-minőségi értékeinek megóvása is indokolja, hogy meghonosodjon nálunk a *több-szintű egyetemi képzés*, összhangban azzal, hogy a BA/MA, BSc/MSc rendszer bevezetésére – csatlakozóban a hasonló problémákkal szembesülő és hasonló modellekhez igazodó európai felsőoktatáshoz – a magyar állam kötelezettséget is vállalt.

Harmadrészt ugyanezen nemzetközi minták és keretek vállalásakor – a bolognai folyamatban – Magyarország elkötelezte magát a *kreditrendszer*, azaz a tanulmányok kimenet felől szabályozott, a hallgatók kezdeményezésén nyugvó, rugalmas szervezése mellett. Vállalta, hogy kedvező feltételeket teremt a választás szabadságával felruházott hallgatók szakok, szintek, intézmények közötti *mobilitására*. Ez a szándék nem zárja ki a kötött tantervek, belsőleg rendezett képzési modulok, összeláncolt szakpárok lehetőségét, de mégsem ezeket tünteti fel mértékadóknak. A kreditrendszer azt a reményt kelti, hogy belső áramlásoknak teret nyitó, szélesebb profilú szakokkal lehet számolni, s így a szakok száma radikálisan csökkenhet.

Negyedrészt végbement a magyar felsőoktatásban az *intézményi integrációnak* egy olyan folyamata, amely az oktatási kínálat racionális megszervezését és a hallgatók áttekinthető mozgásterének kiszélesítését lett volna hivatott biztosítani. Ez természetesen nem változtatott a földrajzi-települési szétesettségén, s sok előnyét sem mutathatta meg ilyen távon. A pedagógusképző intézmények közül a tanítóképző főiskolák kiterjedt csoportja – az egyházi képzőhelyektől eltekintve – az utolsó szálig *integrált intézménybe illeszkedett be*, ezen belül azonban sajátosan különböző szakmai profilt képviselt. A tanárképző főiskolák közül kettő viszont olyan integrált intézmény része lett, ahol párhuzamos egyetemi tanárképzés is folyik.

Ötödrészt az egységesítés érdemi lépéseként 1997-ben megszületett a tanárképzés átfogó kereteire és különösen a közös pedagógiai-pszichológiai tartalmaira vonatkozó *kormányrendelet*, amelynek hatálya az egyetemi és főiskolai, a bölcsész- és természettudományos tanárképzésre egyaránt kiterjedt. E szabályozás lehetővé tette a tanárképzés közös elemeinek beépítését az úgynevezett tanárszakba, de társítását is a tanárképes bölcsészszakokhoz. Ez a kompromisszumos formula erősítette a képzés elméleti összefogottságát, gyakorlati jellegét, személyiségfejlesztő foglalkozásokkal pszichológiai megalapozottságát és intenzitását, de ezen konstruktív törekvések *anyagi feltételeit* az oktatási tárca ezidáig nem biztosította. 2003 az első év, amikor a finanszírozási rendeletben elkülönülten s kiemelten megjelent a tanárképzési normatíva. Ez nem lebecsülendő előfeltétele a tanárképzés megszilárdításának, fejlesztésének, a közoktatás szükségleteire reflektáló megújításának.

4. Az útkereső pedagógusképzés egy aktuális modellje: az ELTE

Az ELTE az ország legnagyobb, minden jelentős szakterületre kiterjedő és egyzersmind a legdifferenciáltabb pedagógusképző intézménye. Vállalt szerkezeti-működési reformjainak főbb vonásai a következők.

Egyrészt a gyakorlatban is érvényt szerez a 111/1997-es kormányrendeletnek, a pedagógiai és pszichológiai stúdiumok, valamint az általános és egyéni gyakorlatok terén *egységes oktatási kínálatot* nyújt a leendő bölcsészettudományi és természettudományos tanároknak, mind egyetemi, mind főiskolai szinten. Ennek előfeltételeként több lépésben egységes szervezeti keretbe vonja – az új *Pedagógiai és Pszichológiai Karban integrálja* – a tanárképzésben közreműködő pedagógusokat, pszichológusokat és a közös feladatok szervezését biztosító Tanárképzési Koordinációs Központot. Szervezeti garanciákat is ad arra, hogy a korábban párhuzamos két képzési szint értékei (az egyetem elméleti igényessége és a főiskola iskola-közelsége, gyakorlat-orientáltsága) megmaradjanak, ötvöződjének és tartalmilag fejlődjenek.

Másrészt úgy szünteti meg a Tanárképző Főiskolai Kar szervezeti különállását, hogy a szaktudományi tárgyak egyetemi és főiskolai oktatói, a szakmódszertan egyetemi és főiskolai művelői *szervezetileg és térben közel* kerüljenek egymáshoz, közöttük a szakmai együttműködés és munkamegosztás új formái alakulhassanak

ki. Ezáltal a Bölcsészettudományi Kar és a Természettudományi Kar is egyaránt képes főiskolai és egyetemi tanárképzésben közreműködni, s ha egy belátható időpontban a tanárképzés egésze magasabb egyetemi (MA, MSc) szintre kerül, akkor képes lesz oktatási kapacitását racionálisan arra *összpontosítani*.

Harmadrészt úgy biztosítja a tanárképzés szakszerű és felelős képviselőjét kari és karközi szinten, hogy *nem különíti el* azokat és nem metszi el a szakmai szálakat azok között, akik a diszciplináris szakos képzésben és akik a tanárképzésben oktatnak akár a pedagógia, pszichológia, akár a többi szaktudomány területén. Ez a beágyazottság is ellenszere lehet annak, hogy kontraszelekció érvényesüljön a tanárképzésben, s az másodosztályú, értéktelenebb oktatássá váljon. A *kreditrendszer* működtetése is várhatóan ugyanebbe az irányba hat, elkerülhetővé teszi, csökkentheti a minőségi hátrányt.

Negyedrész az *óvó- és tanítóképzés* – abban a négyéves főiskolai formában, melynek a budai képző országos előharcosa volt – hosszabb távon is önálló, saját pályaidentitást kínáló, *szervezetileg elkülönült ága* marad a pedagógusok felkészítésének az ELTE-n. Így fel sem merülhet az a félreértelmezés, mint egy közösen induló tanító-tanár szak esetében: hogy a tanító alacsonyabban képzett, tevékenységi körében korlátozott, elvetélt tanár lenne. Ugyanakkor a kétféle pedagógusképzés között az átoktatás és áthallgatás gyakorlatát a kreditrendszer intézményesíteni fogja. A képzés zsákutcás jellegét feloldja, hogy a főiskolai tanulmányok *konvertálható kreditjei* birtokában látogatható a pedagógia szak egyetemi szinten.

Ötödész az ELTE szakos és programszintű, alapképzési és posztgraduális *specializációi* a leendő tanárok számára karon belül és karok között különösen tág teret nyitnak a szakmai tájékozódásra, a sokszínű ismeretanyag gondolati összerendezésére. Ezen a kedvező adottságon túlmenően a képzés tartalmi fejlesztésének tudatosan vállalt célja, hogy a gyakorlóiskolák, a külső vezetőtanárok, a módszerspecifikus képzőhelyek bevonásával életszerűbbé tegye a tanárszakos hallgatók szakmai tapasztalati anyagát. A felkészítés fontos eleme, hogy a hallgatók ne csak ismereteket szerezzenek a gyógypedagógia, az iskolapszichológia, a tanácsadás területén, hanem együttműködési tapasztalatot is ezek *specialistáival* és hálózataival.

Önmagában figyelemre méltó, ha a kiterjedt és összetett ELTE 2002-ben újra kezdeményezően lép fel, ti. tömegénél fogva is kecsegtet vagy fenyeget azzal – ez nézőpont kérdése –, hogy nekilendülése messzegyűrűző hatásokat válthat ki a felsőoktatásban, joggal vagy ok nélkül másoknak is modellt kínál.

5. Megoldásra váró rendszerproblémák – ma

Öt kulcsproblémát jelölök itt meg, megengedve és elismerve, hogy mindegyikhez járul legalább egy további, vele gondolatilag összetartozó járulékos (szub)probléma is. (Lásd 1. számú táblázat.)

1. számú táblázat: A hazai pedagógusképzés stratégiai problémái

1.	<i>BA/MA</i> Szakosodás belépéskor vagy belső szűrés után Képzés első vagy második egyetemi szinten
1a.	<i>alapképzés/továbbképzés</i> Érdemi lezárása képesítő vizsgával vagy szakvizsgával
2.	<i>főiskolai/egyetemi</i> Egységes vagy dichotóm tanárképzés
2a.	<i>önálló/integrált főiskola</i> Az önálló főiskolák megszűnése és/vagy túlélése
3.	<i>BTK/TTK</i> Szakhoz társítva vagy elkülönített szakba építve folyó képzés
3a.	<i>decentralizált/centralizált koordináció</i> Megosztott felelősség a tanárképzésért vagy intézményi szakgazda, Tanárképző Intézet
4.	<i>egyszakosság/kétszakosság</i> A leendő tanár lehet egyszakos, vagy kizárólag kétszakos lehet
4a.	<i>diszciplináris/műveltségterületi felkészítés</i> Hagyományos tantárgyak oktatására és/vagy integrált tárgyak oktatására való felkészítés
5.	<i>pedagógia/szaktudomány</i> A képzés pedagógiai-pszichológiai, vagy a szaktudományos összetevőinek az elsőbbsége
5a.	<i>tanító/tanár</i> Egy elágazó vagy két párhuzamos pedagógusképző szak

Az első eldöntésre váró kulcskérdés, hogy a táguló és tagolódo felsőoktatásnak melyik szintjén foglalja el helyét a tanárképzés (nevezzük ezt a *BA/MA problémának*). A felsőoktatásba belépő létszámban nagy, felkészültségben vegyes hallgató-tömeg már képzése első szintjén részesüljön-e célirányos tanári képzésben, vagy ki-ki a különböző tudományterületeken való tájékozódás, tudatossá érlelt pályaorientáció, s a rátermettség szűrése-próbája után a tanulmányok második szintjén legyen a tanárképzés részese. Az már bizonyos, hogy a hallgatók növekvő tömegéből

a közoktatás relatíve (de abszolút számban is) kevesebb tanár kiképzését igényli. Ez pedig a túl korai elköteleződés ellen szól, a kölcsönös ismerkedésen és gyakorlati tapasztalatokon nyugvó kiválasztást támogatja. A kisebb volumenű, de minőségi képzés helye – feltehetően – az MA szint.

A BA/MA problémához hozzátartozik az a felismerés, hogy bármennyire intenzív és gyakorlati karakterű lesz is a leendő tanárok felkészítése, e folyamat nem zárulhat le a diploma megszerzésével (nevezzük ezt az *alapképzés/továbbképzés* problémának). A hivatás gyakorlásának hatása még alig-alig érzékelhető a képesítővizsgán, a tapasztalatok halmozódása majd a szakvizsgán mérhető le. Számot kell vetnünk azzal, hogy a szakirányú továbbképzések (és így a szakvizsgára felkészítő továbbképzés) jelen fogalmaink szerint túlterjednek a második, az MA képzési szinten is. A pedagóguspálya jellegzetesen az a hivatás, amelyen – nemcsak a divatos jelszó szerint – szükség van az élethosszig tartó, ciklikusan megújító tanulásra. Eszerint ennek egy fázisa, egy ugrópontja különösen fontos lesz a szakmai jogosítványok megszerzése és birtoklása szempontjából.

A második kulcskérdés az, hogy törekednünk kell-e a tanárképzés további egységesítésére, vagy részben-egészen megőrizhetjük a szaktudományi felkészítés mai dichotómiáját (nevezzük ezt a *főiskolai/egyetemi* problémának). Megengedve, hogy a középiskolai tanárképzés a magasabb egyetemi szintre kerül, nem lehet-e egyidejűleg azt is megengedni, hogy az általános iskolák szükségleteit a diszciplináris követelményekben szerényebb főiskolai tanárképzés vegye célba. Egységes a tanárképzés pedagógiai-pszichológiai és a gyakorlati modulja, de nem vezet-e indokolatlan túlképzésre, ha ezt az egységesítést kiterjesztjük a szaktudományos felkészítésre is. Formális lenne a kérdést csak azzal elhárítani, hogy a szakos képzés a főiskolán a BA minimum-kritériumainak sem felel meg, az azonban már érdemi megfontolás, hogy a közismereti tanárok egységes egyetemi diplomája nemcsak igényesebb, de a sokszínű iskolarendszerben nagyobb mozgásteret is garantál.

A főiskolai/egyetemi problémához tartozik a regionális értelmiségképző szerepet jól betöltő intézmények fennmaradásának és kilátásainak kérdése (nevezzük ezt *önálló/integrált főiskola* problémának). A magyar felsőoktatás aligha mondhat le ezekről a (ma tanárképző) főiskolákról, amelyek földrajzilag és szervezetenként elkülönülnek, s önálló munkájukat emelkedő szakmai színvonalon végzik. Jövőjük minden bizonnyal a fejlesztés lehetőségeiben rejlik. Egyfelől a szakos oktatás fejlesztésével és a szakos tanulmányok egyensúlyának kilendítésével elérhető, hogy főiskolai keretben olyan, tanári képzettség nélküli BA végzettséget nyújtsanak, amely a hallgatók egyetemen folytatható tanulmányainak rendszerbe illeszkedő előfoka. Másfelől – nem is túl messze tekintve – ezen intézmények esetleg több szakon az MA képzés indítására nyerhetnek akkreditációt, melynek révén második szintű egyetemi képzést folytathatnak, nota bene! ez esetben tanárképzést is.

A harmadik kulcskérdés az egyetemi tanárképzés két válfaja közti választás, melyek egyike a tanárképzés szabad társítása az ún. tanárképes szakhoz vagy szakokhoz, másik viszont a kezdetektől célirányosan specializált tanárszakok kínálata és szakpárban való látogatásának kényszere (nevezzük ezt a *BTK/TTK* problémának). A bölcsészképzés egy-egy szakon viszonylag nagy választási szabadsággal

azonos oktatási kínálatot nyújt minden hallgatónak, s senkinek nem írja elő, de lehetővé teszi mindenkinek a tanárképzési stúdiumokat. Elve, hogy minden szakos alapidiploma egyenértékű és a tanári képzettség ehhez járuló többlet. A TTK-s képzésben a tanárszakokra beiskolázott hallgatók teljesítményszintje eleve alacsonyabb, mint az ún. kutatószakos társaiké, mint ahogy a kutatószakok diszciplináris követelményeitől a tanárszakok követelményszintje is elvszerűen elmarad. Ezt a szelektációs rendszert bontja-oldja, amikor a kutatószakos hallgatók egzisztenciális okokból vagy érdeklődésük alapján, egyidejűleg vagy pótlólag tanári kiegészítő tanulmányokat vesznek fel és folytatnak.

A tanárképzés e kettős egyetemi szerkezetét a BA/MA rendszer belépése – remény szerint – akár közös nevezőre is hozhatja. Ha a természettudományos képzésben megjelenik a BSc képzés és kimenet, akkor talán ez áthidalja a tanárivá redukált szak és a garantáltan MSc szintű kutatószak mai különbségét. Ha a bölcsészképzés zömmel emelt BA szintű szakos képzése, kimenete mellett és felett rendre megjelenik az MA szakos képzés és kimenet, akkor ez utóbbi képzési szinten már elágazhat a tanárnak és a kutató-szakembernek készülők útja.

A BTK/TTK problémához kötődik a tanárképzés intézményi gondozásáért viselt felelősség kérdése (nevezzük ezt a *decentralizált/centralizált tanárképzési koordináció* problémájának). A tanárképzés mindig is együttműködést, több szervezeti egység között koordinált munkamegosztást igényel. A TTK-s rendszerben szakonként a tudományág és a szakmódszertan közös szervezeti kerete a domináns. A BTK-s rendszer logikája igényelte volna és igényli a tanárképzés közös összetevőinek és lépéseinek kari vagy egyetemi szervezését, sőt mintegy a diszciplinák felé forduló megrendelőként is egy klasszikus értelemben vett Tanárképző Intézet létét. Nem okatlan *Ladányi Andor* aggálya, hogy a tanárképzés bölcsész-szisztémája hogyan képes súlyt adni e képzési feladatnak, de ennek a fenntartásnak a jogosultsága nem magából a tanulmányok illesztéséből, hanem a koordináló központ erőtlenségéből és hiányából fakad. Egy hatékony tanárképzési központ rangos intézményi képviselőt biztosít, fékezi a felelősség szétforgácsolódását és a képzés egyenetlenségeit, s a tanárképzés és -továbbképzés tartalmi és módszertani megújításának kezdeményezője lehet.

A negyedik kulcskérdés az, hogy hány szakja legyen a leendő tanárnak (nevezzük ezt az *egyszakosság/kétszakosság* problémájának). A hagyomány az, hogy a közismeretet oktató tanár Magyarországon kétszakos, nem úgy, mint az ún. szaktanár, nem úgy, mint a látványosan prosperáló nyelvtanár, végül, de nem utolsósorban nem úgy, mint a bölcsész tanárképzési rendszerből az utóbbi évtizedben kikerülők többsége. Ha a közoktatás igényeire vonatkozó szájhagyományon túl tény-szerűen igazolni lehet, hogy az iskolában a tanár általában több tantárgyat tanít, vagy valószínűsíteni lehet, hogy a többszakos tanár az esélyesebb az iskolai munkahelyre és munkavégzésre, akkor a kétszakosságot a tanári képesítés kimeneti követelményeként ki lehet kötni. Ebből egyébként nem szükségképpen következik két további megszorítás. Kizárható lenne, de épp a „tudós tanár” nosztalgikus eszményére tekintettel nem kellene kizárni a tanárképzésből azokat, akik az egyetlen diszciplináris szakukon magasabb egyetemi végzettséget (MA-t, MSc-t) szereznek.

Valamint a kétszakosság vélhető közoktatási szükségletéből nem következik, hogy a sokféle célt szolgáló vagy öncélúan látogatott tudományegyetemi szakokon rendre mind csak kétszakos diplomát lehessen szerezni, vagy aki előírt időkeretben előírt tanegység-mennyiséget egyszakon szerez meg, annak képzését ún. büntető-normatívával lehetne vagy kellene sújtani. Viszont a kétszakos bölcsészhallgatót, – aki tanulmányai eredményes lezárásaként MA végzettséget szerez – akkor sem indokolt kizárni a tanárképzésből, ha nem mindkét, hanem csak az egyik szakja tanárképes. A kétszakosság alapkövetelményén túl tehát bizonyos esetekben az egyszakos tanárság is tolerálható.

Az egyszakosság/kétszakosság problémához kötődik az a kérdés, hogy a hagyományos diszciplináris tantárgyak oktatása mellett a tanárképzés hogyan készíten fel a tágabb értelemben vett műveltségterületek tanítására, az ismereteket más alapon integráló tantárgyak kialakítására és közvetítésére (nevezzük ezt, némileg elnagyoltan a *diszciplináris/műveltségterületi felkészítés* problémájának). Ezt különösen élesen exponálta és árnyaltan elemezte *Ladányi Andor* egy friss tanulmányában, s úgy véli, hogy a NAT revízió által is tekintetbe vett tíz műveltségterület közül öt olyan, mellyel kapcsolatban a hagyományos tantárgyak kínálata elégtelen, és új, nem-diszciplináris tárgyak bevezetése, beleértve a rájuk való felkészítést is, szükséges lehet. Ezzel kapcsolatban megfontolandó, hogy műveltségterületeken belül és közöttük kialakítható tantárgyak az ismereteknek nem oly sokféle integrációját képviselik-e, melyre mind specialistát képezni elvben is és gyakorlatban is lehetetlen. Nem az-e az oktatásukra való legjobb előkészület, hogy a leendő tanár egyetemi szintű tudásra tesz szert két (vagy legalább egy) releváns diszciplinából, s a tanárképzés szakspecifikus követelményeként (majd a rendszeres továbbképzés keretében) műveltségterületi kitekintését szélesítő stúdiumokat végez. Mindezzel együtt kizárni nem lehet, hogy az „ember és természet” (science) tárgy két természettudományos szakot végző hallgatónak, vagy az „ember és társadalom” tárgy egy történelem és pszichológia szakot kombináló pedagógusjelöltnek is olyan felkészülési feladatot jelent, melyhez egy önálló képzési modul előírása célszerű. Ez azonban csak a kétszakos képzés időkeretét továbbfeszítő többlet, s nem szükségképp egy újabb szak.

Az ötödik kulcskérdés annak mérlegelése, hogy mekkora és milyen legyen a pedagógusképzésben a nevelői ráhatás pedagógiájának-pszichológiájának, illetve a közvetítendő ismeretanyag diszciplináris háttérének a szerepe, egymáshoz viszonyított súlya (nevezzük ezt a *pedagógia/szaktudomány* problémának). E tekintetben a tanárképzés közreműködői között meglehetősen nagyok a nézetkülönbségek. A TTK-s tanárképzés gyakorolja, *Sípos Lajos* és *Fűzfa Balázs* viszont meghirdeti a szaktudományos ismeretek és oktatásuk szakmódszertana primátusát a neveléstudomány és a pszichológia szerintük túlméretezett szerepével, túl ambiciózus szerepvállalásával szemben. A tanárképző főiskolák közfelfogása érthetően nagyobb hangsúlyt vet az életkorhoz igazodó szakmódszertanra, mint az oktatás diszciplináris háttérének közvetítésére, nagyobb hangsúlyt az iskolai kapcsolattartásra és gyakorlatra, mint bármely nevelés- vagy szaktudományi elméletre. A tantárgy és diszciplína tradicionális kultuszának az ellenpontja az a reformpedagógiai gyökerű

felfogás, amely az oktatásban az elsődleges cél, a kompetenciák és a személyiség kibontakoztatásának eszközét látja. A tanárképzés modernizálása – amit az iskola társadalmi funkcióváltozása is követel – ez utóbbi szemlélet térnyerésével jár együtt, megengedve és megtartva, hogy a kompetenciák fejlesztése nem lehet ismerettartalmak nélküli üresjárat, s a tanár intellektuálisan megalapozott hatásának alapfeltétele az igényes és kreatív szaktudományos felkészültség.

A pedagógia/szaktudomány problémához kötődik az a kérdés, hogy mennyiben tartozik össze, mennyiben átfedő és kapcsolódó, mennyiben lehet egységes az 1-6. osztályt és az 5-12. osztályt oktató pedagógusok képzése (nevezzük ezt *tanító/tanár* problémának). Az összetartozás és kapcsolódás aligha képezheti vita tárgyát, s a sok vonatkozásban kívánatos átfedésnek a kreditrendszer teret nyit a képzésben. Mindemellett két szempont megfontoltságra int az egységesítésben. Egyfelől nyilvánvalóan más a diszciplináris felkészültség szerepe a tanítói és a tanári munkában, ez utóbbi képességfejlesztő és mintaadó pedagógiai hatékonyságához alighanem elengedhetetlen a korszerű tudományosságban szerzett „saját élmény”, gondolati igényesség, biztos tudás. Másfelől a tanító, a maga dominánsan pedagógiai-pszichológiai felkészültségével és nevelésmódszertani tudásával az iskolaügy frontvonalában áll, a felnövekvő generációk iskolai-társadalmi integrációjáért felelősséget vállal. Ez a hivatása azonban kétes megvilágításba kerül, ha kontraszelekció révén kerül a pályára, és elvetélt tanárnak érzi magát és/vagy annak látják mások.

Kétszer öt stratégiai problémát igyekeztem érzékeltetni, kijelölni, az őket összefüggő sok logikai szál között válogatva sorba szedni. Valamennyi nyitott kérdés, még ha egyesekkel kapcsolatban többeknek szilárdabb elképzelése, több tapasztalata és reménye van, mint másokkal összefüggésben. Ez a sokoldalú és nagymérvű nyitottság egyszerre mutatja a tanárképzés hazai helyzetének képlékenységet, s az előrevivő koncepciózus megoldás sürgető szükségességét. Meggyőződésem, hogy az oktatási kormányzat – a maga kettős, közoktatási és felsőoktatási érdekeltségével – nem kerülheti meg, hogy szint valljon a fejlesztés stratégiájával kapcsolatban. A szakmai fórumok feladata, hogy ezt érvekkel és ellenérvekkel támogassák, a problémákat strukturálják.

Irodalom

Ladányi Andor (2003): A NAT és a tanárképzés. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 47-52.

AZ EGYSÉGES PEDAGÓGUSKÉPZÉS KONCEPCIÓJA ÉS KIVITELEZÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI A VESZPRÉMI EGYETEMEN

ZSOLNAI JÓZSEF

a Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutató Intézetének igazgatója,
egyetemi tanár
zsolnaji@almos.vein.hu

A koncepció részben a Veszprémi Egyetem rektorának kérésére készült, részben pedig az egységes tanárképzés szervezési és szervezeti kérdéseit tárgyaló, az oktatási miniszter mellett működő és Hunyady György által vezetett bizottság megbízásából. Az általam írt előterjesztés a Veszprémi Egyetem Tanárképző Karának Pedagógiai Kutatóintézetében készült, az általános megközelítés mellett mérlegelte a Veszprémi Egyetemen történő egységes pedagógusképzés kivitelezésének lehetőségeit is.

Az előterjesztés harminckilenc oldalnyi terjedelmű. A XXI. század jövőképével, a tudástársadalom és a tanuló társadalom kihívásaival indító tanulmány a közép-európai régiót érintő Európai Unió csatlakozás pedagógusképzési kihívásainak elemzéséig jut el. Részletesen tárgyalja a magyar közoktatás jellemzőit és az egységes pedagógusképzés összefüggéseit. Sor kerül a pedagógusképzés helyének, szerepének vizsgálatára a magyar felsőoktatásban, a szervezetfejlesztési, minőségbiztosítási és akkreditációs folyamatok továbbfejlesztési lehetőségeinek áttekintésére. Kitüntetett figyelemmel kezeli a neveléstudomány (pedagógia) fejlesztetőségének szerepét a közoktatás és a pedagógusképzés professzionalizációjában, különös tekintettel az egységes pedagógusképzésre. Számba veszi az egységes pedagógusképzés kimunkálásához, egyáltalán a pedagógus szakma fejlesztéséhez szükséges feltételek megteremtésének fő problémáit. Az anyaghoz kapcsolódó függelékben a bolognai modell alapján szerveződő egységes pedagógusképzés első és második ciklusának alapvető jellemzői kerülnek bemutatásra, illetve az egységes pedagógusképzés koncepciójának kivitelezhetősége a Veszprémi Egyetemen, valamint a hiányzó pedagógusszakmák listája.

Az eredeti előterjesztés címe: *A magyar felsőoktatás keretei között életre hívandó egységes pedagógusképzés koncepciója*. Ebből a koncepcióból a folyóirat terjedelmi lehetőségeihez igazodva az eredeti tanulmányból csak a pedagógusképzés szerkezetét befolyásoló tényezőket áttekintő és a veszprémi modellt leíró részek kerülnek közlésre.

1. A pedagógusképzés szerkezetét hagyományosan tagoló tényezők

A magyarországi pedagógusképzés szerkezetét a közoktatás, mint alrendszer felől nézve több tényező együttállása alakította ki. Az egységes pedagógusképzéshez tisztán kell látnunk, hogy melyek voltak ezek a pedagógusképzés szerkezetét hagyományosan tagoló tényezőcsoportok, ugyanis ezek újragondolása megkerülhetetlen, amikor az egységes pedagógusképzés koncepcióját a bolognai program jegyében megfogalmazzuk.

1.1. A pedagógus-munkamegosztásra való felkészítés, illetve felsőfokú szakképzés a tanulók életkorára tekintettel

A magyarországi pedagógusképzést a pedagógus munkamegosztásra vonatkozó felkészítés szempontjából karakteresen a *tanulók életkori adottságaihoz igazodó felkészítés jellemzi*. A laikusok is tudják, hogy az óvodapedagógusok óvodásokkal foglalkoznak, és hogy a pályaválasztás előtt álló nem túl eminens középiskolás azért választja az óvodapedagógus pályát, mert vagy ténylegesen szereti ezt a 3-6 év közötti korosztályt, vagy azért, mert úgy gondolja, hogy az óvóképző főiskola elvégzése nem jelent akkora terhet, mint például az ELTE-n a magyar szak elvégzése, sőt képzési ideje is rövidebb. De az is előfordulhat, hogy a család szociális háttere, jövedelmi viszonyai, netán szegénysége nem teszi lehetővé, hogy nappali alapképzés keretében öt éves egyetemi képzésbe kezdjen. Legyen bárhogya is, a pályaválasztó egyénnek pontos ismerete van arról, hogy a különböző életkorú tanulókkal való foglalkozásra való felkészülésnél, illetve felkészítésnél két dolog a perdöntő. Az egyik, hogy az alacsonyabb korosztályú (3-14 éves életkorú) tanulókkal való foglalkozásra történő felkészítés főiskolákon történik, a másik, hogy ezek a főiskolák a képzés időtartamát illetően rövidebbek az egyetemi képzésnél. A pályaválasztó fiatalok és családok szempontjából tehát nyugodtan kimondhatjuk, hogy *a tanulók életkorához igazított pedagógusképzés egyben szelekciós elv is*, mégpedig olyan értelemben – s ezt hallgatólagosan az egész társadalom tudja –, hogy *a főiskolák alacsonyabb szintű végzettséget nyújtanak, ebből következően az ott végzettek szellemi, szakmai presztízse is alacsonyabb, fizetésük is kevesebb*. Hogy mégis sokan élnek ezzel a lehetőséggel, annak családszociológiai okai éppen úgy számba vehetők, mint a középiskolában nyújtott teljesítmény, és természetesen néhány esetben az is, hogy az adott pedagógusképző főiskolára jelentkező úgy gondolja, hogy alkatának, képességeinek elsősorban a fiatalabb korosztályokkal való pedagógiai foglalatosság felel meg.

Sajnos, a kép ennél sokkal árnyaltabb, riasztóbb, hisz tudjuk, hogy a főiskolán tanuló fiatalok ma már sok esetben csak azért jelentkeznek pedagógusképző főiskolákra, hogy ott mihamarabb diplomához jussanak és a munkaerőpiacon (főleg, ha nyelvszakosok) biztonságosan helyezkedhessenek el. Nem szükséges, hogy a pedagóguspálya nyűgeivel azonosuljanak, hanem igen sokan újságírónak, üzletkötőnek, tolmácsnak mennek el. Durván fogalmazva már a főiskolán eltávolodnak a

pedagóguspályától, de befejezik, mert a pályát ugyan nem választják, és nem vállalják, de a diplomához – amely egyfajta mentsvárat és védelmet jelent számukra – ragaszkodnak, és azt meg is szerzik.

Az egységes pedagógusképzés – főleg a bolognai program – tiszta vizet önthet a pohárba. Ha még az emelt szintű érettségi lehetőségét is bekalkuláljuk, sok fiatal bejuthat az egyetemekre, és hat félévi alapképzés után (miután a pedagóguspályáról is szerzett gyakorlati és elméleti információkat és élményeket) dönthet arról, hogy a négy féléves egyetemi mesterképzés keretei között vállalja-e a pedagógus pályát, esetleg úgy, hogy még pályaalakmassági vizsgálatnak is aláveti magát, mielőtt végső döntését meghozná. S ha ténylegesen pedagógus akar lenni, azt is eldönti, hogy elsősorban a 3–6 avagy a 6–12, vagy pedig a 12–18 éves korosztállyal foglalkozna-e szívesebben, attól függően, hogy melyikhez érez kellő kompetenciát, és mely korosztályért hajlandó szakmai felelősséget is fölvállalni. Más lapra tartozik az, hogy mire a bolognai program szerinti pedagógusképzés ügye a megvalósulás közelébe kerül, addigra a pedagóguspálya presztízsét, jövedelmi vonatkozásait mindenképpen rendezni szükséges, mert pusztá elhivatottságból nem biztos, hogy a pedagóguspálya vonzásába kerülnek a fiatalok. A divatosabb pályák: a művészpályák, a közgazdász, a jogász stb. pályák előkelőbb presztízse bizonyára évtizedekig pályaválasztási döntést befolyásoló tényező marad Magyarországon. A pedagóguspálya presztízsenek átalakulása – ideális esetben is – közel húsz évnyi időt vesz igénybe. Ezt a folyamatot lehet siettetni. A siettetésnek számtalan felsőoktatás-politikai és közoktatás-politikai eszköze lehetséges, de aligha képzelhető el csupán a felsőoktatás nézőpontjából: egyetlen megoldásként a közoktatással, mint megrendelővel való folyamatos egyeztetés kínálkozik, valamint a közoktatás történetében bekövetkező fordulatok tudomásulvétele és nyomon követése.

1.2. A pedagógus-munkamegosztásra való felkészítés, illetve felsőfokú szakképzés: szakos képzés vagy műveltségi területekre való fölkészítés

Aki ma Magyarországon tanár, arról mindenki tudja, hogy vagy általános iskolában, vagy szakiskolában, vagy szakközépiskolában, netán gimnáziumban valamilyen szaktárgyat oktat, s vagy egyszakos az illető, vagy kettő, netán három. Kimondható – hisz ez is köztudomású –, hogy napjainkban az általános iskola 5. osztályától az érettségiig annyiféle szaktanár tevékenykedik, ahányféle tantárgyat a tantervek előírtak. A pedagógusképzés, mint életkorpedagógus-képzés, és mint szakos képzés teljességgel igazodott Magyarországon a centralizált, bemenet- és folyamatorientált tartalmi szabályozás gyakorlatához és hagyományrendszeréhez. A változás pontos regisztrálása a felsőoktatáspedagógia-történészek dolga. Ők a megmondhatóí, hogy mikor, miért és melyik korszakban volt háromszakos, kétszakos, vagy egyszakos képzés. Ők a megmondhatóí, hogy milyen felső- és közoktatáspolitikai, vagy finanszírozás-politikai megfontolások alapján dönt el, hogy ki, milyen szakpárban szerzett diplomát, vagy ki, miért maradt egyszakos. Az már munkaerőpiaci kérdés, hogy mikor kellett az egyszakosoknak szembenézniük azzal, hogy a munkaerőpiacon nem kelendőek, s hogy mikor kényszerültek arra,

hogy kiegészítő képzés keretében esetleg új szakot, divatosabb, a munkaerőpiacon jobban keresett szakot végezzenek. S az is külön elemzés tárgya lehetne, hogy Magyarországon 1985 után, amikor az alternativitás és az iskolák autonómiájának ügye zöld utat kapott, csakhamar kiderült, hogy *Magyarországon hiányszakma például a tánctanár, a drámapedagógus, a bábpedagógus, a mozgókép- és média-pedagógus, az egészségfejlesztő pedagógus*. Ebben az esetben a hiány pótlása vagy úgy történt, hogy művészettel foglalkozó, de pedagógiai érdeklődéssel is megáldott szakemberek illegitim módon, tehát pedagógiai diploma nélkül tanárszerepre vállalkoztak, akik pedig később is a pályán maradtak, valamilyen szakirányú képzés vagy kiegészítő képzés keretében – ha ilyenek indultak a különböző főiskolákon és egyetemeken – művészetpedagógus vagy drámapedagógus képesítést szereztek.

2003-tól a közoktatás nagy kihívása már nem az, hogy ki, milyen szakos tanár lesz a közoktatásban meghonosodott és jogilag agyonszabályozott (óraszámokat, évfolyamokat, tantárgyakat pontosan előíró) normáknak megfelelően, hanem az, hogy szakos tanár marad-e, vagy a NAT-nak megfelelő *műveltségi területek integrált, illetve interdiszciplináris szakpedagógusa lesz, esetleg a kettőnek valamiféle kombinációját vállaló pedagógusként taníthat majd az iskolaszervezet különböző fokozatain* (az alapiskolázás vagy a középiskolázás körülményei között). Némileg lemeztelenítve az a kérdés, hogy meddig képzünk fizika, kémia, biológia, földrajz, testnevelés szakos tanárokat, és mikor kerül sor *anyanyelv- és irodalompedagógusok, embertan- és társadalompedagógusok, embertan- és természetpedagógusok, embertan- és környezetpedagógusok, matematikapedagógusok, informatikapedagógusok, életvitel- és technikapedagógusok, testnevelés- és sportpedagógusok* stb. képzésére. Avagy: képezzünk-e biológiatanárt, aki esetleg embertan- és társadalompedagógus szakot választ, vagy anyanyelv- és irodalom szakos pedagógust, aki testnevelés- és sportpedagógiát választ, vagy például művészetpedagógust, aki egyben énektanár is. A kombinációk sorolhatók, és egy operacionalizáltabb tervzetben az összes lehetőséget számba lehet venni, ha az oktatáspolitikai az integrált és interdiszciplináris tantárgyak, továbbá a projektoktatás mellett kitart. Legalább két évtizednek kell azonban eltelnie, míg a felsőoktatás erre a gondolkodásmódra áttér. Jósolható, hogy ez fáradságos folyamat lesz, hisz napjainkban a felsőfokú képzéshez kialakult tanszéki rendszer az egy-egy tantárgy „mögötti” diszciplinára vagy tudományágra készít fel, és kiegészítésképpen a hallgatók a pedagógiai tanszéktől némi pedagógiai és pszichológiai képzést kapnak, hogy a fiatalok világában el tudjanak igazodni, hogy azután a gyakorlóiskolákban a szakvezető tanárok, illetve a szaktanszékeken dolgozó tantárgypedagógusok (régii nevükön szakdidaktikusok, szakmetodikusok) zárják le a pedagógusképzés folyamatát.

Az eddigi megoldáskísérletek, pl. a 111/1997-es kormányrendelet megvalósulásának hiánya a figyelmeztető példa arra, hogy a jelenlegi tantárgyi oktatásra felkészítő szakos pedagógusképzés keményen tartja magát, mert a probléma a felsőoktatásban dolgozók érdeksérelmével lenne csak megoldható és kivitelezhető. Ezt az érdeksértést előbb-utóbb föl kell vállalnia az oktatási kormányzatnak, mert ha ezt nem teszi, hiú ábránd marad a közoktatásban a műveltségi területekre kimunkálandó integrált, illetve inter- és multidiszciplináris tantárgyak szorgalmazásának az

ügye, helyi tantervekbe erőltetése. A *bolognai modell és az általa sugallt modulelv követezetes végig gondolása, valamint a tantervelméleti és tudományrendszerezéstani ismeretek képzésbe emelése, továbbá a tantárgypedagógiák alkalmazott szaktudományként és alkalmazott pedagógiaként való művelése és tanítása a pedagógiai tanszékek keretei között egyfajta megoldást és egyfajta kihívást is jelenthet a felsőoktatás jelenlegi merev, érdekvényesítő praxisával szemben. E képzési változatot persze írásztal mellett nem lehet kispekulálni. Úgy tűnik, hogy a magyar felsőoktatásban is helyet kell biztosítani *felsőoktatás-pedagógiai akciókutatásoknak, kísérleteknek*, mert a jelenlegi, megkövült rendszert csak egy nagyobb hatékonyságú, flexibilisebb rendszerrel válthatjuk föl. Ez a *felsőoktatás szerkezeti és szervezeti reformját* is jelentené egyben, a közoktatásban ugyancsak most kezdődő szerkezeti, szervezeti és tartalmi szabályozási, illetve kimenet-orientált, többszintű tartalmi szabályozást feltételező koncepciókkal összehangolva.*

1.3. A pedagógus munkamegosztásra való felkészítés, illetve felsőfokú szakképzés a közoktatási intézmények vállalt és vállalható funkciói szerint

Az 1.1. és az 1.2. alatt tárgyalt pedagógusszakmák a kívülállók számára is ismeretek. Az egységes pedagógusképzés reformja természetesen az előző pontokban említett képzési formákat alaposan össze fogja kuszálni, s jó néhány évnek kell eltelnie ahhoz, hogy a pedagógusképzésben, mint képzési ágban a kívülállók és a pályára jelentkezők el tudjanak igazodni. Az esedékes reformokról a pedagógusképző intézményeknek nagyon alaposan végig gondolt felvilágosító és egyben marketing jellegű tevékenységet kell majd végezniük. Nemcsak a nyilvánosság, hanem a legilletékesebbek, a közoktatásban dolgozó pedagógusok és a pálya-, pontosabban az iskolaválasztás előtt álló fiatalok körében is. A közoktatásban dolgozó diplomás pedagógusok számára a tisztánlátás azért fontos, mert az egységes pedagógusképzés programjának érvényesülése esetén *saját pályájuk alakulása érdekében dönteniük kell, hogy kiegészítő képzés keretében az életkor-pedagógia mentén vagy a szakosságot reprezentáló kultúra közvetítés mentén vállalnak alapképzést, szakirányú továbbképzést, esetleg doktori képzést az egyetemek képzési kínálatából. Közismert azonban, hogy a közoktatási intézményekben nem csupán különböző életkorú tanulók értékekre szocializálása és a kultúra elsajátítása folyik, hanem számos, az alábbiakban felsorolt pedagógiai funkció is megoldásra vár. Ezek:*

- a) a prevenció;
- b) a korrekció;
- c) az intézményre szocializálás;
- d) a perszonalizáció, azaz énképalakítás, imázsépítés, önérdékvényesítés, karrierépítés;
- e) a pályaszocializáció, azaz felkészítés a munka világában való eligazodásra;
- f) fölkészítés a kultúra teremtéséhez hozzájáruló "teremtő", kreáló (konstituáló, konstruáló) szerepre.

Sajnálattal kell rögzítenünk, hogy noha a közoktatásban ezek a funkciók, ha töredezetten, szórványosan elő fordulnak is, egységes rendszerbe nem illeszkednek – leszámítva az egyedüli korrekciós (gyógypedagógiai és konduktív pedagógiai) funkciót. Az *egységes pedagógusképzésnek nyilvánvalóan ezekre a funkciókra is tekintettel kell majd megvalósulnia*, de oly módon, hogy az *alapképzés* keretei között e *funkciókkal szembesíteni szükséges minden pedagógusjelöltet* – mind az elméleti képzés, mind a gyakorlati képzés során –, s természetesen már az alapképzésben is elképzelhető, hogy e funkciók megoldására szakpedagógus-képzést szervezünk az orvos- és a mérnökképzés gyakorlatához hasonlóan. A legkézenfekvőbb az, hogy e pedagógiai funkciók esetében a *kiegészítő alapképzés* keretei között a szakirányú továbbképzés szakjain vagy a doktori képzés keretében kell majd a szakosodásra lehetőséget biztosítani. Az intézményekben ezek a funkciók akkor is léteznek, ha egyelőre az intézményi pedagógiai programokban nem köszönnek vissza, ha az iskola vagy óvoda, mint intézmény e funkciókat nem vállalja is föl, és a pedagógiai szakszolgálatok világába utalja e teendőket.

Akárhogy is nézzük, szervezetszociológiai és szervezéselméleti szempontból egyet nem tagadhatunk le: közel 15-20 olyan pedagógus szakma nincs ma Magyarországon nyilvántartva *foglalkoztatástani és foglalkoztatáspolitikai szempontból, amelynek művelése szakmai professzionalizációt igényelne*. Azt lehet mondani, hogy ami megvan – pl. drámapedagógia, táncpedagógia, mozgókép-pedagógia –, még gyenge lábakon áll, és a felsőoktatás vagy a közoktatás bármikor száműzheti a praxisából. S vannak szép számmal olyan szakmaképződmények is, amelyek sem a közoktatás, sem a felsőoktatás, illetve a pedagógusképzés praxisában még meg sem fogalmazódtak. Ebből következően legitimációjuk, finanszírozásuk teljességgel megoldatlan, legfőljebb az történik, hogy más, szemfülesebb szakmák, pl. pszichológusok, szociológusok, ökonómusok, s a szociális szakmák képviselői a pedagógiai értelemben üresen hagyott helyekre maguk nyújtják be igényüket, és maguk veszik birtokba azokat a pedagógiai szakmai területeket, amelyek valóságosan a közoktatás, illetve a pedagógia világához tartoznának.

És akkor még nem beszéltünk azokról a pedagógusszakmákról, amelyek a közoktatás irányításával, működtetésével, valamint a továbbképzéssel és a kutatói utánpótlás nevelésével kapcsolatosak. Ha ezeket is számba vesszük, akkor a pedagógus hiányszakmák száma 65 körül mozog. *Az egységes pedagógusképzés koncepciójának és a bolognai modellnek ezekre a kihívásokra koncepcionális választ kell adnia, ennek hiányában a közoktatási törvényből néhány passzust törölni kell. A magunk részéről inkább a hiányszakmák gondos számbavételét és azok foglalkozástani, finansziális és legitimációs kérdéseinek megoldását javasoljuk és szorgalmazzuk mind a közoktatás szabályozásában, mind pedig az egyetemi szintű pedagógusképzésben.*

2. A Veszprémi Egyetemen létesítendő Pedagógiai Kar kivitelezésének modellje

A Veszprémi Egyetemen létesítendő pedagógiai kar az *egységes pedagógusképzés* koncepcióját kívánja programjában megvalósítani. Ehhez készen áll már 1999 óta az *öt éves, egyetemi szintű tanítóképzés* programja. Ugyancsak akkreditálás alatt áll a *Pedagógia szak* programja. Már működik Veszprémben az *Etika, ember- és társadalomismeret szak*. A Tanárképző Karon működő szakok és még néhány ezután indítandó tanárképzési szak bevonásával (a már működő szakok mellett) mód nyílik arra, hogy a kötelező iskolázás vertikumára, a 6-18 éves életkorra érvényesen egy egységes szemléletű pedagógusképzést valósítsunk meg, kétciklusú, bachelor és master képzési szintek megszervezésével és akkreditáltatásával.

A modell felvázolásakor a következő szempontokat vesszük figyelembe:

- a) a *képzésbe bevont szakok és szakpárok* (kitüntetett figyelemmel a Nemzeti Alaptanterv (NAT) *műveltségi területeire* és az ahhoz illeszkedő *keresztantervekre*);
- b) a pedagógusképzés lehetséges *szintjei*: a kétciklusú alapképzés, a kiegészítő alapképzés, a szakirányú továbbképzés és a neveléstudományi doktori iskola.

E két rendező elv alapján az egységes pedagógusképzés *A tervezett pedagógiai kar modellje* című 1. számú ábra szerint látszik kivitelezhetőnek a Veszprémi Egyetem jelenlegi adottságait figyelembe véve.

A modell alapján látható, hogy a Pedagógiai Kar életre hívása nem csupán szakmai vágyálom, hanem olyan kemény kihívás, amelynek a sikerétől esetleg függhet a magyarországi pedagógusképzés jövője is. A Veszprémi Egyetemen tervezett pedagógiai kar természetesen számol azzal, hogy a tervezett modellnek számtalan ellenzője lesz a pedagógusképzéssel foglalkozó főiskolák és az egyetemek körében. Akárhogy is vesszük, a pedagógiai kar megszervezése megkerülhetetlen egyetemünkön, hisz a közoktatás modernizációja, szerkezetének jövőbeli átalakulása, a megannyi tantervelméleti megfontolás a tartalmi szabályozás terén, valamint az elviselhető iskola igénye, továbbá a középiskolázás expanziója, ill. a tankötelezettség 18 évre emelése végérvényesen sürgeti a főiskolai szintű pedagógusképzés felszámolását, átalakítását a pedagógusszakma presztízsének végiggondolása mellett.

Ebből a problémacsokból e helyen csupán egyet emelünk ki: miként értelmezzük a *kétszakosság* követelményét. Magunk úgy látjuk, hogy a pedagógusképzés és az oktatásügy megújítása egyrészt az életkor-pedagógiai szemléletmód térnyerésének, másrészt a hagyományos osztály-tantárgy-tanóra rendszer lassú felszámolásának és az – azt kiszolgáló és fenntartó – iskolaszervezet átalakításának a függvénye. A kétszakosság intézményét mindenképpen fenn kell tartanunk, mégpedig a következő megszorításokkal:

- Minden pedagógus az új típusú pedagógusképzés körülményei között kapjon egyfajta *életkor-pedagógiai* képzést.

- A master fokozatra jelentkezők felvételét – az adott életkornak megfelelő – alkalmassági vizsgához célszerű kötni.
- Emellett ki kell mondani, hogy az életkor-pedagógiában felkészített minden pedagógusnak kell lennie egy *olyan interdiszciplináris*, azaz egy-egy műveltségi területet felölelő szakjának, amely őt integrált látásmódra inspirálja, ezzel kapcsolatos kompetenciáinak kimunkálására készíti a konzekvensen kiépített mesterképzés keretei között lefolytatandó iskolai gyakorlatok, ill. egyéb pedagógiai intézmények között végzett gyakorlatai során.
- Ugyanakkor az életkor-pedagógiai kompetencia, valamint az interdiszciplináris tantárgyi felkészültség mellé szükségesnek látszik még egy olyan *kisebb szaknak a felvétele* is, amely az illető pedagógust nem köti, és nem skatulyázza be egy-egy korosztállyal való foglalkozás zárt világába, hanem megnyitja számára azt a lehetőséget is, hogy a közoktatás rendszerében 6-18 éves életkorú tanulók körében egy-egy területen szakpedagógusnak tekinthesse magát.
- A szakpedagógus címet, ill. kompetenciát alapképzés vagy szakirányú képzés keretében szerezhetik meg azok a jelöltek, akik majd a kétciklusú képzésben kezdik meg tanulmányaikat a pedagógusképzés rendszerében. Azok a pedagógusdiplomával rendelkezők pedig, akik főiskolán szereztek óvodapedagógus, tanító vagy szaktanári képesítést, *kiegészítő alapképzés* keretében szerezhessenek vagy egy műveltségi területet átfogó interdiszciplináris tantárgy tanítására jogosító végzettséget, vagy egy szűkebb területen szakpedagógus oklevelet.

A fentiek alapján is érzékelhető, hogy az ún. veszprémi modell legalább három ponton eltér attól a modelltől, amelyet az ELTE képviselében, az ott már megalakult pedagógiai és pszichológiai kar dékánjaként Hunyady György megfogalmazott. Az eltérések a következők:

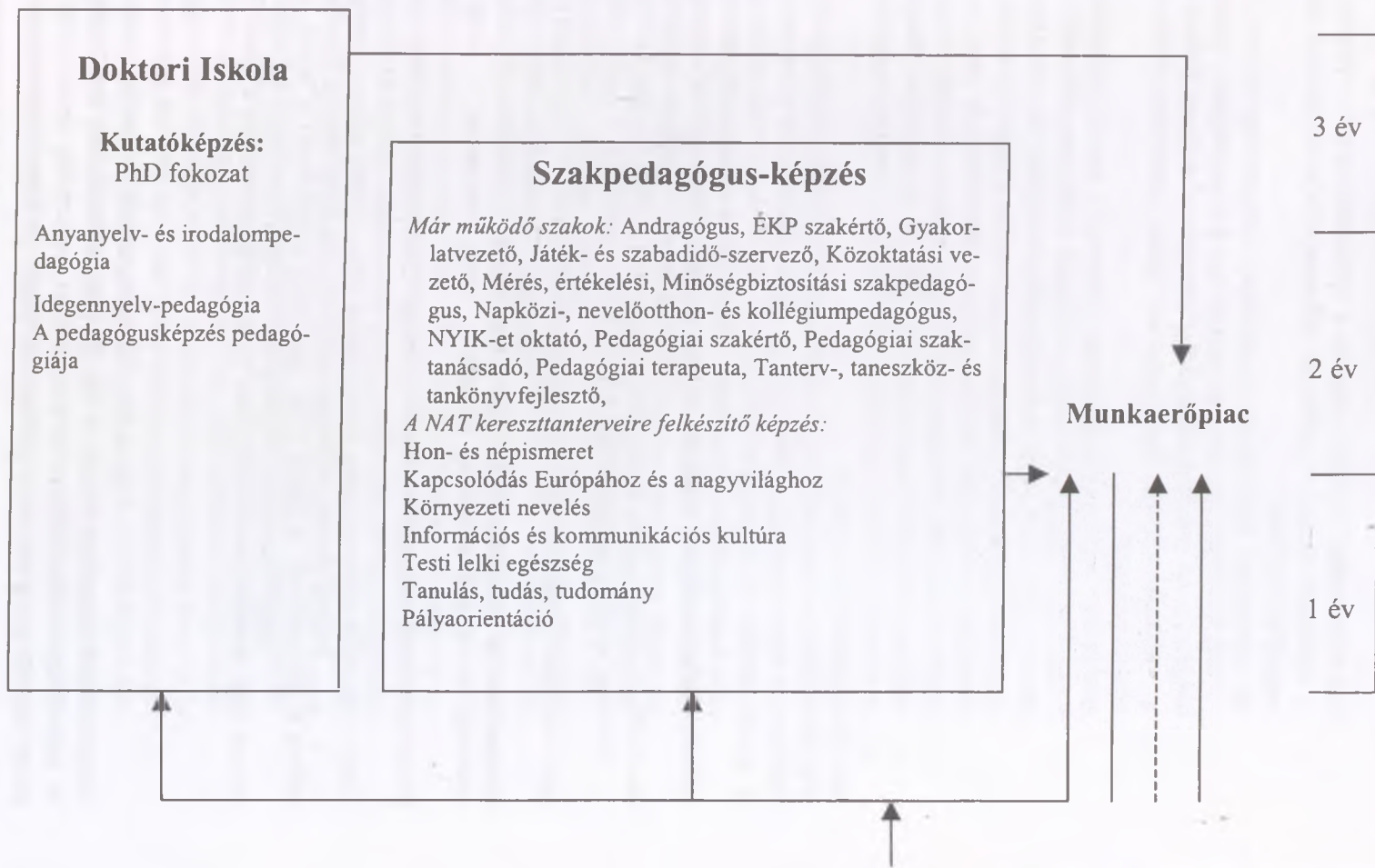
1. A veszprémi modell következetesen *egységes pedagógusképzésben gondolkodik*, és konzekvensen a bolognai koncepció igényeihez igyekszik igazodni. Az egységes tanárképzés helyett a veszprémi modell esetében azért használjuk az egységes pedagógusképzés szókapcsolatot, mert a Veszprémi Egyetem Egyetemi Tanácsának, Tanárképző Karának és rektorának határozott álláspontja, hogy az óvodapedagógus-képzést és a tanítóképzést is a bolognai modell keretei között szükséges megoldani ugyanúgy, ahogy a tanárképzés körvonalai kirajzolódni látszanak a készülő felsőoktatási törvénytervezetben.
2. A veszprémi modellt, annak ciklusait, illetve ciklusainak programját, képesítési követelményeit most kezdjük kidolgozni, és 2004. szeptemberében – a már elfogadott felsőoktatási törvény 30. §-a értelmében – kísérleti képzés keretében (felsőoktatás-pedagógiai akciókutatás normái szerint) próbáljuk kivitelezni.
3. A veszprémi modell a Veszprémi Egyetem egyetemfejlesztési törekvéseihez kapcsolódik, részben azokhoz a hagyományokhoz, amelyek Veszpré-

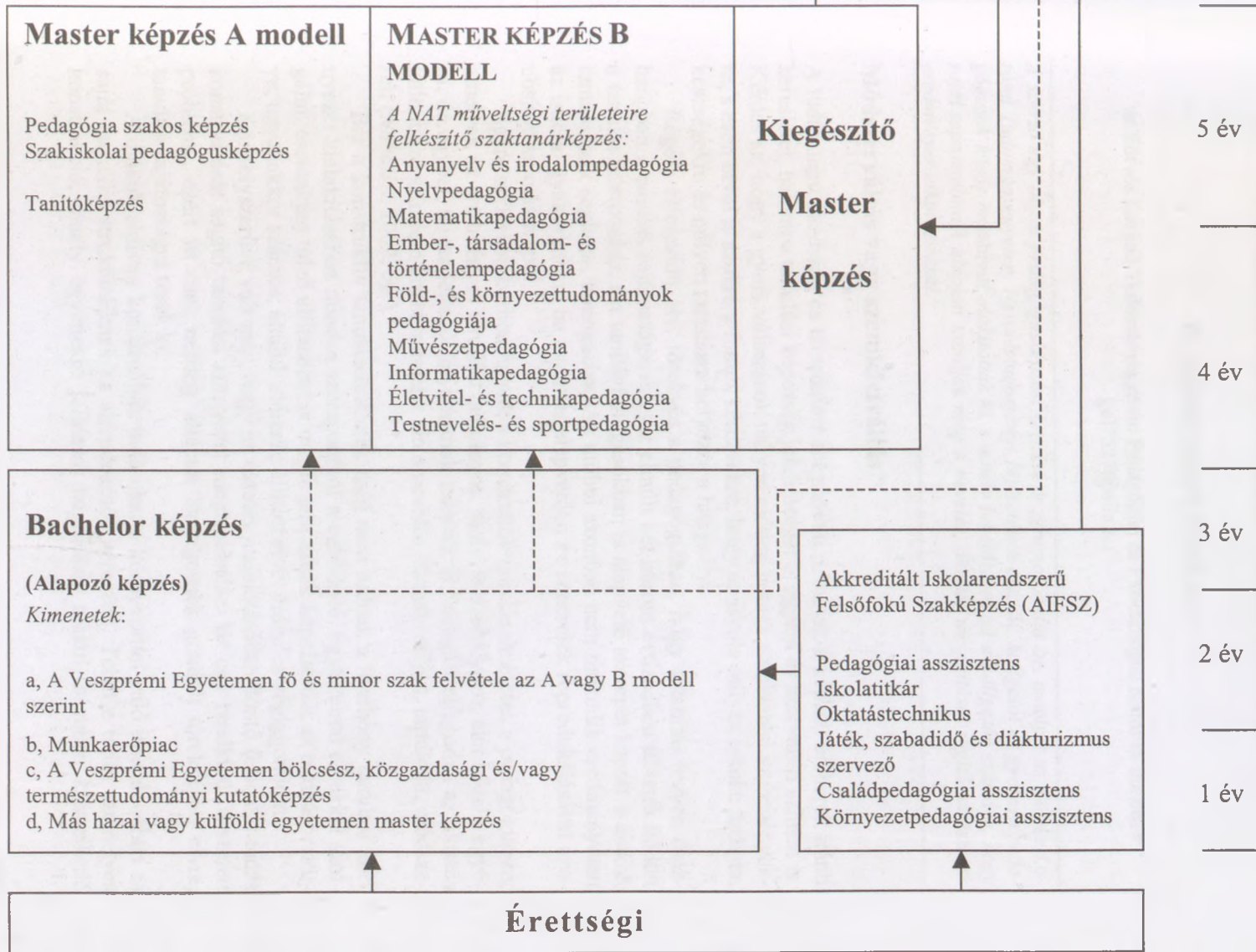
rémben eddig sikeresek voltak, de a modell és az arra épülő kísérlet, illetve akciókutatás figyelembe veszi azokat az akciókutatási eredményeket is, amelyeket kutatócsoportunk 1993 óta az ország különböző pedagógusképzéssel foglalkozó intézményeiben lefolytatott.

Irodalom

- A T/3592. számú, a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. tv. módosításáról 2003 áprilisában a Magyar Köztársaság Kormánya számára készített törvényjavaslat.
- A T/3591. számú, a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. tv. módosításáról a Magyar Köztársaság Kormányának 2003 áprilisában benyújtott törvényjavaslat.
- Báthory Zoltán – Perjés István – Vass Vilmos (szerk. 2002): Nemzeti alaptanterv – 2002. Vitaanyag. (Kézirat)
- Győri Judit: Kétciklusú képzés Hollandiában. /<http://www.magyarfelsooktatás.hu/22.08./10.html>/
- Hrubos Ildikó – Szentannai Ágota – Veroszta Zsuzsanna (2003): A „Bolognai-folyamat”(Az európai felsőoktatási térség gondolatának megjelenése és a megvalósítás esélyei c. kutatási beszámoló). Budapest.
- Hunyady György (2003): A pedagógusképzés fejlesztéséről: 12 stratégiai probléma c. előterjesztésének 0. változata (Kézirat)
- Vass Vilmos (2000): A tantárgyköziség pedagógiai megközelítései. Önkonet, Budapest.
- Zsolnai József (2003): A magyar felsőoktatás keretei között életre hívandó egységes pedagógusképzés koncepciója c. írása (Kézirat)
- Zsolnai József – Kocsis Mihály (1997): Kritika és koncepció a magyarországi pedagógusképzés és –továbbképzés megújításához. Pécs.

1. számú ábra: A tervezett pedagógia kar modellje a Veszprémi Egyetemen





TÖREKVÉS A TANÁRKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁRA

GOLNHOFER ERZSÉBET

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának docense
gol7527@ella.hu

A szerző egy olyan pedagógusképzési képzési programot mutat be, amelyet az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének oktatói, hallgatói és gyakorlópedagógusok közös munkával alakítottak ki, s amely lehetőséget ad a hallgatók számára, hogy saját tapasztalataik alapján tanulják meg a nevelés, oktatás megújítását segítő módszerek eredményes alkalmazását.

Módszerváltás vagy szemléletváltás?

A tudásalapú gazdaság és társadalom megnöveli nemcsak a képzett emberek iránti keresletet, hanem a tanulási képesség jelentőségét is egyéni és szervezeti szinten is. Kérdés az, hogy a gyors változások milyen módon hatnak az oktatási intézményekre, s ezen belül is azokra a fontos kérdésekre, hogy az iskola milyen iskolai tudásra, készségekre és milyen tanulásra helyezze a hangsúlyt.

Régóta elfogadott elv, törekvés a pedagógiában, hogy a tanítás legyen összhangban a tanulás sajátosságaival. Az elmúlt két-három évtizedben felértékelődött a tanulás jelentősége, s a tanításfelfogásokban is alapvető szerepet kapott a diákok tanulásának segítése, támogatása. Az utóbbi azonban nem működik eredményesen az iskolai gyakorlatban, ha a tanítás alapvetően az ismeretek reprodukálásával azonosított tanulásra épül.

Egyre szélesebb körben hatnak a konstruktív tanuláselméletek a pedagógiában, amelyek az eredményes tanulást célirányos, aktív, önszabályozó, élet közeli, egyéni, de egyben társas jellegű folyamatnak tekintik. E felfogást elfogadva az oktatás különböző szintjein ennek rendelik alá a nevelés, oktatás céljait, tartalmát, módszereit (Nahalka, 2002. 50.).

Bár a konstruktív tanuláselméletek még nem tudnak a hatékony tanulási környezet kialakításához minden szempontból megbízható, egyértelmű elvekkel szolgálni, esetenként túlzó állításokat is megfogalmaznak képviselőik az oktatásra nézve, ugyanakkor számos, általuk előtérbe állított elvet érdemes végiggondolni.

Közhelyszerűvé vált már, hogy az oktatás átalakításában döntő feladat a tudás konstruálását segítő tanulási környezet megteremtése. Ez egy rendkívül összetett probléma, ezért itt csak néhány általam lényegesnek gondolt törekvésre, elvre, tanulási sajátosságra térek ki.

A diákok aktívan konstruálják tudásukat a környezettel való interakcióban és saját mentális struktúráiknak az elrendezésén keresztül. Tehát a tudás személyes konstrukció, amely egyénekre jellemző tanulásban alakul, s ebben kiemelkedő

Intézetének oktatói, hallgatói és gyakorló pedagógusok együttes munkájuk révén kialakítottak egy olyan programot, amelynek célja, tartalma, tevékenységrendszere éppen ebbe az irányba mutatott. A kiindulópont az az elv volt, hogy a hagyományos nevelés, oktatás tartalmi és módszertani megújítására úgy lehet felkészíteni a tanárjelölteket, hogy saját maguk is – a tanulás új szemléletére támaszkodva – a megismerendő új módszerekkel dolgoznak az egyetemi szemináriumokon és a hozzájuk kapcsolódó intézményi gyakorlatokon. A Köznevelési Modernizációs Közalapítvány támogatásával lehetőség nyílt a 2001/2002-es tanévben, hogy tíz, 20–25 fős csoportban egy féléves nevelésemlethez és didaktikához kapcsolódó szemináriumi foglalkozáson 2 félévben kipróbáljuk az új programot. A megvalósítás során arra koncentráltunk, hogy az aktív egyetemi és iskolai munka során a hallgatók megismerkedjenek a projektoktatással, a terepmunkával, az esettanulmánnyal, különféle egyéni és kooperatív munkaformákkal diák és tanár szerepben egyaránt.

A továbbiakban a szemináriumok megvalósításával kapcsolatban emelek ki néhány jellegzetességet.

A szemináriumok egy-egy nagyobb témakörre koncentráltak. Csak példaként néhány: Az iskolák belső világa; A tanulás tanítása; Nevelés a falakon kívül; Az iskolát segítő szervezetek; A reflektív gondolkodás fejlesztése; Metafora a pedagógiában. A témák feldolgozása több altémához kapcsolódóan valósult meg. Például az iskolák belső világa problémakörben a következő témákkal foglalkoztak a hallgatók egy adott iskolában: nevelési koncepció, az iskola pedagógiai programja; a tanulók és a pedagógusok helyzete az iskolában; a tanulókhoz igazodó, adaptív oktatás érvényesülése a tanítási órákon; tehetséggondozás; a tanulási gondokkal küzdő tanulók segítése; a tanulás tanítása; a tanulók értékelése; intézményértékelés – intézményfejlesztés. Egy másik példa: A tanulás tanítása témakör öt altémára oszlott: a tanulás tanításának helyzete a kiválasztott iskolában; a tanulók tanulási szokásainak diagnosztizálása (a módszerek megismerése és azok alkalmazása); a tanulók tanulási stílusának, szokásainak fejlesztése a gyakorlatban; különböző részképességek vizsgálata, fejlesztési tervek kialakítása; részképességek fejlesztése.

Az eltérő tartalom mellett módszerbeli különbségek is voltak, ti. mindegyik szeminárium valamilyen módszerre, vagy módszercsoportra támaszkodott. Például az esettanulmány központi módszerként jelent meg az iskolák belső világával foglalkozó szemináriumon, a problémaközpontú csoportmunka főképpen a tanulás tanításához kapcsolódott, a projektoktatás az iskolát segítő szervezetek és a nevelés a falakon túl című témákhoz.

Az egyes szemináriumi csoportokban a témák és a módszertani megoldások különbözőek voltak, de mindegyiket az jellemezte, hogy a hallgatók és az oktatók párbeszédében alakult ki a végleges tartalom, valamint az alkalmazott módszerek köre.

A szemináriumok részben az egyetemen, részben különböző gyakorló helyeken zajlottak. Az egyetemen történt általában az önálló terepmunkára való felkészülés a félév elején 5–10 órában és a saját tapasztalatok megbeszélése a félév má-

sodik felében ugyancsak 5–10 órában. A gyakorló terepet a hallgatók számára nem csak a különböző iskolák jelentették, de a témától, módszertől függően nevelési tanácsadók, családsegítő szolgálatok, múzeumok, állatkertek, önszolgáltatók, Csodák Palotája; Drog Stop Budapesti Egyesület stb. Általában a hallgatók 15–20 órában ismerkedtek a választott intézménnyel, illetve végezték önálló feladataikat.

Az előkészítő fázisban a hallgatók hozzájárultak a téma, a módszerek véglegesítéséhez, és felkészültek gyakorlati feladataik megoldására tartalmi és módszertani szempontból egyaránt. Tehát bővítették, elmélyítették az adott témában meglévő tudásukat és megismerkedtek az alkalmazandó módszerek sajátosságaival is. Például „A tanulás tanítása” című szeminárium előkészítő óráin a hallgatók úgy ismerkedtek meg különböző tanulási stratégiákkal, módszerekkel, hogy azok iskolai alkalmazását is megbeszélték. A szemináriumok többségében az előkészítő foglalkozásokon a tanár segítő, ösztönző szerepe mellett megjelentek a különféle egyéni és kooperatív munkaformák is, amelyekben a hallgatók aktív és egymást segítő tanulása jelentős szerepet töltött be.

A terepen a tapasztalatszerzés egy része a valóságról való információgyűjtést jelentette: iskolai dokumentumok elemzése, interjúk készítése tanulókkal, tanárokkal, szülőkkel, segítő szakemberekkel, résztvevő megfigyelés iskolai tevékenységekben, tapasztalatok megbeszélése diákokkal, tanárokkal, hallgatótársakkal, oktatóval. Az önálló iskolai és az iskolán kívüli pedagógiai tevékenységek is rendkívül sokszínűek, gazdagok voltak: egyéni foglalkozások tanulókkal, szakkörök vezetése, múzeumi órák tartása, tanulást segítő útmutatók kidolgozása, környezeti nevelési program kidolgozása, kivitelezése, projektnap szervezése stb. A szemináriumokat vezető oktatók együttműködésre ösztönözték a hallgatókat, de ez nem mindig járt sikerrel, ti. esetenként a hallgatók az egyéni megoldásokat részesítették előnyben.

A terepen végzett munkának számos olyan produktuma született, amelyet az iskolában és a tanárképzésben a későbbiekben is jól lehet használni. Például: Videofilm a Csodák Palotájáról, Zoopedagógia (videofilm), projekttervek, esettanulmány egy iskoláról, megfigyelési jegyzőkönyvek, poszterek különböző témákban.

A valódi iskolai munka során a hallgatók folyamatosan spontán és időnként tervezett visszajelzéseket kaptak a diákoktól, azok tanáraitól, az egyetemi oktatótól és társaiktól. A gyakorlati munkáról készített írásos és szóbeli beszámolót mindig követte önreflexió és tanári értékelés is, természetesen nem maradt el a hallgatótársak véleményének meghallgatása sem. A sokoldalú reflexió a reális önismeret kialakulásában komoly szerepet játszhatnak. Néhány szemináriumon a visszajelzések, értékelések hatékonyságának növelését segítette a hallgatói munkák, dokumentumok összegyűjtése portfóliókban.

Az e szemináriumokon zajló tanárképzés a hallgatók számára aktív, alkotó, életközeli tanulást jelentett, s nem csak különböző nevelési, oktatási módszerek kipróbálását. A hallgatók e szemináriumok értékelésénél a legfontosabb értéként azt emelték ki, hogy aktív részeseivé válhattak saját szakmai fejlődésüknek. Egyértelműen pozitívan viszonyultak a kialakított képzési formákhoz, a sokrétű tapasztalatszerzési lehetőségekhez és az oktatás személyes jellegéhez. A programban részt-

vevő iskolák és segítő intézmények hasznosnak látták a hallgatók munkáját, s visszajelzéseiket az intézmények működésével kapcsolatban legtöbb helyen különösen fontosnak, felhasználandónak találták.

Az új programok terjesztése

A saját élményű, együttműködésre és különböző pedagógiai intézményekre építő, eredményesnek bizonyuló képzési formák széles körű, rendszeres alkalmazásának számos pénzügyi, szervezeti, pedagógiai feltétele nincs meg a jelenlegi hazai tanárképzésben. E cikknek nem célja, hogy e rendkívül összetett feltételrendszert elemezze, de a fent bemutatott műhelymunkához kapcsolódóan egyik pedagógiai feltételre szeretnénk felhívni a figyelmet. A közoktatásban és a pedagógusképzésben is csak akkor tud érvényesülni az új tanulási felfogásra támaszkodó pedagógiai, módszertani kultúra, ha a gyakorló pedagógusok és a tanárképzésben működő oktatók megfelelő tudással rendelkeznek e téren. Mindehhez szükség van olyan szakanyagokra, amelyek segítenek e tudás megszerzésében. E téren egyrészt a bőség zavarával küszködünk, másrészt hiányoznak az olyan művek, amelyek az új törekvéseket úgy mutatják be, hogy azokat a közoktatás és a pedagógusképzés megújításában is fel lehessen használni.

A fenti program kipróbálásához kötötten, az ELTE oktatói tapasztalataikat felhasználva tíz témakörben módszertani kézikönyvet készítették¹ azzal a szándékkal, hogy a kevésbé ismert, alkalmazott nevelési, oktatási módszerek alkalmazására ösztönözzék az oktatás különböző szintjein dolgozó tanárokat és diákokat. A kötetekben a projektoktatásnak, az esettanulmányoknak, a csoport- és egyéni munkák változatainak, a portfólióknak stb. sajátosságai nemcsak elméleti szinten jelennek meg, hanem gyakorlatorientált jelleggel és sokféle, a közoktatásban, a pedagógusképzésben és továbbképzésben alkalmazható példákon keresztül. Reményeink szerint az elkészült kötetek szemléletükkel, módszertani ötleteikkel hozzájárulnak a pedagógiai kultúra megújulásához.

¹ *Falus Iván - Kimmel Magdolna*: A portfólió;
Golnhofer Erzsébet: Esettanulmány az oktatásban;
Győri János: Tehetség gondozás;
Lénárd Sándor - Rapos Nóra: Barangolás az iskolában;
Mikonya György: A tanítás művészete;
M. Nádasi Mária: A projektoktatás;
Nahalka István: A falakon túl;
Petri Andrásné: A problémaközpontú csoportmunka;
Réthy Endréné: Feladatok a didaktikához;
Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése;
Vámos Ágnes: Metafora a pedagógiában.

Irodalom

- Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 213-234.
- Halász Gábor – Lannert Judit (2002, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. OKI, Budapest.
- Kerber Zoltán (2002): A tantárgyi obszerváció néhány tanulsága. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 3-15.
- Nahalka István (2002): Korreferátum a PISA-felmérések eredményének értékeléséről. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 48-51.
- Petriné Feyér Judit (2001): Pedagógusok a differenciálásról. In: Golnhofner E. – Nahalka I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 202-231.
- Réthy Endréné (1998): Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 221-270.

PELLER JÓZSEF

A MATEMATIKAI ISMERETSZERZÉSI FOLYAMATRÓL

2003, 440 oldal, B/5, fóliázott karton, 3500,- Ft
ISBN 963 463 592 X

Ez a mű olyan tankönyv, amely közvetlenül a tanítóképzős hallgatóknak szól, mindkét témakört, a matematikát és a tantárgy-pedagógiát, magába foglalja. A legegyszerűbb tanulói teljesítmény – $5+2=7$ – kialakulásának elemző felderítésével indul, s eljut a főiskolai ismeretszerzésig. Teszi ezt olyan módon, hogy a hallgató, az olvasó ezt az ívet mint egységes folyamatot átélheti. Közben feltárul a jelenlegi oktatás fejlesztésének szükségessége és számos lehetősége is. Mivel a könyv a matematikai ismeretszerzést tágan írja le, ajánlható szakönyvként a főiskolai és az egyetemi szaktanárképzésben is. Több olyan témakör kifejtését is tartalmazza, amelyeket másutt az érdeklődő nem talál meg. Mindezt közérthető módon tárgyalja.

AZ ELTE EÖTVÖS KIADÓ AJÁNLATA

Az Oktatás-módszertani kiskönyvtár c. sorozatban megjelenő legújabb kötetek
ISSN 1589-9926
Sorozatszerkesztő Golnhofer Erzsébet

FALUS IVÁN – KIMMEL MAGDOLNA: A PORTFÓLIÓ

A módszertani segédanyag tárgyalja a saját és gyakorlatra épülő dokumentumcsalád szerepét a tanárképzésben. Bemutatja készítésének sajátosságait, előnyeit, továbbá koncepcionális és módszertani segítséget ad a portfólió elkészítéséhez.

A/5, 104 oldal, kartonált
ISBN 963 9500 47 X
Ára: 750 Ft



NAHALKA ISTVÁN: TÚL A FALAKON: AZ ISKOLÁN KÍVÜLI NEVELÉS MÓDSZEREI

Az iskola falain kívül végzett tevékenység gazdag módszerbeli lehetőségeket kínál az oktatás eredményesebbé, élményszerűbbé tételére. A pedagógusok sokszor idegenkednek attól a valóban nehezen szervezhető, sok munkát jelentő feladattól, hogy a gyerekekkel a városban, a természetben foglalkozzanak. A sok nehézség ellenére is megéri a tanulókkal elhagyni az iskola épületét, s változatos feladatokat, problémákat megoldani. A könyv ehhez a munkához, tanulás-hoz ad elméleti és gyakorlati segítséget a közoktatásban és a pedagógusképzésben tanítók, tanulók számára.

A/5, 100 oldal, kartonált
ISBN 963 9500 62 3
Ára: 750 Ft



SZIVÁK JUDIT: A REFLEKTÍV GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE

A pedagógus pálya tanulásának és folyamatos önfejlesztésének egyik legfontosabb eszköze a reflektív gondolkodás és gyakorlat elsajátítása. A kipróbált eljárások a módszerek egy teljesen új generációjába tartoznak, melyek alkalmasak az elemző gondolkodás szintjének feltárására, valamint e képesség fejlesztésére egyaránt. A kutatás során adaptáltuk az eddig főként csak idegen nyelven publikált módszereket: a Fogalmi térképet, a Rendezett fát, a Hangosan gondolkodást, valamint a Reflektív naplózást.

A/5, 84 oldal, kartonált
ISBN 963 9500 61 5
Ára: 750 Ft



SZAKMAI FEJLESZTŐ/FEJLŐDŐ ISKOLÁK – A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁNAK EGY LEHETŐSÉGE*

KOTSCHY BEÁTA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának docense
kotschy@gandalf.elte.hu

A tanulmány a képzőintézmények oktatói, hallgatói és a gyakorlóiskolák pedagógusai között létrejövő új típusú szakmai együttműködés lehetőségeit mutatja be az USA-ban működő szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák (professional development schools) tapasztalatainak összegzésével.

A pedagógusképzés eredményesebbé tételének igénye napjainkban az egész képzési rendszer reformját teszi szükségessé. Míg az oktatáspolitikai a strukturális változtatások, az integráció, képzési szintek, egységes szaktanárképzés kérdéseivel foglalkozik, az egyes intézmények fejlesztési törekvései elsősorban a tartalmi-módszertani megújításra terjednek ki.

Az ELTE-n folyó kutatások már a 80-as években a gyakorlati képzés reformjának szükségességére hívták fel a figyelmet. A legnagyobb problémát abban találták a hallgatók és oktatók egyaránt, hogy az elméleti és gyakorlati képzés egymástól szinte teljesen függetlenül valósul meg, nincs fokozatosság a hallgatók bevezetésében a valós tanítási helyzetekbe, kevés az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásának lehetősége, kevés vagy teljesen hiányzik a párbeszéd és együttműködés a képző intézmény és a gyakorlóléhelyek oktatói között (*Falus és Kotschy, 1983*). Ez utóbbi különösen érvényes a főiskolai képzés esetén, mivel itt a hallgatók nem az ELTE gyakorlóiskoláiban teljesítik pedagógiai gyakorlataikat, hanem a főváros különböző általános iskoláiban az esetek többségében olyan pedagógusok mentor-sága alatt, akik nincsenek felkészítve erre a sajátos feladatra. A problémák megoldására részleges megoldások születtek a gyakorlati rendszer egymásra épülésének, fokozatosságának biztosítása terén, a mikrotanítási gyakorlatok szélesebb körű bevezetésével, az egyéni gyakorlatok mennyiségének és minőségének javításával, a választhatóság általánossá tételével, a mentorképzés feladatainak megfogalmazásával és bevezetésével a pedagógus-továbbképzés rendszerében.

Új lehetőség mutatkozik a gyakorlóléhelyekkel való együttműködés terén az USA-ban a 80-as években induló és rendkívül gyorsan terjedő „mozgalomban”, amely a szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák (professional development schools – PDS) hálózatának kiépülését jelenti. Az elmúlt 10–15 évben több száz iskola kapcsolódott be a tanárképzésbe a „mozgalom” keretében, új minőséget teremtve az együttműködés terén. Az eredményekről beszámoló kutatások alapján feltétlenül

* A tanulmány az OTKA TO37605. számú pályázat keretében készült.

követendő példának tűnt számunkra is a fejlesztő iskolai hálózat kiépítése. Jelenleg az első lépéseknél tartunk, a partner intézmény megtalálásánál, s az együttműködés alapvető területeinek kidolgozásánál. Ennek az ismertetésnek megjelentetését mégis az indokolja, hogy felkeltse a képző intézmények és iskolák érdeklődését erre a lehetőségre már most, hiszen a hazai eredmények bemutatására csak hosszabb idő után lesz lehetőség.

Miért van szükség új típusú együttműködésre a gyakorlóiskolákkal?

A fejlesztő iskolák létrejöttét két oldalról is indokolhatjuk: egyrészt az iskolai munka, másrészt a képzés eredményességével szemben megfogalmazódó kritikákkal.

A közoktatás mindennapi életünk olyan területe, amely az egész társadalmat érinti, érdekli, s amely az állandó figyelem középpontjában áll. Valószínű, hogy az oktatás története során ez a figyelem legtöbbször elégedetlenséggel párosult, s különösen így van ez napjainkban, amikor a tudományok és a társadalom egyre gyorsuló változásaival szemben az oktatás, az iskola tehetetlensége egyre mélyebb szakadékot eredményez az elvárt és a megvalósuló teljesítmények között. Ez a növekvő eltérés világjelenség, amely alól a hazai oktatásügy sem tudja kivonni magát. Az utóbbi időkben a nemzetközi felmérések eredményeinek hatására a politika és az oktatáspolitikai felerősítette az elégedetlenség hangjait, vészharangot kongat a magyar iskolák felett, s elsősorban a politika eszközeivel, a törvénykezés segítségével próbálja ösztönözni a szükséges változtatásokat. Ugyanakkor mindenki által elfogadott tény, hogy a pedagógiai munka eredményesebbé tétele csak akkor következik be, ha a pedagógusok maguk is elfogadják a változtatás szükségességét, s képesek a problémák megoldására új válaszokat, módszereket keresni, ezeket a gyakorlatban sikerre vinni. Ezért nem túlzás azt állítani, hogy az iskola megújulása a pedagógusképzés és továbbképzés megújításával együtt valósulhat csak meg oly módon, hogy megerősödik az együttműködés a képző intézmények és az iskolák között.

A jelenlegi helyzet ezen a téren igen sok problémát vet fel:

- *A pedagógia elmélete és gyakorlata között igen széles a szakadék a pedagógusok és az oktatók szubjektív véleménye szerint. Az elméleti órák keretében elhangzottak ily módon irreleváns tudást jelentenek a hallgatók számára.*
- *Az elméleti oktatás során a hallgatók találkoznak ugyan a korszerű nézetekkel, hallanak a modern módszerekről, de nem szembesítik azokat saját nézeteikkel, tapasztalataikkal, s nem kapnak segítséget a gyakorlati megvalósításukra vonatkozóan sem. Amikor képzésük utolsó szakaszában az iskolába kerülnek, már csak elfelejtett tananyag marad mindaz az ismeret-halmaz, amelyet a vizsgára megtanultak.*
- *A pedagógusképzési programok csak az iskolai élet szűk területére, a szakórák tartására, a szaktanári szerepre készítik fel a hallgatókat, ezen*

belül is egy homogén, motivált gyermekcsoport igényeinek figyelembe vételére. A képzés igen kis töredéke vonatkozik a sajátos igényekkel rendelkező tanulókkal kapcsolatos pedagógiai kérdésekre, s szinte teljesen hiányzik a fejlesztésük lehetséges módjaira vonatkozó elméleti és gyakorlati tudás megszerzésének lehetősége.

- *Az elméleti és gyakorlati képzés nem épül egymásra*, igen kevés köztük a kapcsolódási pont. A gyakorlati képzés szinte független a képzőintézményben folyó munkától.
- *Objektív és szubjektív akadályok nehezítik a párbeszédet és az együttműködést az oktatók és iskolai tanárok között*. Sok esetben hiányzik erre a motiváltság mindkét részről, presztízs ellentétek húzódnak meg, túlzott a tanárok és oktatók terhelése egyaránt, szervezési hiányosságok nehezítik az együttműködést, s végül igen jelentős akadály a két intézmény képzésének eltérő pedagógiai kultúrája.
- *Kevés a megfelelően képzett mentor tanár*.
- *A pedagógusok szerint a legújabb pedagógiai kutatások és fejlesztések nem segítik őket* a mindennapi munka során jelentkező nehézségeik leküzdésében, nem jelentenek valós esélyt az iskola megújulására.

Az együttműködés új formája, a szakmai fejlesztő iskola

Az elnevezés a *Holmes Group Tomorrow's Teacher* című 1986-ban megjelent írásából származik, amelyet 1990-ben a fejlesztő iskolák jellemzőinek részletesebb kidolgozása követett a „Tomorrow's schools” című tanulmányban. A szerzők egy olyan iskola képét rajzolják meg, amely a tanárok, oktatásirányítók szakmai fejlődése számára optimális lehetőséget biztosít, s ezzel együtt a felsőoktatási szakemberek szakmai relevanciáját is növeli azáltal, hogy

- a szakmai kérdéseket – a hallgatókat is bevonva – közösen gondolják végig, közösen keresik a feladatok megoldásának lehetőségeit,
- megosztják a képzési feladatokat,
- együttműködve kutatják a pedagógiai gyakorlat problémáit,
- közösen valószínűsítik meg a hallgatók szakmai felügyeletét. (*The Holmes Group*, 1986, 1990)

A szakmai fejlesztő iskolák feladatai tehát többértékűek:

- aktívan résztvesznek a pedagógusképzés gyakorlati feladataiban,
- folyamatosan biztosítják a pedagógusaik sajátos igényeihez igazodó továbbképzéseket,
- kutató-fejlesztő tevékenységet folytatnak az iskola problémáinak feltárására és megoldására,
- s mindezek eredményeként megújítják oktató-nevelő munkájukat.

Nem nehéz észrevenni, hogy a jelenlegi gyakorlóiskolai rendszer vagy más országokban az ún. klinikai iskolák rendszere részben fedi csak le azokat az együttműködési területeket, amelyek a szakmai fejlesztő iskolák által vállalt feladatokat

jelentik. A fejlesztő-kutató tevékenység és a továbbképzés, amelyben résztvesznek tanárok, kutató oktatók, hallgatók és oktatásirányítók egyaránt, olyan széles együttműködési bázist jelentenek, amely nem hasonlítható a hagyományos gyakorlóiskolai – szinte kizárólag csak a pedagógusképzésre irányuló – tevékenységhez. Az utóbbiakban általában hiányzik az innovációnak, a gyakorlat megújításának és a közös kutatásnak igénye. (Shen, 1993) Romerdahl és Gerhke vizsgálatában azt találta, hogy azokban a szakmai fejlesztő iskolákban sikerült valódi kollegiális viszonyokat létrehozni a résztvevők között, ahol sokrétű innovatív tevékenységet folytattak. A szűkebb feladatkör ellátása nem igényelte a közös gondolkodás, döntéshozatal demokratikus formáit, egy mérsékelt autokratikus vezetési rendszer is eredményeket tudott felmutatni. (Romerdahl és Gehrke, 1993)

Milyen legyen a szakmai fejlesztő iskola?

Az előzőekben látható volt, hogy a *Holmes Group* említett tanulmányában a szakmai fejlesztő iskolák kritériumainak tisztázásánál azonos hangsúllyal szerepelt a leendő és a gyakorló tanárok szakmai fejlesztésének igénye és a kutatás és oktatás/tanítás feladatainak magas szintű ellátása. Más kutatók a pedagógusok nevelésről vallott elveivel és az iskola belső világának működési sajátosságaiával kapcsolatos elvárásokat fogalmazták meg:

1. Az iskola tanárainak és minden résztvevőnek a neveléssel kapcsolatos legfőbb értékekben egyet kell érteniük. Ezek közül legfontosabb a tanulók önálló és kritikus gondolkodásának fejlesztése, a demokratikus nevelés, a teljes emberré, „humánummá” nevelés, az esélyegyenlőség megteremtése és a multikulturális nevelés fontossága iránti elkötelezettség.
2. Az intézmény élén olyan vezetőknek kell állniuk, akik képesek a demokratikus irányításra:
 - a döntéshozatali folyamatokban egyenrangú szakemberként kezelik a pedagógusokat,
 - a gyakorló hallgatókat bevonják az iskolai élet minden szintű tevékenységébe,
 - a szülőket a közös munkában érdekelt partnerként kezelik. (Clark, 1999)

Murray egy 1993-as tanulmányában az iskola céljai, küldetési missziója, nevelési-oktatási elvei és szervezeti működésének sajátosságai terén fogalmazta meg a fejlesztő iskolákkal szembeni elvárásait:

- A szakmai fejlesztő iskolák pedagógusainak egyaránt fontosnak kell tartaniuk tanítványaik fejlesztését, függetlenül azok képességeitől, motiváltságától, s attól, hogy nehéz vagy könnyű a tanításuk.
- A tanítás során figyelembe kell venni a tanulók egyéni szükségleteit és képességeit.
- Biztosítani kell a tanulók aktív részvételét a tudás megszerzésében, mivel a megértés alapvetően függ az elsajátítás körülményeitől, módszereitől.

- Hitelesen kell értékelni a tanulók képességeit, mert csak így biztosítható a reális célkitűzés és tanulási környezet.
- Az egyes tanulók értékelésében szerepet játszik az egész tanuló közösség.
- A szakmai fejlesztő iskolákban olyan professzionális tanárookra van szükség, akik folyamatosan fejlesztik tudásukat, törekszenek az együttműködésre.
- Az iskolai munkát úgy kell megszervezni, hogy legyen idő és megfelelő környezet a közös tervezésre, konzultációkra, reflexiókra.
- Integrált segítő csoportot („szervizt”) kell létrehozni a tanulói szükségleteknek megfelelően.
- A szakmai fejlesztő iskoláknak kutatási missziója is van. Olyan kutatási központokká kell válniuk, amelyek a gyakorlati problémák megoldásának kereséséből kiindulva gazdagítják, komplexebbé és koherensebbé teszik az elméleti tudományos ismereteket is. (Murray, 1993)

A tanári/oktatói szerepek változása a szakmai fejlesztő iskolákban

A szakmai fejlesztő iskolák létrehozásának, a képző és gyakorló intézmény sikeres együttműködésének legfontosabb feltétele, hogy az iskola tanárai vállalják az új képzési, kutatási feladatokat, elkötelezettjei legyenek az innovációnak, s szívesen vegyenek részt a döntési/vezetési folyamatokban. A fejlesztő iskolákkal kapcsolatos kutatások a tanárok motiváltságának kialakítását/átalakítását tartják a legnehezebben megvalósítható feltételnek. Egyrészt azt vizsgálták, hogy mi akadályozza a tanári attitűdök fejlődését, másrészt azt, hogy milyen „haszna” volt az együttműködés adott formáinak a tanárok szakmai fejlődésében, személyiségük kiteljesedésében.

Az elkötelezettség kialakulásának nehézségei

A „valódi” tanár a tanítványai között érzi magát legjobban, s minden, ami a velük töltött időt rövidíti vagy az állandósuló látogatásokkal megzavarja, ellenérzést vált ki benne. Nem szívesen vállal vezetési feladatot sem, mert a hierarchiában való feljebb kerülés a tanártársaktól való eltávolodást, a kollegiális viszony megromlását eredményezheti. Érdeklődésének középpontjában a mit, mikor, hogyan tanítsunk kérdései és a gyermeki szükségletek figyelembe vételének lehetőségei állnak, ezen a téren igényel szabadságot. Pártolja az együttműködést szülőkkel, egyetemi oktatókkal, oktatásirányítókkal, de nincs elképzelése, tapasztalata ennek módjáról. (Brimhall, 1993)

A közös munka kialakulását a két intézmény eltérő kultúrája is okozza. A különbségek négy területen fogalmazhatók meg:

- az érdeklődés fókusza,
- az idő,
- a „jutalom”
- és a hatalom kérdéseiben. (Brookhart és Loadman, 1992)

Arra a kérdésre, hogy mi a fontos tudás, az oktatók az elméletit, míg a tanárok a gyakorlatit jelölik meg első helyen. A mindennapi megvalósíthatóság, a praktikuság igen fontos szempont az iskolai életben, míg az oktatók a tudomány gazdagításának célját helyezik előtérbe.

Más a két réteg időbeli lekötöttsége, az együttműködésre jutó idő mennyisége is. Az iskolai „menetrend” szorosabb behatárolást jelent, nehéz a tanítás menetében a konzultációkra, reflexiókra lehetőséget biztosítani. A tanításon túli „szabadidő” lefoglalása az életritmus megváltoztatásával jár, amely nem megy egyik napról a másikra még az ügy iránt elkötelezett pedagógusok esetében sem.

Az új tevékenységek, különösen a kutatás az oktatók feladatainak szerves része, az eredmények publikálása szakmai előmenetelük feltételei, míg az iskola tanárai számára csak „belső jutalomként” jelennek meg. Számukra az igazi eredmény az, ha tanulóik tudása gyarapodik, ha fejlődésük/fejlesztésük sikeresebb.

Végül nehéz áttörni azt a kialakult hierarchiát, amelyben a felsőoktatásban dolgozók és a tanárok különböző szinteken állnak. Az oktatók bizonytalan mozgását az iskolai terepen sokszor a „felsőbbrendű viselkedés” kompenzálja, de a tanárok is sok esetben szakmai bizonytalanságaikat vetítik ki egyetemi kollégájuk presztízsének túlzott hangsúlyozásával. A kölcsönös bizalom, annak elfogadása, hogy a két fél tudása különböző, de közös céljuk elérése szempontjából egyenrangú, alapvető feltétele a valódi együttműködésnek, a demokratikus munkaformák kialakulásának. (*Wilson, Miller és Yerkes, 1993*)

Az együttműködés pozitív hatásai

Azok a felmérések, amelyek statisztikai adatokkal igyekeztek bizonyítani a szakmai fejlesztő iskolák eredményességét, a legfontosabb hatásnak azt találták, hogy a tanárok másképp értékelik saját gyakorlati munkájukat (a megkérdezettek 70 %-a utalt erre), megváltoztak a tanulásról-tanításról vallott nézeteik (55%), s ez elsősorban a reflektív megközelítésnek volt köszönhető (71%). A másik kiemelt pozitív lehetőségként az együttműködést említették (61%). Az oktatók esetében kevesebb változást tapasztaltak, mindössze 25%-uk mondta, hogy másképp tanít az együttműködés hatására, s 40%-uk említette a tartalmi megújulást és a reflektív attitűd kialakulását, mint pozitív következményt. (*Berry és Catoe, 1994*)

A változások tartalmi elemzése alapján *Ruscoe és társai* a következő összefüggésekre hívták fel a figyelmet:

- Közvetlen kapcsolat van a tanárok hatékonyság-érzése és a döntéshozatalban való részvételük minősége között. A felülről jövő kezdeményezések csak kis hatást gyakorolnak a tanári attitűdre.
- A döntéshozatal során a team-munka növeli a tanárok elkötelezettségét.
- Az elkötelezettség kialakításában fontos a képzőintézmény és az oktatás-irányítás segítsége. (*Ruscoe at all. 1989*)

A mentori feladatok ellátása közben a tanárok saját véleményük szerint rengeteg tanultak magáról a tanulásról és a tanításról, tudatossá váltak saját elképzeléseik, hiteik és tudásuk ezen a téren. A személyes reflexió „kényszere” rengeteg időt

vett igénybe, de a tanítás hatékonyabbá válásában a legfontosabb szerepet játszotta. (Grossman és McDaniel, 1990)

A kutatásban való részvétel praktikus „haszna” mellett – mint a tanítási gyakorlat megújítása, szaktárgyi, módszertani, tantervi fejlesztések – fontos eredményként említik a tanárok és kutatók egyaránt az önbizalom, önértékelés megerősödését és a kritikus szemlélet kialakulását. (De SooHoo, 1989)

Fontos lehetőség, hogy az eredményes innovációs törekvések, próbálkozások azonnal bekerülnek a „köztudatba” a hallgatók és oktatók terjesztése révén. Igen sok szellemi érték süllyed a feledés homályába, mert a tanítás mellett a tanárok nem törődnek tapasztalataik megosztásával, publikálásával. A szakmai fejlesztő iskolák együttműködő „tanulói közössége” révén ezek az értékek, eredmények nem maradnak az osztály falai között, beépülnek a leendő tanárok gyakorlatába és gazdagítják az elméleti előadások anyagát.

Az oktatók számára igen fontos eredménye az együttműködésnek, hogy kikerülnek az „elefántcsonttoronyból”, tanításuk reálisabbá és főleg hitelesebbé válik. A kimondott mondatok tesztelésre kerülnek, ezért a gyakorlattal való azonnali szembesítés megnöveli a kimondás felelősségét. (Ball and Rundquist, 1993)

A szakmai fejlesztő iskolák kialakításának folyamat és anyagi feltételei

A szakmai fejlesztő iskolák kiválasztása a már fentebb említett szakmai és szervezeti feltételek ismeretében nem könnyű feladat. A legfontosabb kritérium, hogy a tanárok szükségesnek érezzék a megújítás folyamatát, elkötelezettek legyenek a reformfolyamatok megvalósításában. Ez legtöbbször nem a kiválóan működő, elismert iskolákra lesz jellemző, hanem éppen azokra, amelyek valamilyen pedagógiai problémával találják magukat szembe, s akik segítséget igényelnek ezeknek a problémáknak a megoldásához. Ez az igény jelenti a kölcsönösség elvének teljesülését, ahol nemcsak a képző intézményeknek fűződik közvetlenül érdeke az együttműködéshez, hanem az iskolának is. Ugyanakkor a problémák jellege nagymértékben eltérő lehet, így a legkülönbözőbb intézmények vehetnek részt a szakmai fejlesztő iskolák hálózatában. Ez egy képzőintézmény számára, amely több iskolával működik együtt, nehézséget jelenthet, de ugyanakkor a hallgatói igények, pályaelképzelések szempontjából színes választékot nyújtanak.

Az iskola kiválasztását a következő tevékenységek követik:

- A pedagógusok felkészítése az új feladatokra, az iskola demokratikus működésében való részvétellel, a mentori teendőkre,
- kutatás szervezése az iskola belső problémáinak részletes és alapos feltárására,
- a képzés és oktatás fejlesztési tervének közös kidolgozása,
- a folyamatos önellenőrzés eszközeinek, a visszacsatolás formáinak meghatározása,
- az együttműködés szervezeti és tárgyi feltételeinek megteremtése,
- a finanszírozás feltételeinek megteremtése.

A két utolsó feladat igen sok részfeladatból áll. Ilyenek pl.:

- a kutatások és továbbképzések anyagi háttérének biztosítása,
- a megfelelő „együttműködési tér” kialakítása (hallgatók elhelyezése, rendszeres tanácskozás, illetve a továbbképzés helyének biztosítása),
- az utólagos elemzés és értékelés céljából a pedagógiai tevékenység (foglalkozás, tanóra, továbbképzési tréning) rögzítésére szolgáló eszközök beszerzése és megfelelő terem kialakítása használatukra,
- pedagógusi kapacitás biztosítása a hallgatókkal való foglalkozásra (órakedvezmény, túlóra elszámolása stb.),
- a fejlesztés költségeinek biztosítása,
- az oktatás objektív feltételeinek javítása, az eszközök hiányosságainak csökkentése.

A felsoroltakból világosan kitűnik, hogy a szakmai fejlesztő iskolák hálózatának kiépítése csak akkor történhet meg, ha az oktatásirányítás, a kutatás-fejlesztés irányítás fontosnak és támogatandónak tartja, és segít az anyagi feltételek megteremtésében akár központi célzott forrásokból, akár pályázati rendszerén keresztül.

Az ELTE TFK részére szerencsésen találkoztak a különböző oldalról megfogalmazódó igények: Egyrészt a képzés megújítására való törekvések és a szakmai fejlesztő iskola kialakításának elképzelése az oktatók részéről, másrészt az iskolák nehézségei a roma tanulók integrált oktatásával kapcsolatos feladatok megoldásában, s végül az Ec-pec Alapítvány által kínált pályázati lehetőségben megfogalmazódó társadalmi igény. Így elindulhat egy olyan együttműködés, amelyben nemcsak a pedagógia elméletének és gyakorlatának közelítésére van lehetőség, hanem a tanárok és hallgatók közös képzésére az antidiszkrimináció folyamatainak, illetve a felzárkóztató, gyermekközpontú és differenciált oktatás ódszereinek elsajátítása terén.

Irodalom

- Ball, D. L. és Runquist, S. R. (1993): Collaboration as a context for joining teacher learning with learning about teaching. In: Cohen, D. K., McLaughlin, M. W. és Talbert, J. E. (szerk.): *Teaching for understanding: Challenges for policy and practice* (13-42.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Beery, B. és Catoe, S. (1994): Creating professional development schools: Policy and practice in South Carolina's PDS initiative. In: Darling and Hammond, L. (szerk.): *Professional development schools: Schools for developing a profession* (176-202.) New York, Teachers College Press.
- Book, C. L.(1996): Professional development schools. In: Sikula, J., Buttery, T. J. és Guyton, E. (szerk.): *Handbook of Research on Teacher Education* (194-210.) Macmillan Library Reference USA, Simon and Schuster Macmillan, New York.
- Brimhall, P. A. (1993): *Restructuring and teacher empowerment*. Paper presented at the annual meeting of AERA, Atlanta.
- Brookhart, S. M. és Loadman, W. E.(1992): School university collaboration: Across cultures. *Teaching Education*, 4 (2), 53-68.

- Byrd, D. M. és McIntyre, D. J. (1999): Research on Professional Development Schools. *Teacher Education Yearbook VII.*, Corwin Press.
- Clark, R.W. (1999): *Effective Professional Development Schools*. Agenda for Education in a Democracy V. 3 Jossey-Bass, San Francisco.
- Falus Iván és Kotschy Beáta (1983): Pedagógusok a pedagógusképzésről. *Pedagógiai Szemle*. 5. sz. 458-473.
- Grossman, PL. és McDaniel, J. E. (1990): *Breaking Boundaries: Restructuring preservice teacher education as a collaborative school/university venture*. Paper presented at annual meeting of the AERA, Boston.
- The Holmes Group (1986): *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI:Author
- The Holmes Group (1990): *Tomorrow's schools*. East Lansing, MI:Author
- Murray, F. B. (1993): „All or none” criteria for professional development schools. In: Altbach, P. G., Petrie, H. G., Shujaa, M. J. és Weis, L. (szerk.): *Educational Policy: V.7, Number 1. Professional development schools (61-73.)* Newbury Park, CA:Corwin Press.
- Romerdahl, N. és Gehrke, N. (1993): *The shared leadership in teacher leaders and principals in professional development schools*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Atlanta.
- Ruscoe, G. C., Whitford, B. L., Egginton, W. és Esselman, M. (1989): *Quantitative and qualitative perspectives on teacher attitudes in professional development schools*. Paper prepared for the annual meeting of the AERA, San Francisco.
- Shen, J. (1993): *Voices from the field: School-based faculty members vision of preservice teacher education in the context of a professional development school*. (Occasional paper No.16.) Seattle: University of Washington.
- SooHoo, S. (1989): *Teacher researcher: Emerging change agent*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco.
- Wilson, S. M., Miller, C. és Yerkes, C. (1993): Deeply rooted change: A tale of learning to teach adventurously. In: Cohen, D. K., McLaughlin, M. W. és Talbert, J. E. (szerk.): *Teaching for understanding: Challenges for policy and practice (84-129.)* San Francisco: Jossey-Bass.

**TANÁRTOVÁBBKÉPZÉS A SCHOOL FOR INTERNATIONAL
TRAINING EGYETEMEN,
VERMONT, USA**

INTERJÚ SZESZTAY MARGITTAL 2003 MÁJUSÁBAN

RÉVÉSZ JUDIT

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Angol–Amerikai Intézet
Angol Tanárképző Központjának nyelvtanára
balogrevesz@axelero.hu

A 2002–2003-as tanévben Szesztay Margit és Uwe Pohl, az ELTE BTK Angol–Amerikai Intézete Angol Tanárképző Központjának munkatársai egy éves Fulbright oktatói ösztöndíjjal az Egyesült Államok Vermont államában, a Brattleboro-i School for International Training (SIT) egyetemen oktattak és kutattak. Az interjú Szesztay Margit kinti tapasztalatait mutatja be.

Az egyetem

Hogyan kerültél Vermontba, a School for International Training egyetemre?

Sokat hallottam erről az egyetemről, először *Donald Freemantól*, aki 1997-ben itt volt az IATEFL (Angoltanárok Nemzetközi Egyesülete) konferencián Egerben. De más nemzetközi konferenciákon is csupa jót hallottam az intézményről, csupa olyat, ami felkeltette az érdeklődésemet. Olvastam egy könyvet¹ is, ami leírja az ott folyó kísérleti képzést.

Úgy tűnt, hogy nagyon hasonló a filozófiája, mint nekünk az Angol Tanárképző Központban. Mikor beadtam a jelentkezésemet a Fulbright ösztöndíjra, csak ide akartam menni, nem Amerikába, hanem ide. Nem volt könnyű, az ösztöndíjat csak negyedszerre kaptam meg. Az első három alkalommal kutatói ösztöndíjat kértem, mert a disszertációm szerettem volna befejezni. Végül is oktatói ösztöndíjjal voltam kint, félig oktattam, félig bekapcsolódtam az ott folyó kutatásba.

Mondj nekünk valamit erről az intézményről!

A School for International Training másoddiplomás képzést folytató egyetem Vermont államban. Az iskola maga a hatvanas években alakult. Gyökerei az Experiment in International Living kezdeményezésre nyúlnak vissza, ami később a World Learning kezdeményezésben folytatódott. Az Experiment in International Living mozgalmat még 1932-ben *Dr. Donald Watt* hozta létre azzal a céllal, hogy amerikai fiatalok más kultúrákkal ismerkedjenek, de ne turistaként, hanem átélt élményeken keresztül, az ottani közösségek életében valamilyen módon osztozva.

¹ Gouchenour, T. (Ed.) (1993) *Beyond Experience*, World Learning Inc., Yarmouth

Az összes belőle kinőtt program közös jellemzője lett az idegen nyelv tanulása, a kultúraközi kommunikációs készségek fejlesztése, még hozzá közvetlen tapasztalati úton, valamint a csoportfolyamat, aminek a keretében a tapasztalatok feldolgozása zajlik.

A hatvanas évek folyamán az Experiment in International Living Idegen Nyelvi Központja (FLO) elkezdett egy Masters szintű képzésen gondolkodni. Számos kimagasló és újító szellemű nyelvtanárt hívtak meg akkor, hogy segítsenek az alapkonceptiót kidolgozni. Olyan kimagasló szakemberek, mint *Ester Eaton*, *Earl Stevick*, *Caleb Gattegno* és *Carl Pond* 1962-ben egy hetes szemináriumon csatlakoztak az FLO stábjához. Az első Master of Arts² in Teaching program 1964-ben indult francia és spanyoltanároknak, később kibővült a képzés és hozzáférhetővé vált angolt idegen vagy második nyelvként tanító tanárok számára is.

Akkor már a World Learning programban és a Peace Corps-ban végzett munkájuk nyomán hatalmas tapasztalati anyag halmozódott fel. Ehhez adódtak hozzá fokozatosan olyan gondolkodók eszméi, mint *John Dewey*, *Maria Montessori*, *Morris T. Keaton*, *Georgi Lozanov*, *Paulo Freire*, *David Kolb* és mások.

Mi a nyelvtanároknak szervezett képzést ismertük meg közelebbről. Itt azokat a gyakorló nyelvtanárokat képezik tovább, akik angolt, spanyolt vagy franciát tanítottak idegen nyelvként vagy második nyelvként. Ezek a tanárok valamilyen, mi úgy mondanánk főiskolai diplomával (Bachelor Degree) jönnek a School of International Training egyetemre egy évre. A képzés nappali tagozatos, teljes elfoglaltságot jelent egy éven keresztül. Meglehetősen sokba kerül, – 30 000 dollár – ami soknak számít amerikai viszonyok között is. Legtöbbször kölcsönt vesznek fel, abból fizetik a tanulmányaikat. Aki elvégzi az egy éves képzést, az megkapja a Master of Arts in Teaching diplomát. A főiskolai diplomán kívül feltétel volt még sokáig a legalább 5 éves tanítási tapasztalat. Ezt mostanában nem veszik igazán szigorúan, bekerülnek kezdő tanárok is 1–2 éves tanítási tapasztalattal, de vannak olyanok is, akik már 20 éve tanítanak.

Ez egy kis egyetem, összesen 300 fős diáklétszámmal. Vannak persze távoktatási programjaik is, meg rengeteg nyári tanfolyam, részidős tanúsítványt nyújtó továbbképzések, de a Masters programokon általában ennyien vesznek részt egyszerre. Amikor mi ott voltunk, akkor indult egy 50 fős nyelv-tanár-továbbképző (Masters) évfolyam.

Mi inspirál egy amerikai tanárt arra, hogy egy évre elszakadjon a munkahelyétől, lemondjon a jövedelméről, elmenjen Vermont államba és beiratkozzon egy ilyen meglehetősen drága képzésre?

Ennek a végzettségnek egyértelműen értéke van. Sok kapu megnyílik a végzett hallgatók előtt. Vannak állások, amiket úgy hirdetnek meg, hogy csak Masters fokozattal lehet jelentkezni. Aki tehát a közoktatásba akart visszamenni, azoknak is

² A *Master of Arts* (továbbiakban *Masters*) képesítés bölcsészettudományi egyetemi végzettségnek felel meg. Az SIT programjára jelentkező tanároknak *Bachelor of Arts*, azaz bölcsészettudományi főiskolai vagy *Bachelor of Education*, azaz neveléstudományi főiskolai alapl diplomájuk van.

sokat jelentett a diploma a státusz és a fizetés szempontjából. Aki külföldön vagy a felsőoktatásban akart tovább dolgozni, az is hatalmas előnyökhöz jutott. Számíthatnak rá, hogy olyan állásuk lesz, aminek a jövedelméből vissza tudják majd fizetni a kölcsönt.

Az intézmény filozófiája

Amit eddig elmondtál, minden Masters képzésre igaz lehet. Mi vonzott mégis téged a School of International Training intézményébe, és mire gondoltál, amikor a hasonlóságot emlegetted a School of International Training és az ELTE Angol Tanárképző Központ között?

Talán a fenti névsorból is sejthető, hogy sok a hasonlóság a két intézmény filozófiájában és az ott tanító tanárok hozzáállásában. Ilyen hasonlóság a *gyakorlatközeliség, a tapasztalati tanulás fontossága*, illetve a tapasztalatokra való *reflektálás*, mint a tudás forrása. A hallgatók személyiségfejlődése és a szakmai fejlődés nem válik élesen külön, fontos még a tanulás *közösségi jellegének* hangsúlyozása.

A célképzetük egy olyan nagy tudású és gondolkodó tanár, aki hatékony a saját munkájában, és – nagyon fontos – a szakmai közösségeiben, aki jól eligazodik a szakterület elméleti kérdéseiben éppúgy, mint a gyakorlati feladatai vagy a diákjai szükségletei között. Kész tanulni a tapasztalataiból, a szakmabeliekkel folytatott interakciókból, és elkötelezett a folyamatos szakmai fejlődés iránt.

Csakúgy, mint mi, ők is fontosnak tartják, hogy a program holisztikus, egy integrált egész, méghozzá több szempontból. Elméleti és gyakorlati koherenciát szeretnének megvalósítani, amelyben a jól definiált részteljesítmények mellett általános célok elérésére törekszenek. Minőségi változást kívánnak elérni, és a teljes személyiséget próbálják bevonni a folyamatba. Ehhez persze szükséges, hogy a tanítói munkaközösségen belül mindenki mindenről tudjon, és a programmal kapcsolatos döntéseket konszenzusos alapon hozzák.

Nem világnézet semlegesek, nyíltan elkötelezettek bizonyos értékek és módszerek mellett, amit ők humanisztikus nevelésfilozófiának neveznek. Ennek négy legfontosabb alapelvét emelik ki.

Először is, a tanár a *teljes személyiséget* szólítja meg, annak intellektuális, fizikai, érzelmi és spirituális dimenziójával egyetemben. Másodsor, a tanítás-tanulás *kétirányú folyamat*. Nem csak a diákok tanulnak a tanártól meg egymástól, hanem ez fordítva is megtörténik. A tanárnak erre nyitottnak kell lennie. Harmadszor, a tanítás-tanulás *értékvezérelt és értékteremtő* folyamat. A tanárnak ezt tudatosítania kell magában, és tudnia kell, hogy ő, mint modell, milyen értékeket képvisel. Negyedszer pedig, a tanítás folyamán szerintük nem csak információ átadás zajlik, hanem kifinomult *ötvözete* alakul ki a *tudatosságnak, a hozzáállásnak, a készségeknek és a tárgyi tudásnak*.

Legfontosabb tehát a kapcsolat, kapcsolatok fenntartása és létesítése az elmélet és gyakorlat között, a kutatások és az osztálytermek között, a gondolkodás és cse-

levés között, a tanárok és a diákok között, diákok és diákok között, tanárok és szakmai szervezetek között.

Másik fontos hasonlóság a két intézmény között, hogy a *tanulási folyamatra* nagyobb hangsúlyt fektetnek, mint a végtermékre. Ez a tapasztalati tanulás egyik alapelve, ezért standardok helyett a diákokat saját korábbi teljesítményükhöz méri. Ennek fontos következményei vannak az értékelésre nézve.

A csoport

A közösség tehát nagyon fontos, a csoportos interakciónak és az egymástól való tanulásnak nagyon nagy jelentőséget tulajdonítanak. Az oktatás nem olyan személytelen, mint más egyetemeken. Nagy hangsúly fektettek arra, hogy a csoportokból aktív közösséggé váljon. A program egy hetes orientációval kezdődött. Az első estén például közös vacsora volt, ahol együtt főztünk, együtt mosogattunk, tanárok és diákok. A hét többi napján is mindennap volt valamilyen ismerkedési program, pl. drámajátékok, vagy olyan hasznos feladatok, mint amikor Brattleboróban, az egyetemi kisvárosban kellett kis csoportokban mindenki számára hasznos információkat gyűjteniük a hallgatóknak, például az orvosi ellátásról vagy a szórakozási lehetőségekről. Erről rövid prezentációt kellett tartaniuk.

Minden harmadik héten csütörtökön volt egy ún. *community meeting*, ahol tanárok és diákok leültünk és megbeszéltük a közösség életével kapcsolatos ügyes-bajos dolgainkat. A napirendi pontokat egy önkéntes diákszervező szedte össze. Ha nem voltak ügyek, akkor folyt tovább a közösségépítés, egymás megismerése. Volt egy projekt, aminek az volt a célja, hogy a tanárokat jobban megismerjék. Az volt a címe, hogy *Teachers' passions*. Ennek keretében a tanárok elmondták, hogy mivel foglalkoznak a szabadidejükben, mi érdekli őket a munkájukon kívül. Ez tudtommal elég ritka más egyetemeken.

A tanári értekezletet is egy személyes bejelentkezéssel kezdődtek, úgy hívták, hogy *check-in*. Kis körben, 6-10 fős csoportokban mindenki elmondta, hogy éppen mi van vele, mi történt vele a közelmúltban. Utána az értekezlet már teljesen szakmai jellegű volt, de mindig volt egy társas része is. Hangsúlyozom, hogy ez nem egy tömegintézmény. A közösség így könnyebben kialakul.

Az egyik amerikai diák azt mondta, hogy azért van erre szükség, mert Amerikában nincs közösség, vagy csak nagyon felületes kapcsolatok vannak, ezért kell erre külön odafigyelni. Lehet, hogy más kultúrákban ez magától is kialakul vagy egyszerűen eleve adott. Amerikában erre külön erőfeszítéseket kell tenni.

A másik pont, ahol még nagyon erős a párhuzam a School for International Training és az Angol Tanárképző Központ között, az a tanári kar. Az oktatók valóban egy csapatot alkotnak, náluk még régebbi hagyományai vannak a csapatmunkának. Fontos elvnek tartják, hogy közösség-centrikusan csak egy valódi közösség tud tanítani.

A problémáink is hasonlóak. Nagyon büszkék a programjukra, ami tényleg igen színvonalas, de kicsit megkövesedett. Úgy érzik, hogy egy kicsit belterjesek, megújulásra lenne szükségük. Nagyon sokáig nem cserélődött a tantestület, nagyon

kevés új ember jött. Mostanában kezdenek páran a törzsgárdából kiöregedni, az új emberek pedig, akik mondjuk 5–6 évvel ezelőtt jöttek, elég kritikusak. Persze az új emberek is a School for International Training Masters programján végeztek annak idején, tehát úgy kritikusak, hogy azért az alapelvek nagy részét elfogadják, tehát van egy széles alapokon nyugvó szakmai konszenzus.

A 13 év alatt az Angol Tanárképző Központban mi is sokat változtunk, változott az energia szintünk, sokszor elfogyóban van, meg is fáradtunk egy kicsit. Persze az amerikai kollégáknak nem elsősorban anyagi problémákkal vagy az egyetemen belüli helyzetükkel kell küzdeniük.

Annyira konszenzusos alapon működnek, hogy például, amikor el akartuk olvasni a tantervüket, akkor a tanulmányi igazgató azt mondta, hogy nincs leírt tanterv. Ha találunk egyet, akkor mutassuk meg neki is. Ezek ott kint mester trénerek, és minden a fejükben van, illetve rendkívül intenzív szakmai kommunikáció folyik köztük.

A képzés tartalma

Mi a képzés tartalma? Milyen tárgyakat tanulnak?

Először is, van benne egy két hónap időtartamú tanítási gyakorlat. Ez azért érdekes, mert feltételezik, hogy gyakorló tanárok jönnek ide, – van olyan, aki 20 éve tanít, – mégis ez áll a program középpontjában. Ez a gyakorlat a képzés közepén van, a téli időszakban. A két hónapnak nem az a célja, hogy gyakorlatot szerezzen a hallgató, hanem hogy azt alaposan megnézze, és feldolgozza a programon tanult új, reflektív szemlélet segítségével.

A tanítási gyakorlat hogyan történik? Előzőnlük a kisváros iskoláit?

Részben igen. Az iskolák azonban nagyon örülnek neki, mert nyelvtanár hiány van, ami engem nagyon meglepett. Képesítés nélküli dél-amerikaiakat is felvesznek, mert nincs elég tanár. Sokan a hallgatók közül külföldre mennek, hozzánk Magyarországra is így jött tavaly három tanár, de mehetnek Indonéziába, Marokkóba, Mexikóba, rengeteg más helyre.

Egy osztályt tanítanak, vagy teljes állást töltenek be? Mentorokkal dolgoznak, vagy magukra hagyják őket?

A képzésnek ez a része – ha külföldre mennek, – nincs kidolgozva. A School for International Training úgy áll hozzá, hogy a hallgatók addigra már annyira elsajátítják a reflektív megközelítést, hogy nincs is szükségük mentorra az iskolában, hanem majd alkalmazzák, amit az egyetemen megtanultak. Mexikóban pl. úgy állnak hozzá, hogy „itt van egy pár anyanyelvi, jó sok órát nekik!”, vagy éppen tanárképző tanfolyamokat tartatnak velük, holott erre semmi képesítésük nincs.

Ha viszont Vermont államban maradnak a hallgatók, ott működik egy mentor lánc, olyan, mint a miénk. Figyelnek arra, hogy a jelölt ne tanítson sokat, rendszeren végigbeszéljük az órákat, megkapják a megfelelő szakmai támogatást.

Milyen a képzés a tanítási gyakorlat előtt és után?

A módszertani képzés kezdetben elméleti megalapozást ad. Ez úgy zajlik, hogy végigveszik a különböző nagy nyelvtanítási irányzatokat, mint a Total Physical Response vagy a Silent Way. Ez az a keret, amire felfűzik a program tartalmát, tehát például három hétig csak a Silent Way-jel foglalkoznak. Meghívják az irányzat egy neves szakértőjét, aki műhelyeket tart, a résztvevők pedig kipróbálják a módszert, ilyen jellegű órákat terveznek stb.

Nekem ezzel kapcsolatban azonban fenntartásaim voltak, különösen azért, mert kezdő tanárok is bekapcsolódtak a programba. Az volt az érzésem, hogy olyan alapvető dolgokat nem tanulnak meg, mint a táblahasználat, vagy instrukciók adása. De úgy tűnik, hogy a program mégis működőképes, mert a visszajelzések nagyon elismerőek voltak. Ezen felül van egy olyan tárgyuk, amelynek a neve *Intercultural communication*, azaz "interkulturális kommunikáció".

A tanítási gyakorlat után a tavaszi szemeszterben a módszertani kurzus neve az volt, hogy *Teaching the four skills*, azaz a nyelvi alapkészségek tanítása. Ez már sokkal gyakorlatiasabb volt, én magam is egy ilyen kurzust tanítottam.

Hol és mikor tanulják meg a reflektív szemléletet?

A reflektivitás a képzés módszertanában van benne, abban, ahogyan tanítják őket. Már az egy hetes orientáció alatt vannak olvasnivalók, például *Kolb* tanulási modellje. A kurzusokon aztán kapnak megfigyelési feladatokat, csoportban kell dolgozniuk, megtanulnak visszajelzéseket adni, magukat kérdezgetni, milyen tanár vagyok, mik az értékeim. Majd két hónapra szétröppennek a világ legkülönbözőbb részeibe, és alig van kapcsolatuk a School for international Training-gel. Utána visszajönnek, és minden tárgyuk tanulása során megpróbálják a gyakorlat tapasztalatait kiaknázni, folyamatosan visszautalni a tanítási gyakorlatra.

A diákok között volt néhány kritikus hang. Sok gyakorlatias dolgot nem tanítottak meg nekik, – mint például az óratervezés, – és ezt többen hiányolták. Ki kell azonban emelnem, hogy a programot valójában nem is a különböző kurzusok tartják össze, hanem a kompetenciák, amiknek a fejlesztésében a tantárgyak csak esz-közök.

A kompetenciák

Az egyetem kidolgozta a képzés során elsajátítandó kompetenciák bonyolult rendszerét. Öt lényeges területet jelöltek meg ezen belül. Ezek a következők:

- nyelv és a kultúra,
- tanulók és a tanulás,
- tanárok és a tanítás,
- én és a csoport, és végül
- intézmények és szakmai csoportok.

Mind az öt területen belül fontosnak tartják a *tudatosság, a hozzáállás, a tudás és a készségek* fejlődését. Ez bonyolultan hangzik ugyan, de mondok egy-egy példát.

Kezdjük az első, a nyelv és kultúra területével. Itt például az a cél, hogy a tanár tudatában legyen annak, hogy ő milyen nyelvtanuló (tudatosság), tisztelje a kulturális és nyelvi sokféleséget (hozzáállás), legyenek ismeretei a tárgynyelvről és kultúrájáról (tudás), és legyen képes a tárgynyelvet óravezetésre használni (készségek).

A tanulók és tanulás témakörben a tanár legyen tudatában annak, hogy a tanítása hogyan hat a tanulókra (tudatosság), tisztelje a tanulót, mint teljes személyiséget, intellektuális, fizikai, érzelmi és spirituális dimenzióival együtt (hozzáállás), ismerje a nyelvsajátítási elméleteket (tudás), meg tudja ítélni a tanulók nyelvi és kulturális szükségleteit (készségek).

Egy-egy területen belül körülbelül 20 különböző kompetenciát írnak le, ez összesen kb. 100 különféle kompetencia. A képzés végső célja, hogy ezek a kompetenciák kialakuljanak, illetve továbbfejlődjenek. A résztvevőknek erről kell bizonygatót tenniük, ez határozza meg az értékelés módszereit is.

Szakedolgozat helyett portfólió, államvizsga helyett diákkonferencia

A hallgatók minősítésében nincs skálás értékelés vagy osztályzat, két kategóriát alkalmaznak, *átment*, vagy *nem ment át*. A diákok tudják, hogy ha rendesen dolgoznak, és nem veszik félvállról a dolgot, akkor átmennek. Persze, ha valaki megbízhatatlan, akkor gond van, azonban minden a csoport nyilvánossága előtt zajlik és gondoskodnak róla, hogy mindenkit bevonjanak a csoportfolyamatba, ezért a hanyagság meglehetősen ritka. Ettől viszont – hogy nincs skálás értékelés, – nincsenek olyan nagy stresszben. Ha bead a hallgató egy dolgozatot, esetleg visszakapja, hogy gondolkozzon még többet, és írja át a megadott szempontok szerint.

Mikor arról beszélgettünk a hallgatókkal, hogy miért jöttek pont ebbe az intézménybe, akkor többen is azt mondták, hogy ez volt az egyik fontos vonzerő: a skálás értékelés mellőzése, ami a személy központúsággal és folyamat központúsággal kapcsolódott össze a számukra.

Mivel zárul a képzés?

A képzés egyrészt egy *portfolió* jellegű dolgozattal zárul. Kiválasztanak egy témát, és azt kell dokumentálniuk és bemutatniuk, hogy a témában hogyan és mennyit fejlődtek. Ezt a kompetenciákra kell vonatkoztatniuk, tehát le kell írniuk, és dokumentálniuk is kell, hogy mondjuk az öt terület 100 kompetenciája közül legalább 25-ben hogyan fejlődtek.

Láttál ilyen portfoliót?

Igen láttam. A portfolió nem folyamatos írásmű, inkább három oldalas szövegek, sok-sok dokumentummal. Nem egy nagy lélegzetű koherens művet kell létrehozni, hanem sok apró dolgot kell összegyűjtögetni. Hogy hogyan épüljön fel, arra nézve nincsenek előírások, ebben legfeljebb a vezetőtanár segíthet.

A zárás másik része egy prezentáció. Minden hallgató kiválaszt egy témát, és tart egy 30 perces kiselőadást a többieknek. Hat fős csoportokban, ún. *support group*-ban készülnek erre az eseményre, és egy tanár is segít nekik. Többször elpróbálják, visszajelzéseket adnak egymásnak. Olyan előadást kell tartaniuk, amelybe a hallgatóságot is bevonják. Mindez egy több napos *diákkonferencia* keretében zajlik, szabályosan összeállított programmal, párhuzamosan folyó előadásokkal. Ez egyben egy ünnepség sorozatnak is tekinthető, az a neve, hogy *Sandanona*. A konferencia után megbeszélik a csoportjukban a prezentációt, a vezető tanár is ad visszajelzést.

Ezt nagyon jó megoldásnak tartom, sokkal felszabadultabb, mint a mi államvizsgánk és közösségi jellegű, mint a képzés egésze.

Tanúsítványos továbbképzések

Említetted, hogy vannak egyéb tanártovábbképző programok is, amelyek nem adnak Masters képesítést. Milyen képzések ezek?

A tanártovábbképzések nálunk is úgy indultak, mint nálunk az Angol Tanárképző Központban – szükségük volt mentorokra a környező iskolákban. A képzés aztán sikeres lett és elterjedt. A legkülönbözőbb területeken indul most már képzés, a számítógép használatától az oktatásszervezésig. Ezeknek is ugyanazok a legfontosabb jellemzői: *a reflexiós készség fejlesztése, a gyakorlat-központúság, a közösségi jelleg.*

A kinti kutatás, amelyben résztvettem éppen egy ilyen tanárképzési program hatását vizsgálta. A programot úgy hívták, hogy *Teacher Knowledge Project*, – először meglepett a “tudás” szó használata, de aztán elmagyarázták, hogy a szakma presztízsét próbálták ezzel helyreállítani, mikor ezt a címet adták neki. Sokan úgy tekintenek a tanárságra, mint ami kevés tudásból és rutinokból tevődik össze. Ők a tanárok sajátos, reflexió eredményeként kialakuló szakmai tudását akarták hangsúlyozni.

Milyen céllal megy el Vermontba egy tanár a tanúsítványt nyújtó továbbképzésre? Milyen előnye származik ebből? Ki fizeti a képzést?

Az egyetem pénzbeli támogatásokat nyert el, így a tanároknak a részvétel ingyenes, sőt, esetleg ösztöndíjat is kapnak. Mikor ott voltunk, minden fórumon azon folyt a vita, hogy az iskola a továbbképzést jobban ismerje el, például adjon szabadnapot a résztvevőknek. Sok olyan tanárral találkoztam kint, aki nagyon akar továbbfejlődni. Azt mondták, hogy jó az iskolából kimozdulni. Az is egy tanári közösség, de az iskolákban rutinszerű a kommunikáció, amiből nehéz kitörni. Gyakran egyszerűen panaszkodásba fordul. A Teacher Knowledge Project szemináriumokon más volt a lényeg, nem az, hogy panaszkodjunk, hanem hogy próbáljuk megérteni a dolgokat. Ennek az volt a lényege, hogy kialakuljon egy közös nyelv, hogy a tanárok szavakba öntsék többnyire intuitív tudásukat. Sokan úgy érezték, mintha valami hatalom került volna a kezükbe, szakmai nyelvet tanultak, meg tudták osztani a gondolataikat más szakmabeliekkel.

A képzés maga egy évig tart, és mindössze 30 kontaktórából áll. Havonta egyszer jönnek össze, persze közben is dolgoznak mindenféle feladatokon. Megnézik videón a csoport valamelyik tagjának a tanítását, mindenki elmondja, hogy mit látott. Értékelik is, de csak a legvégén. Nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy megfigyeljenek, és ne ítélkezzenek. A tanárok szerint ez a folyamat hallatlan gazdag forrása volt a tanulásnak. A csoport többi tagja olyan részleteket is meglátott, amit egy tanár egyedül nem vett volna észre. Ezen kívül ők is belelátottak más osztályokba, más diákokat, más tanárokat láthattak munka közben.

Milyen a mentorképzésük?

Magáról a képzésről sajnos nem sokat tudok, de volt egy érdekes kezdeményezés. Mikor ott voltunk, párhuzamos képzést indítottak mentoroknak és kezdő tanároknak, ahova csak párban lehetett jelentkezni, és a két képzési folyamat időnként összekapcsolódott. Kiderült ugyanis, hogy sok iskolában van olyan tanár, aki szívesen foglalkozna a kezdő tanárokkal, a kezdő tanárok viszont szívesen vennék, ha valaki segítene nekik. A képzés segítségével jobban egymásra találtak a párok.

Kapnak pénzt a mentorok?

Nem. Amikor ott voltunk, éppen a helyi oktatási kormányzattól kértek órakedvezményt, de azt sem kapták meg. Pusztán a szakmai kihívásért vállalták a feladatot. A School for International Training hallgatók itteni tanítási gyakorlata során is azt hiszem ugyanez volt a helyzet.

Számomra a gyakorlat alapú, reflektív megközelítésből az következik, hogy felértékelődik az iskola és a mentor szerepe, és relatíve lecsökken az oktató szerepe az egyetemen.

Valójában ők is nagyon nagyra értékelik a tanárokat, hangsúlyozzák, hogy őket kell a talapzatra állítani, viszont a helyzet az, hogy a trénerek között kevés az olyan

tanár, akinek van közoktatási gyakorlata. Jó trénerek, de gimnáziumi gyakorlatuk igen kevés.

A trénerek, egyetemi oktatók

Milyen a tanári kar?

Feltűnő volt, hogy az oktatók mennyire komolyan vették a munkájukat. Ők minden esetben komolyan veszik, hogy mit oktassanak és hogyan, nincs olyan, hogy nem adják be időre a dokumentumokat, vagy csak rutinból oldanának meg egy feladatot. Például, amikor az alkalmazott nyelvészek átalakították a kurzust, akkor a terveiket a fishbowl technika segítségével bemutatták az egész tantestületnek. Mindenki tudta, hogy miért van ott, mindenki azon volt, hogy minél termékenyebb és jobb legyen ez a szakmai együttlét.

Hány órájuk van egy héten?

Körülbelül 8–10, a pontos óraszám sok egyéb körülménytől függ. Az intézménynek van egy pontrendszere, mely szerint sokféle tevékenységért lehet pontot kapni, amit mi itt dokumentálás nélkül végzünk, pl. tervezés, cikkírás, szupervízió külföldön stb. Volt, aki például egy fél évig nem is tanított, mert az egyéb tevékenységekből összejötték a szükséges pontjai.

A tanárok általában nem túlterheltek, bár ők néha úgy érzik. Az viszont magától értetődő számukra, ha elvállalnak valamilyen feladatot, arra nagyon alaposan felkészülnek, alapos visszajelzéseket adnak és kapnak.

Milyen értéke van a megszerzett diplomának?

Ahogy már említettem, Amerikában a Master of Arts egy értékes képesítés. Nagyon drága, 30 ezer dollár kinti viszonylatban is drága kurzusnak számít. Sokan kölcsönt vesznek fel, évekig fizetni fogják utána, de olyan jól fognak keresni, hogy vissza tudják majd fizetni. Nagyon szegény diákokkal is találkoztam, akik megnézték, hogy mit isznak, mit esznek, de tudták, hogy értékes diplomáért dolgoznak.

Összességében nagyon jó ez a program a School for International Training-en, de elsősorban nem attól, hogy többet tettek bele, vagy jobban végiggondolták, hanem a képzés társadalmi környezete miatt, és azzal mi nem tudunk versenyezni.

Mi volt az, ami a legnagyobb hatást fejtette ki rád?

Az egy hetes orientáció a program elején, annak mindvégig lehetett érezni a hatását.

Köszönöm a beszélgetést!

EURÓPAI MUNKACSOPORT A TANÁRKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉÉRT

NAGY MÁRIA

az Országos Közoktatási Intézet tudományos főmunkatársa,
a Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetének docense
nagym@oki.hu

A szerző az Európa Tanács határozata alapján létrejött, a tanárok és képzők oktatásával foglalkozó munkacsoport tevékenységéről számol be. A tanulmány a munkacsoport több országban, köztük hazánkban szerzett tapasztalataival ismerteti meg az olvasót.

Amikor az Európai Tanács 2000. márciusi lisszaboni ülésén azt az átfogó stratégiai célt tűzte ki, hogy 2010-re „az Európai Unió gazdasága váljon a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává, amely egyúttal képes a több és jobb munkahely és szociális kohézió megteremtését eredményező fenntartható gazdasági fejlődésre”, akkor egyben kiemelt figyelemmel fordult az oktatás és a képzés területe felé. A Tanács 2001. márciusi stockholmi ülésére készült jelentésében már három konkrét stratégiai célt is megfogalmazott az oktatási és képzési rendszerek fejlesztésével kapcsolatban. 2002. februári barcelonai tanácskozásán pedig elfogadott egy, az oktatási és képzési rendszerek jövőbeli célkitűzéseihöz kapcsolódó munkaprogramot, amelyben 13 részletesebb stratégiai célkitűzés jelent meg. Ezek között az első „a tanárok és képzők részére biztosított oktatás és képzés színvonalának emelése”. A stratégiai célok megvalósítására nyolc munkabizottság jött létre – ebből egy, a célok konkrét megfogalmazásához és a megvalósítás értékeléséhez nélkülözhetetlen mérőeszközök (indikátorok) kidolgozására vállalkozott, és ily módon a többi munkacsoport számára is, azaz azokkal közvetlen együttműködésben végzi munkáját. (A stratégiai célok és a munkaprogram bemutatása a magyar szakmai közönség előtt 2003 februárjában történt meg egy, a Tempus Köz-alapítvány által Budapesten szervezett konferencián.)

Bármilyen furcsán hangozhat is egy ilyen, egy egész földrész jövőjére vonatkozó, és ezért szükségképpen túlságosan átfogó és általános cél megjelölése a huszadik század során már több ambiciózus világpolitikai elképzelést (és azok kudarcait is) átélő magyar olvasó számára, az Európai Unióhoz való csatlakozásunk közeli reményében azt is egyre inkább tudomásul kell vennünk, hogy az európai politika színterein, az európai bürokrácia működésében folyó események már bennünket is közvetlenül érintenek. Már ma is, de a jövőben egyre inkább fontos lesz számunkra az, hogy ismerjük, mi történik ezekben a testületekben, sőt a munkába aktívan be kell kapcsolódnunk. Nem lenne szerencsés persze, ha ez csupán az érintett hivatalnokok és szakértők feladata lenne, hiszen ezeknek a történéseknek éppen az a lényegük, hogy a tagországok számára leginkább fontos nemzeti politikák alakításában – a közös célok kitűzésével, a közös programok kialakításával – új

lehetőségek nyílnak meg. Az alábbiakban ennek fényében szeretnék a fenti, első stratégiai célkitűzés részletesebb kidolgozására létrejött európai munkacsoport munkájáról beszámolni.

A bizottság munkamódszeréről

A pedagógusképzés és a képzésben résztvevők fejlesztésén munkálkodó csoport – ami, a többihez hasonló módon, az Európai Bizottság Oktatási és Kulturális Igazgatóságának szervezésében működik – első találkozására 2002 szeptemberében került sor, és az ezt követő ötödik, 2004 júniusában tartott ülésén értékelő jelentéssel zárta a munka első szakaszát. (Az Európai Unió szervezeti felépítésének és működésének megértésében segítséget nyújthat *Halász Gábor (2000)* tanulmánya). A munkacsoport mandátuma 2004 tavaszáig szól, amikor is témájában részjelentést (*Interim Report*) kell előterjesztenie a tagországok miniszterelnökei és oktatási miniszterei számára. A feladat tehát alapvetően politikai (szakmapolitikai) jellegű. A munkacsoport vezetője *David Coyne*, az Igazgatóság részéről, tagjai az egyes nemzeti képviselők (a csatlakozásra váró országoké is, köztük magyar részről *Nagy Mária* és *Reisz Terézia*), a területen érintett érdekszervezetek képviselői (*stakeholders*), valamint a szakmai anyagok összeállítását végző szakértő, a portugál *Bartolo Campos*. A nemzeti képviselők általában a hazai minisztériumok érintett hivatalnokai, de a tanárképzésben dolgozó egyetemi emberek vagy kutatók is előfordulnak közöttük. A munka újszerűségét jelzi, hogy a résztvevő személyek is gyakran változnak benne, és rugalmasan alakulnak, formálódnak a munkamódszerek is. A tanácskozásokat meghatározóan befolyásolja a résztvevők szakértelme, ami elsősorban az egyes nemzeti politikákra vonatkozik, és alapvetően gyakorlatias jellegű, de a munkacsoport erősen épít az e területen (a tanárképzés, a szakma fejlesztése) felhalmozott európai tudásra és tapasztalatokra is. Folyamatosan használja az európai oktatási információs hálózat, az Eurydice anyagait, és az érdekképviselést vállalók (*stakeholders*) között ott találjuk például a tanárképzés szakembereit tömörítő európai szakmai hálózat, a *Thematic Network on Teacher Education in Europe* (TNTEE) képviselőjét, vagy az európai tanárpolitikákkal foglalkozó, az európai oktatási minisztériumok képviselőiből álló hálózat, az *European Network on Teacher Education Policy* (ENTEPE) vezetőjét is – az egyéb európai szervezetek (a tanárok, a szülők vagy a szakképzési szféra) képviselői mellett. (A szervezetről és munkájáról tájékozódni lehet a <http://tntee.umu.se/publications> címen. A networkben készült munkák bemutatását lásd *Falus, 2002.*)

A munkacsoport működésének jellegzetessége mégis az a sajátos megközelítés, amit nyitott koordinációs módszerként írnak le (*Open Method of Coordination*), és amelyet a többi munkacsoport is alkalmaz, a lisszaboni döntés értelmében. A módszer lényege a „legjobb gyakorlatok” megismerése és elterjesztése, azaz az EU stratégiai céljainak olyan megvalósítása, amely a tagállamok partnerkapcsolaton alapuló kölcsönös tanulási folyamataira épül. A módszer így voltaképpen a tagállamokat kívánja segíteni a saját nemzeti politikájuk fejlesztésében. Ha jól meggondoljuk, ez az elképzelés nem áll távol a nemzeti oktatáspolitikák

eddigyi gyakorlatától, csupán egy összehangoltabb és tervszerűbb, folyamatos nemzetközi együttműködésen alapuló tevékenységet jelent. A nemzeti oktatási rendszerek kiépülése óta (s valójában ez az összehasonlító pedagógia tudományterülete megszületésének ideje is) az oktatáspolitikusok sűrűn alkalmazták ezt a módszert, amikor hivatalnokait és szakértőiket külföldi tanulmányutakra küldték a jól működő gyakorlatok tanulmányozására, azok hazai adaptálása céljából. A jelen folyamatok új jellegzetessége az, hogy a kölcsönös tanulási folyamatok meghatározó része az eredmények folyamatos monitorozása, értékelése, az összehasonlításra alkalmas mutatószámok kidolgozása és használata.

Hogyan működött tehát, mit végzett a tanárképzés fejlesztésével foglalkozó munkacsoport az első nyolc hónapban? (A jelenlegi beszámoló alapvetően a bizottság fent említett első, saját értékelésére, valamint a szerzőnek a munkabizottságban szerzett tapasztalataira épül, és ezért nyilván sok szubjektív elemet is tartalmaz. A jelentés végleges változata 2003 őszére készül el, és akkor kerül fel a munkabizottság honlapjára.)

Az eredményeket összegző jelentésből jól látszik, hogy a munka részben az Igazgatóságon zajlott – a háttéranyagok összekészítése, az elemzések értékelése, az egyéb munkabizottságokkal (különösen az indikátor-munkabizottsággal) való kapcsolattartás, és ami talán a legfontosabb: az információk cirkulálása. Ez utóbbi érdekében egy honlapot is működtet, amely azonban csak a munkacsoport tagjai számára elérhető. A munka másrészt a tágabb munkabizottságban zajlott, részben az öt bizottsági ülésen, részben a bizottsági ülések között végzett szakértői munkák (a „házi feladatok” megoldása), főként pedig a nyitott koordinációs módszer jegyében lebonyolított tanulmányutak (*study visits*) segítségével. Ez utóbbiakra 2003 tavaszán hét országban (Anglia, Ausztria, Ciprus, Magyarország, Norvégia, Portugália és Svédország) került sor. Mindezek alapján az összegző jelentés megkísérelte a munka fontosabb tanulságait, azaz az európai tanárképzési gyakorlatok pozitív tendenciáit összefoglalni. Ezt vitatta aztán meg a munkacsoport az utolsó, ötödik találkozásán.

A munka kétségkívül legjelentősebb (legtöbb szervezést igénylő, a résztvevőket legtöbb munkára készítő, és egyben talán a legtöbb eredményt hozó) része a tanulmányutak voltak. Érdekes ennek módszerével kicsit részletesebben megismerkednünk! A látogatásokat a munkabizottság tagjaiból álló kis csoportok (4-6 fő) hajtották végre, amelyek egyéni érdeklődés és jelentkezés alapján szerveződtek meg. A vendéglátó országok – előre megadott irányvonalak alapján – ún. nemzeti tanulmányokat készítettek a saját tanárképzési rendszerükről, amelyeket a látogatóknak előre megküldtek Ezen túl – főként a nemzeti képviselők szervezésében – összeállítottak egy 2-3 napos, szoros szakmai programot. A látogatás meglehetősen intenzív munkát jelentett mind a vendéglátók számára (akik minél több helyszínre igyekeztek vendégeiket eljuttatni, illetve minél több érintettel igyekeztek őket megismertetni), mind a látogatók számára. Utóbbiak nem csupán a programokat látogatták, kérdezősködtek és jegyzeteltek végig, de a „szabadidőben” egymással is folyamatosan konzultáltak. A csoport – jó előre – úgynevezett rapportórt választott, aki a csoporton belüli konzultációkat is felhasználva, megírta a csoport jelentését.

Ehhez az egyes tagok – a saját, illetve az általuk képviselt ország szempontjait is tükröző – megjegyzéseket is csatoltak. A munkabizottság minden tagja hozzájutott természetesen az összes nemzeti tanulmányhoz, illetve látogatói jelentéshez.

Erről a munkamódszerről egyértelműen pozitív vélemény alakult ki a munkacsoportban, mert valóban jó, kölcsönös és intenzív tanulási folyamatot jelentett mind a látogatók és meglátogatottak között, mint a látogató csoporton belül. Hiszen a saját nemzeti gyakorlatok ismeretében, illetve az egyéni szakértelmek alapján feltett kérdésekből éppen úgy lehetett tanulni, mint a válaszokból, a félreértésekből vagy értetlenkedésekből. Előfordult, hogy éppen a meglátogatott ország rendszerének egyik-másik sajátossága ébresztette rá a látogatót a saját rendszerének valamilyen erősségére vagy gyengeségére, és természetesen a meglátogatott országok képviselői is sokat tanultak a nekik feltett kérdésekből, vagy a válaszok fogadtatásából.

A következőkben – ha nem is tételszerűen, hiszen a viták nyomán a végső megfogalmazás minden bizonnyal jelentősen módosul majd, de – néhány jellegzetes, és talán a magyar olvasó számára is érdekes „tanulságot” mutatok be. (Megjegyzendő, hogy a „tanulság” kifejezést is sokan nehezményezték a vitában, inkább javasolták a közömbösebb „tendenciák” vagy éppen „megfigyelések” kifejezések használatát.). A dolgozat utolsó részében kitérek a magyarországi látogatás néhány eredményére is.

„Jó európai gyakorlatok” a tanárok képzésében – az elemző munka és a tanulmányutak néhány tanulsága

A tanulmányutakat előkészítendő, a munkabizottság hosszasan foglalkozott azzal, hogy hogyan is értelmezzük a képzést, illetve hogy milyen új tanári kompetenciákra van szükség a bevezetőben említett ambiciózus célok eléréséhez. Az előbbiről az a megegyezés született, hogy a tanárképzés egyfajta folyamatként értelmezhető, amely a diákléttől a korai betanuláson át az iskolai gyakorlatban történő folyamatos fejlődésig vezet, és amelyben az egyén egyre inkább képessé válik arra, hogy a szakma kihívásait felismerje, és azokra önálló választ adjon. Ez azt jelenti, hogy a huszonegyedik század európai tanáráról egyre inkább úgy gondolkodunk, mint a saját szakmai fejlődésében (a pályára való készülésében, a pályára történő beilleszkedésében, majd a pálya adott, helyi szakmai és társadalmi kihívásaira reagáló szakmai válaszok keresésében) önállóan és öntevékenyen működő értelmiségiről. Ez az állami közszolgáltatásként működő iskolarendszerek korábbi, hagyományosabb tanári szerepfelfogásához képest aktívabb és a saját pályája alakításában kezdeményezőbb értelmiségi szerepet jelent, és jelentős mértékben kiterjeszti a tanároknak az európai oktatási rendszerekben korábban megszokott (inkább az osztálytermi munka megszervezésére korlátozódó) felelősségét.

Ezért is érezte úgy a munkabizottság, hogy az új tanári kompetenciák tekintetében kiemelt figyelmet kell szentelni annak az új elvárásnak, hogy a tanár legyen képes az iskola és a tágabb társadalmi-gazdasági környezet közti együttműködés elősegítésére. Elsősorban abban kell segíteni a leendő vagy a már pályán lévő taná-

rokat, hogy a nagyon változó és nagyon különböző tanulói rétegekkel megtalálják a hangot, hogy képesek legyenek az eltérő tanulási utak felismerésére és segítésére. Mindehhez az osztálytermi munkában is, de az egyre hangsúlyosabbá váló osztálytermen túlterjedő egyéb iskolai és iskolán kívüli tevékenységekben is mindinkább együtt kell tudniuk működni másokkal (kollégákkal vagy egyéb segítő személyzetrel, de a szülőkkel is). Ugyanakkor az is erőteljesen megfogalmazódott, hogy a tanárok felkészítésében semmiképpen nem szorulhat háttérbe a tantárgyi és módszertani kompetenciák fejlesztése sem.

Az új tanári kompetenciákat illetően egyébként a bizottság több ülésen, illetve az ülések közti „házi feladatok” útján, kiemelten foglalkozott egyfajta „új kompetencia-lista” összeállításával, ám a lista véglegesítésére nem kerülhetett sor, mert valahányszor tárgyalásra került, újabb és újabb szempontok merültek fel. Ez a lista így végül inkább a gondolkodás ösztönzéséül szolgált, semmint egyfajta „sorvezőtöként”, amelyre a különböző európai tanárképzési politikákat fel lehetne fűzni. A „jó gyakorlatok” feltárásában is az a szempont vezette a bizottságot, hogy az egyes nemzeti képzési (és továbbképzési) rendszerekben milyen elemek, milyen új (vagy régi, bevált) megoldások szolgálják ezeknek a (tágan és rugalmasan értelmezendő) új kompetenciáknak a fejlesztését.

A fentiek kapcsán konszenzus mutatkozott a csoportban abban a kérdésben, hogy „igény-orientált” képzésre van szükség, még pedig az iskolai gyakorlat – gyorsan változó – igényeire válaszoló megoldások kifejlesztésére. Arról is nagyjából hasonlóak voltak a tapasztalatok, hogy a felsőoktatási intézmények hagyományosan nehézkesek ezen a téren, kissé ellenállnak az ilyen típusú nyomásnak. Míközben mindenütt tendencia a pedagógusképzés minden szintjének főiskolai, egyetemi rangra emelése, a képzés minőségére fordított egyre erőteljesebb figyelem (akkreditációs, minőségbiztosítási eljárások sorával), ez kicsit ellentmondásba is kerül az előbbi elvárással. Az ellentmondás feloldására – úgy tűnik – több irányban is elmozdultak az e téren „jó gyakorlatot” felmutató országok. Csaknem minden vizsgált országban (így Magyarországon is) sor került valamilyen „tanári képzési profil” (tanárképzési követelmények) meghatározására. Ez persze nem jelent valamiféle tanárképzési nemzeti alaptantervet, de mégis eltolja a mindenütt meglehetősen fragmentált (szintek, szakterületek szerint elkülönülő) képzési rendszereket valamiféle egységesedés irányába, és ezen belül a fenti cél szolgálata felé.

Egy másik megoldás a képzőintézmények és az iskolák közti partnerkapcsolat erősítése. Ez részben azt jelenti, hogy nő a hallgatók tényleges iskolai gyakorlatban töltött ideje a képzés alatt, de még inkább azt, hogy a képzési rendszer egészében nő az iskola mint képzési szintér szerepe (pl. a hagyományosabb tanszékek – lásd szakmódszertani tanszékek – új kapcsolatot alakítanak ki az iskolákkal, az iskolai gyakorlatok tapasztalatai közvetlenül beépülnek a képzőintézmények tanterveibe stb.). A leginkább rendszerszerű változást az angol példában vélték a szakértők felfedezni, ahol egy központi intézmény (*Teacher Training Agency*) segítségével a képzőintézmények és a velük kapcsolatban álló iskolák konzorciumában, folyamatos visszacsatolásokkal, együttműködésekkel, értékeléssel és korrekciókkal, valamint – ami nem lényegtelen: – jelentős pénzügyi támogatással működik az alap-

képzést és a „betanító képzést” (*induction*) szerves egységben kezelő új képzési rendszer. Ez a példa is figyelmeztet arra, hogy a tanárképzéssel kapcsolatos új politikák csak akkor lehetnek átütő erejűek, ha rendszerszerűen épülnek fel, tehát a törvényi szabályozás, az új eljárások bevezetése kapcsolódik egy támogatási, értékelési és korrekciós rendszer kiépítéséhez. A képzés gyakorlatiasabbá tételének legradikálisabb (és a képzőintézményekkel való, meglehetősen általános elégedetlenséget leginkább megjelenítő) megoldásával (megoldási javaslatával) Svédországban lehet találkozni, ahol a tanárképzést egyenesen ki akarják vinni a felsőoktatásból, és az iskolák, valamint az oktatásirányítás felelősségébe kívánják helyezni. Ha a gyakorlatban ez nem is történt meg, ma Svédországban a tanárképzés, a továbbképzés és az ezzel kapcsolatos kutatás az egyetemeken belül speciális szervezeti egységekhez került.

Külön téma volt a jelentésben – és a vitákban – a kutatás szerepének vizsgálata a képzésben. Általános az ezzel kapcsolatos elégedetlenség is. Úgy tűnik, a „jó gyakorlat” irányában megint csak a képzés rendszerszintű átalakításában élenjáró országok mozdultak el. Svédországban pl. a svéd tudományos tanácson belül speciális neveléstudományi bizottság jött létre, elkülönült költségvetéssel, és azzal a céllal, hogy az iskolákkal való partnerkapcsolat fényében átalakuló tanárképzést, PhD-képzést, valamint továbbképzést szolgáló kutatásokat támogasson, ilyenek megindulását ösztönözze. Az angol gyakorlatban a képzés fent vázolt rendszerébe (is) illeszkedik a kutatás, ami azt is jelenti, hogy annak meghatározásába, hogy „mi a kutatási téma?”, hogy „mit kell kutatni” egyre fontosabb szerepet játszanak a gyakorló tanárok, illetve az oktatás/nevelés mindennapos tapasztalatai.

E tanulságok felvillantásával korántsem tudtam bemutatni a bizottság tevékenységének, illetve a felhalmozódott tapasztalatoknak a teljes körét. Azt talán sikerült érzékeltetni, hogy milyen kérdésekről töprengenek a nemzeti és a brüsszeli szakértők, amikor politikai megbízásuknak megfelelően az európai (azaz egyes nemzeti) tanárképzések jobbításának érdekében beszámoló és javaslatok megfogalmazására készülnek. És talán azt is sikerült érzékeltetni, hogy sokszínű európai gyakorlatokról van szó, amelyekben nem „az egyetlen legjobb” megoldás kerestetik, hanem a jó gyakorlatok felismerésének és elterjesztésének, valamint az egy mástól való tanulás képességének a megerősítése a cél.

A magyarországi látogatás – és néhány tanulsága

A magyarországi látogatócsoport hat tagú volt: a cseh, az ír, a lengyel, a portugál és a török nemzeti képviselő mellett a brüsszeli Igazgatóság szakértője vett részt benne. A hazai képzési rendszert az előre megadott szempontok követésével bemutató háttér tanulmányt *S. Faragó Magdolna* készítette el, és a látogatók kézhez kapták *Polinszky Mártának* a továbbképzés rendszerét bemutató írását is. A látogatás tapasztalatait összegző jelentést az ír *Eamonn Murtagh* állította össze, valószínűleg az ő érdeme is, hogy a fent említett, a munkabizottság teljes eddigi munkáját bemutató jelentés meglehetősen sűrűn hivatkozott a magyar példákra.

A magyar olvasó számára sok újdonsággal biztosan nem szolgálhat a korrekt és mértéktartó jelentés, néhány elemét azonban talán mégis érdemes áttekintenünk. A látogatók kiemelik a magyar tanári szakma alacsony jövedelmi viszonyait és a szakmában mutatkozó karrierlehetőségek hiányát. De utalnak a pálya „telítettségére”, az elhelyezkedési lehetőségek alacsony voltára is. Mindennek fényében meglepőnek látják a felsőoktatásban a tanárképzés viszonylag magas arányát, illetve a tanárképzési programokban mutatkozó magas hallgatói részvételt. Erősen valószínűnek látják azt is, hogy mindez hatással van a tanárképzésbe jelentkezők képességeire is (ilyen információt a látogatás során is kaptak képzőintézményektől). Ugyanakkor kiemelik azt is, hogy a különböző szintekre felkészítő tanárképzések tartalmában jelentős közeledés tapasztalható, és hogy elmozdulás érzékelhető a tartalmi, módszertani kérdésektől egy olyan szemlélet irányába, mely sokkal nagyobb hangsúlyt fektet a tanuló megértésére. A szakokon emellett több idő jut a pedagógiára, a pszichológiára és a tanítási gyakorlatra. Pozitívként értékelik azt is, hogy a felsőoktatási intézmények szakjai egyre inkább moduláris, kredit-alapú rendszerré válnak. Kiemelik – és ez a „nagy jelentésben” is megjelenik – hogy az idegen nyelvtudás kötelezővé vált a képzésben. Pozitívként értékelik az akkreditáció megjelenését a tanárképzésben, különösen arra hívják fel a figyelmet, hogy ezek az eljárások az intézményeket is folyamatos önértékelésre, önreflexióra készítik. Általában azonban úgy értékelik, hogy a felsőoktatás integrációjának folyamatában a tanárképző részlegek presztízse alacsony, és a hallgató/oktató arány magas, mert az egyetemeknek nincs pénzük több alkalmazott foglalkoztatására. Az oktatók cserélődésének aránya alacsony, így a friss gondolatok, az innováció és az innovatív megközelítések kialakítása nehezebb. *„Bár a magyarországi pedagógusképzésben az elmúlt évtizedben jelentős változás következett be, vannak még leküzdendő kihívások”* – fogalmaz a beszámoló.

A továbbképzési rendszerrel kapcsolatban jóval egyértelműbb a pozitív meglátások túlsúlya. Különösen kiemelik a hétévente kötelező 120 órás továbbképzés bevezetését (ez a munkabizottság több tagjának az érdeklődését felkeltette), és a továbbképzési reform innovatív, „piaci alapú” szemléletét, vagyis hogy a költségvetési támogatás nem a képzőkhöz, hanem az iskolákhoz kerül. Pozitívnak tartják a szolgáltatók piacának kiterjedését is, ugyanakkor aggályukat is megfogalmazzák azzal kapcsolatban, hogy a továbbképzések kizárólag az iskolaigazgatók által azonosított igényeken alapulnak. Nem érzékelték, hogy ehhez elegendő és konkrét eszközökkel rendelkeznének az igazgatók. Felvetik, hogy az iskolák és a rendszer továbbképzésre vonatkozó igényeinek felmérése egy kutatásokon alapuló, kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt felhasználó eljárást is lehetne alkalmazni. A továbbképzés minőségbiztosítási rendszerével kapcsolatban is megfogalmazták aggályaikat. Általában javasolják, hogy a képzéssel és továbbképzéssel kapcsolatos szakpolitikai intézkedések hatásait érdemes folyamatosan nyomon követni az iskolák szintjén, a tanításra és a tanulásra gyakorolt hatásuk kvalitatív és kvantitatív mérésén keresztül.

Mint korábban már utaltam rá, a látogatói jelentés számos eleme beépült a munkabizottság munkáját leíró „nagy jelentésbe”. Általában úgy tűnt, hogy a bi-

zottság pozitívan fogadta, hogy egy csatlakozásra váró ország is vállalkozott a látogatók fogadására, a látogatók pedig nagyon pozitívan nyilatkoztak arról a nyitottságról, segítőkészségről, amit Magyarországon a meglátogatott intézményeknél tapasztaltak. Sok érdekességgel és „jó példával” szolgált számukra a magyar gyakorlat, miközben beszélgetőpartnereik gyakran igen kritikusan tárták eléjük a problémákat is. Különös nyeresége volt a látogatásnak az „erős” közép-európai jelenlét: a cseh és a lengyel kollégák rengeteget segítettek a magyar helyzet megértésében a látogató és a fogadó bizottságoknak is.

Nyilvánvaló, hogy több és pontosabb információval rendelkezünk a saját pedagógusképzési és továbbképzési rendszerünkről, mint egy – bármilyen alapos előkészítő munkát végző – látogató bizottság, ugyanakkor nyilvánvaló az is, hogy új gondolatokat, felismerést hozhat, ha ilyen külső tükörben is megnézzük magunkat, hiszen hamarosan már nekünk is a bevezetőben említett ambiciózus célokra kell munkálkodnunk. De addig is szorgoskodhatunk a hazai tanárképzés jobbításán, és talán ehhez is szolgál „tanulásokkal” a látogatás.

Irodalom

Halász Gábor (2000): Az oktatás és az európai integráció. *Új Pedagógiai Szemle*. 4. sz. 112-117.

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

PELLER JÓZSEF

A MATEMATIKAI ISMERETSZERZÉS GYÖKEREI

2003, 118 oldal, B/5, fóliázott karton, 1500,- Ft
ISBN 963 463 627 6

Ez a könyv *A matematikai ismeretszerzési folyamatról* című kötetrel együtt képez egy teljes egészet, annak alkalmazásáról szól. A témák a geometria, a törtek, a függvények tanításának problémaköréből alakultak ki. Ezek módszertani feldolgozását részletes óravázlatok láncolatával adja meg, amely az alsó tagozatos oktatás egészére kiterjed. Az eleven órák leírása lehetőséget nyújt arra, hogy az olvasó a fogalmak, az ismeretek kialakításának módját minden mozzanatában átélhesse. Ennek alapján – módosítással, fejlesztéssel – a tanulók tevékenységét hatékonyan irányíthatja.

AZ ELTE EÖTVÖS KIADÓ AJÁNLATA

ATHÉN FELÉ – FÉLÚTON
OKTATÁSTÖRTÉNETI SZÉLJEGYZETEK BÁTHORY ZOLTÁN
KÖNYVÉHEZ

KELEMEN ELEMÉR

a Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának főiskolai tanára
csoszan@trystar.tofk.elte.hu

Báthory Zoltán a hazai neveléstudomány, az oktatáskutatás kiemelkedő, nemzetközileg is elismert képviselője. Könyve – az olykor vallomásos mozzanatokot is tartalmazó – visszatekintés és a problémátörténeti feldolgozás sajátos ötvözete, amelyben kétségtelenül a személyes emlékezés dominál, ez adja az írás sodró lendületét és meggyőző erejét.

A történelemmel (is) foglalkozó recenzens azonban hiányolja a ma már történetinek minősülő könyvészeti – netán egyéb, elsősorban irattári – források szélesebb körű feltárását, éppen az előadottak objektívebb és áttekinthetőbb ábrázolása érdekében. A másik hiányérzet a nemzetközi kitekintés és összehasonlítás esetlegességeiből és következetlenségeiből ered. Az e vonatkozásokban is nagy tapasztalatokkal és gazdag ismeretekkel rendelkező szerzőtől joggal várná el az olvasó a komparatiztika eszközeinek alkalmazását, különösen olyan esetekben, amikor is a mértékadó értékelésnek jószerivel ez lehet az egyetlen hiteles mértéke, a témát ez emelhetné ki a hazai (oktatás)politikai csatározások szűk látóköréből. A 20. század végi „maratoni reform” ugyanis nemcsak a magyar, hanem az európai tantervtörténetnek is kiemelkedő, nemzetközi figyelmet érdemlő eseménye; a kutatás és az elemzés folytatása és kiterjesztése a hosszú versenytáv sikeres teljesítésének, a győztes célba érésének is fontos előfeltétele lehet.

E szabálytalan recenzió nem szokványos könyvismertetés; a kötet egy-egy – meglehet, önkényesen – kiragadott részletéhez fűzött széljegyzeteim elsősorban a téma oktatáspolitikai-történeti összefüggéseinek esetenként más szempontú megközelítéséhez, értelmezéséhez szolgálhatnak adalékkul.

A magyar közoktatás „elmaradása a nyugati típusú fejlődés élvonalától” nem csupán az ötvenes-hatvanas évekre datálható, amint ezt a visszatekintés sugallja, hanem a történeti előzményekkel – a századelő reformtörekvéseinek sikertelenségével és kudarcaival, valamint a két világháború közötti időszak konzervatív, majd etatista iskolareformjainak sajátos társadalompolitikai céljaival is – magyarázható. Az 1945-öt követő iskolafejlesztés statisztikailag, de – legfőképpen – társadalomtörténeti, művelődéspolitikai szempontból jól igazolható eredményei (az általános iskola megteremtése, a felnőttoktatás nagyarányú, a közép- és felsőoktatás korlátozottabb, ám kétségtelenül erőteljesebb expanziója stb.) elvitathatatlanok; az igazi problémát – véleményem szerint – a nyugati típusú modernizáció keleti módon

történt, azaz a szovjet mintához igazodó, pártállami keretek között zajló végrehajtása jelentette (vö.: ipari forradalom, a mezőgazdaság kollektivizálása stb.).

Arra, hogy a magyar pártállam a hetvenes években valóban „a lemaradás behozatalához” látott-e vagy valójában más motivációi voltak, a következő gondolatmenetben térek ki. Jelzem, mindenesetre, hogy az ötven-hatvanas és a hetvenes évek ilyenén szembeállítására nem minden tekintetben helytálló.

Ami az 1972-es párthatározat előzményeit és magát a dokumentumot illeti, némiképp ugyancsak eltérő a véleményem. Megítélésem szerint a 72-es KB-határozat a pártállam kétségbeesett próbálkozása volt arra, hogy a hatalom számára kedvezőtlen hatvanas évek végi társadalmi-politikai és szakmai mozgásfolyamatokat – új mechanizmus, a szellemi élet ezzel párhuzamos megélnkülése, ami például a Magyar Pedagógiai Társaság újraelakulásának és a párthatározat-előkészítés társadalmi-szakmai aktivitásának is felhajtó ereje volt – a saját ellenőrzése és irányítása alá vonja. Az európai modell követésének alapkérdései – az iskolaszervezet átalakítása, a közép- és felsőfokú oktatás expanziója, az iskolák és az állam viszonya, a valóságos decentralizáció és az iskolai autonómia stb. – elől azonban eleve elzárkózott, a játéktér tudatos szűkítésével arra a területre koncentrált, amelyen viszonylag jól érvényesült, illetve jól érvényesíthetőnek tűnt a pártállami ideológiai-politikai egyenirányítás hatalmi eszközöket sem nélkülöző logikája és hagyományos gyakorlata: az iskolák tartalmi tevékenységére, a tantervekre, a tananyagra, a tankönyvekre, azaz a pedagógusok „fejére”, manipulálható ismereteire és tevékenységére.

Az 1978-as tantervi reform ennek a sajátos logikának a leképeződése: az iskola totális szellemi birtokbavételének kísérlete az egyébként korszerűnek tűnő – és számos elemében valóban megújuló – ismeretanyag maximalizmusa és a hozzárendelt fegyvertár: a tankönyvek, a taneszközök, a mindenható módszerek stb. dominanciája s – főképp – a változatlan ideológiai-politikai szempontok primátusa révén. Ebben az értelemben tartom ma is ezt a tantervi reformot az iskolák és a pedagógusok mozgásterét szűkítő „módszertani diktatúrának”, s állítom azt, hogy – legalább is szándékait illetően – a pártállami totalitáriánus logika és gyakorlat „csúcsteljesítménye”, ad abszurdum megvalósulása volt. (Erről a kérdésről egyébként hasonlóan vélekedik a könyv III/4-es fejezete.)

Más kérdés, hogy ennek a célnak a megvalósításában a hatalom eszköztelennek bizonyult. A végrehajtó tanügyigazgatás dezorganizálódott, megyei, járási szinten fontos pozíciókat veszített, megindult belső meghasonlása és felbomlása. A szakmai kérdések erősödő hangsúlya kikezdte az egységes és oszthatatlan állami felügyelet mítoszát, megkezdődött a szakmai és a politikai természetű iskolai ügyek óvatos szétválasztása, új tartalmakat kezdett kapni az iskola és a pedagógusok illetékessége stb., – s mindezekre a központi irányítás a támogatás, a tűrés és a tiltás jól ismert, következetesen következtelen aczéli logikája szerint, mind hektikusabban és gyakran hisztérikusan reagált. A feltételezett stratégiai célok helyett – a társadalmi gerillaháború érzékelhető eszkalálódásával – a terepviszonyokhoz alkalmazkodva, kétségbeesett alkalmi-taktikai célokat követett.

A könyv csupán halványan és utalásszerűen érinti e „lent” zajló folyamatokat, holott – számos példával (az MPT tevékenysége, a megyei továbbképzési kabinek gazdagodó tevékenysége, iskolakísérletek és egyéb alternatív próbálkozások stb.) igazolhatóan – ez a több pólusú folyamat potenciális hátszágát jelentette – jelenthette volna – a korszak valóságos reformkezdeményezéseinek. Súlyos korabeli problémának vélem, hogy a különböző „reformcsírák” kezdeményezői és résztvevői meglehetősen keveset tudtak egymásról, nem alkottak szövetséget, sőt – esetenként – a hatalom sikeresen fordította szembe és játszotta ki őket egymás ellen, mint ahogyan ez a 78-as tantervek bevezetése kapcsán, egyes iskolakísérletek megítélésében (lásd Szentlőrinc), majd a nyolcvanas évek párhuzamos, több gyökerű iskola- és közoktatás-fejlesztési programjainak vagy éppen a „6-os kutatási főiránynak” az ellentmondásos szakmai, társadalmi fogadtatásával is igazolható.

A 78-as tanterv „szakmai tökéletessége” és megkérdőjelezhetetlensége, amit a bevezetés katonás végrehajtása csak erősített, éppúgy a valóság, a korabeli iskola felett lebegett, mint az öntörvényű „fehér könyv”, amelyben egy utópikus társadalomkép számos tekintetben utópikus ember- és műveltségelmélete jelent meg (még ha kétségtelenül más paradigma szerint is, mint a KB-határozaté vagy a 78-as tantervéké); valamint a 6-os főirány „sereg nélküli”, szűk bázisú, esetenként öncélú kalandozásai is a közoktatás megújítására.

Ha a pedagógustársadalom későbbi magatartásformáinak, konzervatív befolyásolhatóságának a gyökereit keressük – a lényegében változatlan életviszonyok mellett – e fenti jelenségekben is találhatunk magyarázatot a mindenkori reformok élcsapatáinak és a „tömegeknek” korántsem felhőtlen, ellentmondásos viszonyára. De hát – úgy gondolom – ez maradt a széthulló pártállam egyetlen következetesnek és koherensnek tekinthető célja, mármint a „Divide et impera!”, amit aztán örökül hagyott a rendszerváltás utáni pártpolitikák számára.

Megjegyzésem kritikai lényege: a hetvenes évek látható és lappangó (de fel-tárható) folyamatai jóval bonyolultabbak annál, semmint azokat az egy – vagy akár a kétpólusú – reformok történeteként leírhatnánk. Ebből a sémából kellene – közös erővel – kibontani és felmutatni a kor „szellemét”, amely már bizonyíthatóan kitört a palackból és nem engedte visszaparancsolni magát.

A fenti összefüggések feltárása nélkül nehezen érthető és magyarázható mind-az, ami a nyolcvanas évek reformfolyamatait jellemzi. Az én megközelítesemben ugyanis a könyvbéli „lent”, ti. a kutatóké és intézményeiké is „fent” van (vagy egy köztes dimenzióban), még ha vezérlő elvei diametrálisan el is térnek a legfelsőbb „fenttől”, az (oktatás)politikai hataloméitól.

A Szerző által alkalmazott séma ugyanis leegyszerűsít, hiszen a 80-as évek történései sem magyarázhatóak csupán a felbomló pártállam meggyengülésével, illetve a reformerek (és felső támogatóik) hőstetteivel, ha nem érzékeltjük az iskolarendszerben zajló mélyáramlatok természetét és irányát, amelyek lehetőségeket, de szükségképpen korlátokat is jelenthettek, nemcsak a nyolcvanas, hanem majd a kilencvenes évek oktatáspolitikai törekvései számára is. A könyvben felmu-tatott „három reformeszme” nyolcvanas évekbéli hatása nem értelmezhető a fen-

tebb említett előzmények nélkül, miként a „mozdonypedagógusok” szerepe és magatartása sem.

Sajátos volt ebben az évtizedben a Művelődésügyi Minisztérium szerepe. *Polinszky* még – nyilvánvalóan pozícióját féltve – elzárkózik a rendszert érintő kritikák meghallgatása és közvetítése elől, amire egy, a közoktatás kérdéseivel foglalkozó parlamenti expozé jelenthetett volna számára lehetőséget az 1982-es közoktatási KB-állásfoglalást követően. Utódai alatt azonban – paradox módon – épp a központi állami irányítás, azaz az MM vállalt generáló, indukáló szerepet, – nyilvánvalóan nem függetlenül a pártközponti manipulatív szándéktól, az aczéli „társadalomirányítási kísérlettől” sem. A képhez tartozik még, hogy viszont keményen működtek a pártállami fékek is. A rugalmasabbnak mutakozó központi pártapparátus szerepét – sajátos munkamegosztás szerint – például egyre inkább a Minisztertanács Tanácsi Hivatala, illetve annak minisztériumi különítménye vette át.

Az agónia – utólag diagnosztizálható – biztos tünete a pártirányításnak a dokumentumok műfaj-változásában – 1972: határozat, 1982: állásfoglalás! – is tükröződő „felpuhulása”, a kritikai attitűd felerősödése a korábban szőnyeg alá söpört problémák egy részét, például a középiskolai expanziót illetően, továbbá a felelőség-áthárítás látványos gesztusa, hogy ti. a közoktatás-fejlesztés és annak törvényi szabályozása „állami feladat”. Ez új fordulat, hiszen korábban a „törvényhozó” pártközpont mellett az állami szerep a szolgálai végrehajtás funkciójára korlátozódott.

A könyvben részletesen bemutatott nyolcvanas évekbeli szakmai koncepciók bátorságát és „immanens” értékeit elismerve és aláhúzva, azonban vissza kell utalnunk a korábban megfogalmazott kritikára, hogy ti. ezek – a keretet jelentő háttérintézményekkel egyetemben – meglehetősen belterjesek voltak, nem reflektáltak a közoktatásban mélyen zajló folyamatokra, olykor arisztokratikusan elhárították az érdemi vitát, netán a kooperációt az iskolai gyakorlattal.

Jó példa erre a már említett tantervi konfliktus, amelyben az Országos Pedagógiai Intézet vezetése a szakmai ellenérveket lesöpörve körömszakadtáig védte a 78-as tanterv tarthatatlan hadállásait és sommásan konzervatívnak minősítette az iskolákból induló – és a hagyományos központi tartalmi (túl)szabályozás határait is fenyegető – tantervi revíziós törekvéseket. Erre a súlyos problémára, ami ekkor az iskolákat és a pedagógusokat foglalkoztatta, illetve ennek kezelésére és megoldására sem a pozícióit védő, „ortodox” OPI (a tantárgygondozók sérelmi politikára berendezkedő szakmai klikkjei), sem a fejlesztési koncepciókat készítő, „neológ” OPI nem adott konkrét, kézzel fogható választ. A közoktatás-fejlesztési tervek többnyire az iskolák felett lebegtek, s készítőik – kevés kivételtől eltekintve – nem is kerestek kapcsolódási pontokat, szövetséget az 1985-ben törvénybe iktatott szakmai autonómia lehetőségeit kereső-próbálgató iskolákkal, pedagógusokkal. Az a felismerés hiányzott az OPI vezetéséből, ami az Oktatáskutató Intézet, pontosabban a könyvben is bemutatott Surányi-féle koncepció kulcskérdése volt (a pedagógusok, a pedagógus testületek bevonása), s ami később *Gazsó* és a megyei pedagógiai intézetek mind szorosabb taktikai szövetségének alapjául szolgált, sajnos,

mindinkább OPI-ellenes élel, erősen megosztva a korlátozott érvényességű és lehetőségű reform szakmai bázisát.

A fentiek alapján nem vagyok meggyőződve arról, hogy – egy „megérintett”, viszonylag szűk körtől eltekintve – az OPI közoktatás-fejlesztési koncepciója valóban hatott a pedagógus közvéleményre. A pedagógus szakma – az MM-től is erre bátorítottan, főleg az 1985-ös oktatási törvény és a „hivatalos” tantervi korrekció, majd a helyi pedagógiai programok, illetve a helyi tantervek irányába mutató „rugalmas óratervi kísérlet” nyomán – egyre inkább az irányítatlan, majd az irányíthatatlan öntevékenység felé mozdult. Ez a válságos állapot egyszerre idézte fel az anarchia, a közoktatási káosz veszélyét, illetve – a rendszerváltozást követő új helyzetben – az értelmes és együttes cselekvés, a valóságos közoktatási reform irányába történő elmozdulás esélyét.

Az 1985-ös oktatási törvény kétségtelenül müncheni – és szükségképpen sikertelen – próbálkozás volt arra, hogy az iskolát kiemelje az adott politikai és közigazgatási környezetből (lásd az „önigazgató iskola” jugoszláv modellje). A radikális hangsúlyváltás azonban az iskola közvetlen társadalmi beágyazottságának (iskolai tanácsok), valamint az intézmény szakmai autonómiájának, a pedagógusok szakmai szuverenitásának és az oktatásban érdekelt csoportok érdekérvényesítési lehetőségének megfogalmazásával kétségtelenül kiemeli a törvényt a korábbi – és némely vonatkozásban a későbbi – hazai törvények sorából, nemzetközi etalonnal mérve is jelentős fejlődési mozzanat volt. A törvény fogadtatásával (és utóéletével) kapcsolatban azonban talán nem haszontalan megemlíteni, hogy az autonómia a maga teljességében sohasem tartozott a magyar iskola hagyományai és társadalmunk attribútumai közé. A váltás ezen a téren bizonyult a legnehezebbnek és – sok tekintetben – a legsikertelenebbnek.

A nyolcvanas évek neveléstudományát bemutató fejezet kitűnő, nagyívű összefoglalás. Értékelései, következtetései helytállóak, csupán néhány kiegészítő megjegyzés kívánkozik ide.

A magyar neveléstudomány – talán genezise és „szellemtörténeti” hagyományai miatt – általában érzéketlen volt a nevelési gyakorlat iránt, annak feladatát elsősorban a tudományos céltételezések és a többnyire spekulatív elméleti konstrukciók megvalósításában, végrehajtásában látta. A gyakorlat a maga elméletmentes pragmatizmusában zajlott, időszakos erőfeszítései (lásd szakmai fórumok, orgánumok) önmaga megváltoztatására nem hozhattak átütő sikereket és nem vezettek termékeny dialógushoz a „tudománnyal”. Ez a hagyomány szükségképpen tovább élt a kanonizálódott „marxista-szocialista” neveléstudomány évtizedeiben, amikor is egy végletekig leegyszerűsített, utópikus társadalomkép és a hozzá alakított embereszmény állt a neveléstudomány – és szolgálóleánya, a nevelési gyakorlat – középpontjában. Az elválasztó vonalak, amint azt ez a fejezet is igazolja, igen mélyek voltak; a hivatkozott párthatározat inkább a szembenállást, mint a dialógust erősítette, s csak a jelszavak szintjén deklarálta a változtatás – talán nem is őszinte – szándékát.

Ebből a fejezetből a neveléstudományi célok alapos, részletes és kritikus bemutatása, valamint a neveléstudomány publikációkban megmutatkozó eredménye-

inek beható elemzése mellett hiányolom az évtized egyik nagy horderejű, a pedagógiai kísérletekről a Pedagógiai Szemle hasábjain lefolytatott vitájának ismertetését. E vita tanulságai ugyanis átvezetnek a következő fejezet problematikájához, jelzik a neveléstudományban és az iskolai gyakorlatban kitapintható elmozdulásokat, irányváltásokat, s igazolják is egyben az előző évtizedre visszanyúló előzmények jelentőségét, a latens és nyíltan színre lépő folyamatok kontinuitását. Ebbe a fejlődésmenetbe tartozik – megítélésem szerint – a hivatalosan jegyzett és akkuratusan számba vett kísérletek mellett a korábban már említett kvázi-kísérlet is a „rugalmas óratervekkel” kapcsolatban, amely egy alulról jövő kezdeményezés, egy valóságos népmozgalom legitimációja volt, és szellemiségével előkészítette, pontosabban – kedvezőbb körülmények között – előkészíthette volna a talajt a Nemzeti alaptanterv kétpólusú logikája és a helyi kezdeményezésekre építő fejlesztési stratégia számára.

A kilencvenes évek viharos történetének áttekintése lényegretörő, jó áttekintést nyújtó fejezeteket eredményez. Ilyen a „pártok a közoktatásról”, az „innovációs hullám” és kiváltképpen a „NAT-sztori” bemutatása. Kevesellem a közoktatás-fejlesztési stratégiáról (1996) írottakat, ez – megítélésem szerint – a közelmúlt legfontosabb, történeti jelentőségű dokumentuma, ami a következő fejezetekben tárgyalat témák kritikus(abb) megítélésének is viszonyítási pontja lehetne.

Vitatkoznom kell a könyv azon megállapításával, hogy az 1998-as kormányváltást követő periódusban „koherens” pedagógiai vagy oktatáspolitikai nézetrendszer nem fedezhető fel. Ebben az időszakban ugyanis egyre jobban körvonalázódott egy, az 1930-as és az 1960-as évekre visszautaló, konzervatív és etatista restauráció ellenreform-kísérlete. Ez a következetes, a közoktatás újabb és újabb területeire kiható irányítás pedig szükségképpen vezetett egy mind koherensebbé váló konzervatív – neo-herbartianus? – pedagógia igenléséhez.

Ugyancsak érdemes lett volna a nemzetközi tájékozódás irányjaiban és fáziskülönbségeiben megmutatkozó hazai eltéréseket markánsabban felmutatni – elsősorban a NAT-változatok (és NAT-paródiák) elemzése során. Az 1989-ben megkezdett tantervfejlesztési munkálatok legfőbb értékét az jelentette, hogy az ellentétes irányú európai oktatásügyi-irányítási és tartalmi-szabályozási – törekvések kereszteződési pontját, a következő évtized egyetemes haladási irányát találta és ragadta meg, az angolszász és a kontinentális modell egymáshoz közeledését és kiegyenlítődsét. Az 1998 utáni fejlemények – kissé sértődöttnek ható – leírása mellett jó lett volna elhelyezni a NAT-6-ot (és talán az egész „NAT sztorit”) a kilencvenes évek európai változásaiban, ahol is – szerény tájékozottságom szerint – a központi szabályozás és irányítás visszafogottsága, a decentralizáció, az iskolai környezet növekvő befolyása, a nevelés-oktatás helyi jellegének erősödése, az iskola és a nevelőtestület kompetenciájának bővülése a jellemző, még a kontinens legortodoxabbnak ismert országaiban, így pl. a dél-német államokban és Ausztriában is. Ezt a kitekintést és összevetést a Szerző avatott tollából különösképpen hiányoltam.

Végül ide kívánczik egy utolsó megjegyzés, amit a NAT-történet reményteljesebb folytatása, a maratoni reform végső sikere szempontjából különösen fontosnak vélek.

A magyar pedagógustársadalom – mint a rendszerváltás egyik nagy vesztese – a fordulat illúzióiban csalódva, az évtized derekára elkedvetlenedett, kiábrándult, könnyű zsákmányává vált a konzervatív demagógiának és a hangadó csoportok szűk, partikuláris szempontjainak. Nehéz volt kimozdítani közönyéből és az új reform-jelszavak (és feladatok) mellé állítani. A NAT-6 erre új esélyt adott, de az implementáció – minden jó szándék és körültekintés ellenére, nyilvánvalóan a megkésettiségből és siettetésből eredő időzavar okán – a központi tantervek „bevezetésének” emlékképeit idézte, és az ellenállás történelmi tapasztalatokból eredő jogos önvédelmi reflexeit is kiváltotta. Az új fordulat egyébként a romló oktatási feltételek miatt is okkal gerjesztett a tanterven messze túlmutató indulatokat és vitákat. A kialakulni látszó konszenzusra a passzív többség beletörődő magatartása vetett árnyékot. A tanterv iskolaszervezetet érintő tendenciái pedig – szervezetszociológiai törvényszerűség – a kívülről, politikai tényezők által is bátorított, erősített konzervativizmus malmára hajtották a vizet. Ezt a csapdát a maratoni verseny mostani, új szakaszában, bizony, jó lenne elkerülnünk.

Báthory Zoltán (2001): Maratoni reform. ÖNKONET Kiadó, Budapest.

MÉSZÁROS ARANKA (SZERK.)

AZ ISKOLA SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI JELENSÉGVILÁGA

2002, 576 oldal, B/5 fóliázott karton, 4435,- Ft

ISBN 963 463 558 X

Második, átdolgozott kiadás

A kötet gyakorlatra orientált, összeállítását kettős cél vezette:

Egyrészt a gyakorló pedagógusok kezébe egy olyan könyv kerül, melyet haszonnal forgathatnak iskolai szituációkban keletkező kérdéseik megválaszolására. Segítségével hatékonyabbakká válnak: kapcsolataik javulnak, együttműködésük felhőtlenebbé válik diákjaikkal és kollegáikkal, az iskolai légkör oldottabb, az ott nyújtott teljesítmény jobb lesz.

Másrészt az újabb szociálpszichológiai szakirodalom felhasználásával, az iskolai életből merített példákkal gondolati kapaszkodót ad a pályára készülő tanárjelölteknek is.

AZ ELTE EÖTVÖS KIADÓ AJÁNLATA

ÖSSZEHASONLÍTÓ PEDAGÓGIA

A nevelés és oktatás
nemzetközi perspektívái

Szerkesztette

BÁBOSIK ISTVÁN – KÁRPÁTI ANDREA

B I P

EGY HUMÁNUSABB PEDAGÓGIA VÍZIÓJA KÖNYVISMERTETÉS

RÉTHY ENDRÉNÉ

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

Az inkluzív pedagógiáról szóló szakkönyv hiánypótló szerepet tölt be mind a pedagógia elméletében, mind a gyakorlatában. Keveset tudunk ugyanis az inklúzióról, mint új pedagógiai terminológiáról, így e kérdéskör megértését, elfogadását egyaránt szolgálhatják az autentikus írók.

A címben jelzett könyv osztrák szerzői művükben azt a feladatot vállalták fel, hogy bevezessenek az inkluzív pedagógia komplexitásába, az inkluzív iskola fejlődésének folyamatába, igyekezve mindeközben ismereteket, jártasságot és értékelő magatartást kifejleszteni az olvasókban.

A könyv két nagy fejezetre tagolódik: az első rész elméleti, a második gyakorlati megközelítésben szól az inkluzív iskoláról. A szerző először az inkluzív pedagógia koncepciójának keretében áttekinti az inkluzív oktatás elméleti orientálódását, az inkluzív didaktikai modellt, koncepciót, valamint a modell konkrét iskolai bevezetésének folyamatát. Problémátörténeti bevezetesként olvashatunk a speciális szükségletű tanulók *szegregált nevelésének* gyakorlatáról, a vaskortól a 20. század végéig. Elemzésre kerül a „fogyatékos” pedagógia (gyógypedagógia) szegregált és differenciálódott intézményrendszere, s annak tanulókra gyakorolt negatív nevelési hatásai, így például a stigmatizáció, a „gettó”-effektus, a másság mindennapos megélése.

Az *integrációs törekvések* felvázolása, mint a jövő iskolájának igénye fogalmazódik meg. Az integráció nem jelent mást, mint a sérült, akadályozott és nem sérült tanulók együtt történő nevelését, ami hatékonyabb mind a két fél számára. Mindez egy megváltozott emberképet is jelent, ugyanis az „akadályozottság”, a „fogyatékoság” helyett a különleges szükségletekre koncentrál. Egy humánus, demokratikus, hatékony oktatás.

A szerzők bemutatják az *integrációtól az inklúzióig* vezető utat is. Ehhez mindekelőtt befogadó társadalom szükséges, mindenféle társadalmi kirekesztés megakadályozza ugyanis az új emberkép kialakulását, ami az embert elsősorban mint egységet szemléli, holisztikus módon. A művet olvasva megismerkedhetünk továbbá az osztrák integrációs törekvésekkel, azzal a szituációval, hogy nyugati szomszédainknál a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben milyen jelentős szerepet élvez ez az új szemléletmód.

Ez tükröződik a didaktikai felfogásmódban is, az oktatásban ugyanis alap a kooperáció, az interakció, a belső differenciáció, az individualizáció és a tevékenységorientáció.

A pedagógiai konstruktivizmus, mint a tanulás fontos formájának az előtérbe állítsa is jellemző e pedagógiai felfogás kapcsán, vagyis az aktív, egyéni tapasztalatokra támaszkodó tanulási forma. Jellemzője egyrészt az alkotás, az építkezés, ami az új, szubjektív valóság *megkonstruálását* jelenti, továbbá a *rekonstrukció*, az új dolgok kulturális tradíciókra, előzetes ismeretekre és környezeti hatásokra visszavezethető létrehozása, valamint a *dekonstrukció*, vagyis a dolgok, jelenségek saját nézőpontból való újradefiniálása.

Fontos továbbá e modell esetében a reformpedagógiai elemek beépítése az oktatásba: szabad választás, kreativitás, kontrollált munkaszervezés, projektek. Alap-elem a tanulási tapasztalatokra épülő, tevékenységre orientált oktatás, a problémamegoldás.

A szerzők szerint a szubjektív didaktika posztmodern, plurális világunkban egyre inkább előtérbe kerül. A szubjektivitás mint tudományos fogalom szerepel a didaktikai törekvésekben. Az ember és az intézmény tevékenysége szubjektíve egy meghatározott milióban, önszervező módon (autopoetikus rendszerben) zajlik, a lineáris gondolkodásról az oksági elven nyugvó gondolkodásra való áttérés cirkuláris és rekurzív didaktikai tevékenységként értelmezhető.

Az *inkluzív didaktika* általános, nem zár ki senkit, az adott fejlődési, gondolkodási és tevékenységi szint bázisára épít, gyermekcentrikus. Legfontosabb *módszere* a reflektív tanulást elősegítő, a felfedezést, a kreativitást, a kooperációt előtérbe helyező metódus. Sokat és bátran merít a reformpedagógia gyakorlatából (*Petersen, Freinet, Montessori*). A reformpedagógia mint alapmotívum aktuális jelentőséggel bír az inkluzív pedagógiában, amely individualizál, humánus és liberális. Cél a tudás, jártasság, készség és tevékenység hatékony elsajátítása.

A legfontosabb, a reformpedagógiáktól kölcsönzött és alkalmazott tevékenységformák a következők:

- A *munka*, mint a tanár által szervezett, szabadon választott tevékenység: projekt- és műhelymunka.
- A *beszélgetés*, például a reggeli kör, a megbeszélés, előadás, párbeszéd és a vita.
- A *játék* különböző formái, így a szerep-, a szabály- és a szabad játék.
- Az *ünnep*, mint az érzelmi és szociális fejlődés egyik fontos eszköze.

Az inkluzív oktatás *feltételeit* illetően a könyv szintén hasznos és alaposan kifejttet információkat nyújt. Az inkluzív oktatáshoz a *tanárok szerepváltozása*, reflektív magatartás szükséges, mely a tanulók emocionális, szociális, szituatív elfogadását, a szülővel való kommunikáció készségét, a folyamatos továbbképzésre való nyitottságot, a saját pedagógiai tevékenység állandó elemzését-értékelését, a gyermekek komplex és változatos szituációban (tevékenység, munkatempó, tanulás, oktathatóság, motiváció, frusztráció, tolerancia terén) történő megfigyelését foglalja

magába. Olyan komplex pedagógiai tevékenységet igényel tehát, mely a diagnózist, prognózist és a pedagógiai terápiát is tömöríti.

Az *értékelési* tevékenység az inkluzív osztályokban komplex, individuális; szem előtt tartja, hogy a teljesítmény magában foglalja az emberi egészt (fej, szív, kéz). A teljesítmény az egyén lehetséges fejlődési potenciáljában és a fejlődés ütemében realizálódik, mégpedig komplex módon: kognitív, affektív, szociális és pszichomotoros teljesítményekben. Értékelés közben tekintetbe veszi az értékelés sokszínű feladatait, a szelekciós, prognosztikus, orientáló, megerősítő, kontroll és visszacsatolási funkciókat.

A könyv második része az inkluzív iskola fejlődésének problematikájával foglalkozik. E gyakorlatra orientált rész az ezen irányzat szellemében működő pedagógusok ki- és továbbképzését mutatja be. Az elméleti tudásanyag gyakorlati, alternatív tevékenységbe történő átültetését, kipróbálását szolgálja különböző területeken, s ezáltal egy belső iskolai reformfolyamatot gerjeszt. A szerzők kiemelik az iskolai autonómia jelentőségét az iskolák fejlődése, az inkluzív iskolakultúra elterjedése szempontjából. Itt tehát egy *új iskolakultúráról* van szó, amit a demokrácia, a sajátos profil, az egyéni iskolai program, a valódi önkormányzás, a különböző erőforrások mobilizálása, azaz az egész "rendszer" reformja jellemez. Nagyon fontos ezzel összefüggésben két fogalom összevetése, tisztázása. Míg az *esélyigazságosság* a lehetőségek hasonlóságát jelenti, addig az *esélyegyenlőség* az eredmények hasonlóságát. Az inkluzív oktatás természetesen az előbbit kívánja tanítványai számára biztosítani.

Az *iskola minőségét* a következő szempontok mentén elemzik a kötet alkotói:

- politikai, gazdasági feltételek,
- a tanítás-tanulás új kultúrájának megléte,
- szituáció-specifikus oktatás,
- az iskolavezetés minősége,
- professzionalizmus,
- a tanárok kvalitásai,
- iskolán kívüli aspektusok,
- a minőség fejlesztésének és magának a minőségnek a garantálása.

A szerzők taglalják az iskola fejlesztésének módszereit, a fejlesztési elképzelések megjelenésétől az informálódáson keresztül a cél kitűzéséig, a koncepció és a stratégia megfogalmazásáig, a bevezetés és a kiértékelés, illetve a korrekció fázisáig. Magát a szervezeti fejlődést, önfejlődést célnak és eszköznek tekintik.

A *tanártovábbképzés, átképzés* célja a professzionalizáció és a személyiség változása, hiszen személyes törekvések szükségesek az önmegváltoztatáshoz.

Fontos részelem az ideológiától és dogmáktól való szabadság, a nyitottság, az optimizmus, a dialóguskészség, a világos kommunikáció, a konfliktusok megoldásában való jártasság, a kompromisszumkészség, a céltudatosság és az orientációs képesség. Ezek szellemében az inkluzív iskolarendszer optimális fejlődést garantál minden egyes tanulójának. Maga az iskolarendszer decentralizált, tanulóközpontú, autonóm és mobil.

A fentiekben röviden bemutatott munka gazdag interdiszciplináris irodalomjegyzékkel, valamint német és angol nyelvű glosszáriummal zárul. A szakkönyv jelentősége sokoldalú: részint egy új iskolafilozófiát, a minden egyes tanuló számára hatékony iskola filozófiáját ismerteti, másrészt bemutatja az új filozófiához szükségszerűen társuló új iskolakultúrát, valamint a megváltozott tanári személyiséget és az új tanári szerepet. Mindennek megismerése, végiggondolása, elemzése, a változtatás igényének megszületése előbb-utóbb a magyar közoktatás számára is aktuálissá válik.

A könyv olvasását meleg szívvel ajánlom a pedagógia elméletét és gyakorlatát művelő nyitott személyiségeknek, valamint a tanárképzésben résztvevő érdeklődő hallgatónak. Nem szabad azonban elfeledkeznünk a könyv figyelmeztetéséről sem: ugyan az inklúzió a cél, a hozzá vezető út azonban sokféle. Az efféle pedagógiai modell egyelőre még nem realitás, csupán egy vonzó s megvalósításra váró vízió.

Wilhelm, M. – Binting, G. (Ed.) (2002): Eine Schule für dich und mich! Inklusiven Unterricht, Inklusive Schule gestalten. Studien Verlag, Innsbruck, Wien, München, Bozen 319 p.

GONDOLATOK ZRINSZKY LÁSZLÓ NEVELÉSELMÉLET CÍMŰ KÖNYVÉRŐL

SZELEI ILDIKÓ

a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem adjunktusa
szelei@axelero.hu

Őszinte meggyőződéssel ajánlom *Zrinszky László* legújabb könyvét mindazoknak, akik a nevelés elméletével vagy gyakorlatával kapcsolatban állnak, legyen bár az olvasó egyetemi, főiskolai hallgató vagy tanár.

Neveléseméleti könyv megírásával már sokan próbálkoztak, nyilván mindannyiukban felvetődött a kérdés, melyek azok a témák, tartalmak, amelyek a nevelés gyakorlatában hasznosíthatók lehetnek és nem csak ideológiai, filozófiai síkon mozognak. Neveléstudományunk önállóságát és folyamatosságát kevesen művelik napjainkban, műveik közül feltétlenül említést érdemel például *Bábosik István* 1990-es években megjelent *Neveléstan* című könyve, melyben saját nevelési koncepcióját taglalta.

Neveléstudományunk folyamatosságának egyik sajátos megnyilvánulása az értékorientáció hangsúlyozása. Csupán szemléltetésül említek néhány példát: *Kármán Mór* elméletének középpontjában az általános, közös emberi műveltség szerves részét képező nemzeti műveltség kialakítása állt, amely Magyarországot a nyugati kultúrához kapcsolta; *Imre Sándor* a kiművelt embert a személyiség szociálissá vált egyénének tartotta. A pedagógia elméleti és gyakorlati művelői közül többen – talán a korábbi időszakok értékközpontú neveléstudományának a hatására is – könnyebben fogadták el a néha “szocialista” jelzővel korlátozott személyiségformálás létjogosultságát. A neveléstudományban az értékközpontúság minden korban együtt járt a nevelési célrendszer sokoldalú kidolgozásával. A századfordulón jelentkező szerteágazó, sokszínű, modern nevelési elméleteken belül a nevelés történetével foglalkozó irodalmak is egyik fő vonulatnak tekintették az értékelméleti irányzatok történetét, amelyek a nevelés célját a társadalmi gyakorlattól függetlenül vezették le. Ez az objektív idealista értékelmélet a filozófiából indult el, melyre hatást gyakorolt *Pauler Ákos* filozófiája is, melynek *Rickert* volt a “nevelőatyja”. Az egész rendszer az igazság, mint “ősérték” körül forog, logikai elveket állapít meg, melyek maguk is igazságok. E logikai rendszerezés található meg többek között a Bábosik-féle koncepcióban is.

De térjünk vissza *Zrinszky László* munkájához. Miért is ajánlom mindenki számára, kissé elfogultan ezt a neveléseméleti megközelítést? Legelőször is azért, mert új, korszerűbb alapokra helyezte a nevelés elméletét és gyakorlatát, mert olyan témákat ölelt fel, amelyek nélkülözhetetlenek az elmélet és a gyakorlat számára, mint például: nevelés és perszonalizáció, természetes és mesterséges nevelés,

szexuális nevelés, állampolgári nevelés stb, továbbá azért, mert mindenki számára érthető, könnyen olvasható, feldolgozható munka.

A könyv tulajdonképpen két fő részből áll, az első az általános neveléssel foglalkozik, ezen belül négy altémát dolgoz fel: alapfogalmakat, alapelveket, álláspontokat a nevelés lényegéről, valamint nevelési célokat. A második fő fejezet címe: *Differenciális neveléstudomány*, amely a nevelési színtereket, a nevelési tartományokat, a nevelés-módszertani elveket, a nevelési kommunikációt, a nevelés tervezését, a nevelés etikáját, valamint a nevelésről alkotott újfajta paradigmákat és diskurzusokat öleli fel.

A szerző filozófiájára általánosan jellemző, hogy történetiségében vizsgálja az adott problématerületet, az adott korban jelentős teoretikusok, filozófusok legjellemzőbb gondolatiságát ragadja meg és tárja az olvasó elé.

A könyv egészéről elmondható, hogy hagyja az olvasót elmélkedni, a szerző saját hitvallását, véleményét azzal mutatja meg, hogy az adott kor általa fontosnak tartott filozófusainak, szerzőinek gondolatmenetét, filozófiáját taglalja, ezzel is segítve az olvasót abban, hogy átfogó képe alakuljon ki az adott témáról. Megfogalmaz ugyan definíciókat, de nem zárja le gondolatmenetét, kérdéseket tesz fel maga és az olvasó számára egyaránt.

A továbbiakban egy-egy eszmét, filozófiát emelek ki a könyvből, melyet a szerző fontosnak tartott.

Az általános neveléstudományról szóló fejezet a szerző nevelésről alkotott elképzeléseivel kezdődik, amelyeket először antropológiai szemszögből villant fel. A nevelésről általában filozófiai síkon gondolkodik. A nevelés fogalmát tágra értelmezi, nem szorítja merev keretek közé: "a nevelés az a tevékenység, mellyel valakik úgy kívánnak hatni másokra, hogy azok optimálisan fejlődjenek, megerősödjenek abban, amit a nevelők kívánatosnak tartanak...". Körvonalazza az ember nevelhetőségét, de itt is meghagyja az olvasónak a döntés jogát, csupán alternatív válaszokat vet fel. A nevelés lehetőségét tovább boncolgatja az öröklés oldaláról, ami a pedagógia egyik alapkérdése, kezdve *Szent Ágostontól Csányi Vilmosig*, végigvezetve koronként, meg-megállva egyes jelentős csomópontnál. A nevelés következő problematikájaként veti fel, "... meddig nevelhető az ember?" Itt is igyekszik elgondolkodtatni az olvasót: az ember korlátlanul nevelhető, egyáltalán nem nevelhető vagy csak bizonyos vonatkozásában nevelhető?

A nevelő és a nevelt között olyan állandó viszonyt feltételez, amely akkor sem szakad meg, amikor nincsenek együtt, de azt is hangsúlyozza, hogy egyes nevelők valamilyen módon végigkísérik mindnyájunk életét. Rendelkeznie kell-e a pedagógusnak tekintéllyel? Ez a pedagógia egyik alapkérdése. A szerző többek között *Friedrich Paulsen* jelentős, de ugyanakkor ellentmondásos nézetét idézi: "a gyermek azt szereti, akire felnézhet." Szerinte kell a tekintély, de nem az elrettentés, hanem a szeretet megszerzésének eszközeként kell azt alkalmazni. Fontosnak tartotta *André Gide* tekintélyelvű nézetét is, miszerint "a gyermeknek akkor is alá kell vetni magát a felnőtt döntéseinek, ha nem érti, miről van szó", valamint a szintén tekintélyelvű *Michel Foucault* filozófiáját is, aki szerint "a hatalom gyakorlása a viselkedés vezérlésében áll....".

A nevelés és a szocializáció viszonyában többek között *Freud*, *Urie Bronfenbrenner* valamint *Charles Cooley* gondolatait emeli ki, akik a játszó-, munka- és baráti csoportok szerepét hangsúlyozták. *Zrinszky László* szerint a nevelői kompetenciának nem szabad egyedül az anyára korlátozódnia, hanem más referenciaszemélyekre is ki kell terjednie. Kiemeli *Adorno* véleményét, aki szerint az iskola általában nehezíti az egészséges énkép kialakulását, mivel ellentétbe kerülhet az individuuum és az iskolai elvárás. Megoldásként azt ajánlja, hogy az iskola "családi interakciós modellt" alakítson ki, ahol az egyén identitása biztosítva van. A tanári személyiségzavar kapcsán elsősorban *Monika Born* nézetét emeli ki, miszerint a pedagógusoknál gyakori a gyenge koncentrációs képesség, a szorongás, az idegesség stb., ami nehezíti a gyerekek megismerését. A szerzőhöz igen közel álló gondolatot képvisel e tekintetben *Klein Sándor*, aki a pedagógust facilitátorként értelmezi, aki megteremti a törődés és a megértés légkörét.

Sokat vitatott kérdés az eszmény és a példa viszonya, szerinte az eszmény akkor pozitív, ha megfelelő modellt tud adni az önneveléshez. Az eszményt mindig a gyerek választja, a pedagógusnak megfelelő mintát kell szolgáltatnia, de az önállóság szellemét meg kell tartani. A nevelő és a növendék viszonyában mindig felmerül a hierarchikus viszony, ezzel együtt megjelenik a szabadság gondolata is, mindkét fél oldaláról. A dilemma tisztázására *Pestalozzi*, *Ferge Zsuzsa*, *Carl Rogers* gondolatmenetét taglalja. *Pestalozzi* gondolatát emelem ki e széles palettából, aki szerint minden korlátozás ellenállást vált ki a korlátozóval szemben.

A nevelés és érték közvetítés problematikájában öt álláspontot különböztet meg a szerző: az alternatívák nélküli, a plurális, a mentális, a személyes értékvilágra összpontosító valamint a külön pedagógiai értéktartományt tételező változatot. Rendkívül magával ragadó e tekintetben *Ancsel Éva* költői megfogalmazása: "Az emberiség kollektív vérét ömlesztjük át az egyénbe".

A nevelés és hatalomgyakorlás viszonyában *H. Groothoff*, *E. Durkheim*, *Bábosik István*, *M. Weber*, *Vág Ottó* valamint *Angelusz Erzsébet* filozófiáját emeli ki. Ez utóbbi szerző történelmi elemzésében kimutatta azt, hogy a hatalom és a nevelés viszonya az által vált problematikussá, ahogy közel egy időben nőtt meg az állam szerepe a nevelésben és jelent meg a polgári egyenlőség eszménye.

A nevelés és önnevelés legszilárdabb részeként az azonosságtudatot és az identitást emeli ki a szerző. Szerinte az identitást megtámadó gyors változások személyiségkrízist okozhatnak, melynek leküzdéséhez jelentősen hozzájárulhat a segítő nevelés. Továbbá kiemeli *Kron* elméletét: "Nem elég, ha a növényt, fácskát vagy a gyermeket engedjük magától nőni: nyesni, karózni, metszeni és oltani is kell, hogy jó gyümölcsöt hozzon". Tehát a kényszerítésre alapozó neveléssel szemben a kertész-nevelő kielégíti a gyermek szükségleteit, türelmesen végigvárja a növekedés egyes szakaszait, nem avatkozik be szükségtelenül.

A pedagógia következő alapkérdése: legyenek-e céljai a nevelésnek? *Dewey* szerint, "jó, ha a nevelésnek mint olyannak, nincsenek céljai". Csak embereknek lehetnek céljaik, mivel a nevelés absztrakt fogalom. *Weszely Ödön* ezzel szemben azt állította, hogy a nevelés nem absztrakt fogalom, hanem konkrét tevékenység.

A könyv második része a nevelési szintereket öleli fel. A szerző álláspontja szerint a “nevelési szintér” nem egyszerűen helyet jelöl, hanem szociális teret, nevelési környezetet. Kiemelt szerepet szán a családi nevelésnek, melynek funkcionális változásait történetiségében ábrázolja. A hatékony családi nevelés legfőbb feltétele szerinte a biztonság. *Imre Sándor* szavait idézi, miszerint “... a rend tehát nem külsőség, hanem a rendtartónak a lelkét mutatja s a gyermeknek is a lelkére hat.”

A következő nevelési tér az iskola, szerinte minden kor az arisztotelészi dilemma újraképződését mutatja: oktát a pedagógus vagy nevel? A dilemma körüljárásához *Vadász Elemér*, *Herbart*, *Prohászka Lajos* gondolatait elemzi. A szerző hite szerint bárki válhat a nevelés részesévé, aki az iskolában a tanulókkal szorosabb kapcsolatban áll. Külön alfejezetben ír a nevelési tartományokról, amelyek száma megítélése szerint nem zárt szám, így például beszél a világnézeti nevelésről, az erkölcsi nevelésről, a szexuális nevelésről, a nemi nevelésről, az esztétikai nevelésről, az állampolgári nevelésről, a multikulturális nevelésről, a hazaszeretetről, a testi nevelésről stb.

A nevelésmódszertanról szóló fejezetben *Zrinszky László* egyértelműen utal arra, hogy e kérdéskörben még nagyon sok a kérdőjel. Szerinte minden módszer arra szolgál, hogy a nevelési célt a lehető leggazdaságosabban megvalósítsa, tehát az eredmény essen egybe a céllal! A módszer fogalma alatt a benne ható sajátos logikát, a “célratörés logikáját” érti. A módszerek osztályozásánál a Bábosik-féle felosztást követi, így beszél direkt és indirekt nevelési módszerről, de megemlíti a hazánkban nagy népszerűségnek örvendő Gordon-módszert is. Szerinte e módszer jelentősége abban áll, hogy a tanár és a tanulók viselkedésére koncentrálnak, megmutatja, hogy az észlelt viselkedésre hogyan reagáljon a tanár, különösen konfliktushelyzetben. Hangsúlyt fektet a tanári kompetenciák megváltozott tartalmára, miszerint a pedagógusnak rendelkeznie kell a tanácsadói kompetenciával, ezen belül többek között empatikus és diagnosztikus készséggel. A nevelés mindig interakciók során megy végbe, melyek a kommunikációs folyamatokban nyilvánulnak meg. A “szómodell” uralmát felváltotta a szemléletesség szenzualista elve. Kiemeli *Hugo Gaudig* nézetét, aki így fogalmaz: “Az iskola nem válik a gyermekek paradicsomává, ha az első naptól kezdve komoly munkát kell benne végezni.” A pedagógus feladata az, hogy felszabadítsa a gyermek erőit, és tervszerű munkára vezesse őket.

A nevelés tervezhetőségéről a szerző úgy vélekedik, hogy a nevelést nem lehet mérnöki módon tervezni, de nem lehet nevelni tervszerűtlenül sem. További probléma, hogy a “neveltség” színvonalát nem tudjuk olyan módon mérni, ahogyan a fizikai tárgyak állapotát. Tanulságos a nevelés etikájával kapcsolatos megállapítása, mivel napjainkban erőre kapott az “értelmes egoizmus” elmélete, ellentétben az “áldozatos” hivatásgyakorlás, önfeláldozás eszméjével. Felveti annak problematikáját, hogy mennyiben és hogyan avatkozhat be a pedagógus a felnövekvők életébe és fejlődésébe. E körül folyik a “hagyományos” és a “modern” pedagógia évszázados vitája. *Georges Snyders* megfogalmazásában: A “csendőr típusú pedagógiával” szemben az irányítástól tartózkodó, a “be nem avatkozó” nevelő nyújtja-e az etikailag kívánatos megoldást?

Végül az újfajta nevelési diskurzusokat mutatja be a szerző, ami alatt nyilvános beszédet és írást ért. Megkülönböztet többféle diskurzust, többek között a tiltakozó diskurzust, amely a fennálló iskolarendszert teljességében elutasítja, újító diskurzust, melynek lényege a "gyermekközpontúság", funkcionális diskurzust, melynek kitüntetett tárgya a gyakorlati hasznosságú tanulás stb.

Végezetül még egyszer röviden összefoglalom, hogy miért is ajánlom e művet? Leginkább azért, mert olyan témaköröket, problémaköröket vet fel, amelyek az olvasó pedagógiai műveltségét bővítik; a szerző a nevelés fogalmának igen széles spektrumát vázolja fel, ami elgondolkodtat. A könyv mind az elmélet, mind pedig a gyakorlat számára hasznosítható információkat tartalmaz, mert a szakirodalom széles tárházát történetiségében vetíti elénk. A szerzőnek sikerült elérnie a célját: olyan neveléssel foglalkozó könyvet írt, amely alkalmas professzionális nevelők képzésére.

Kinek ajánlom ezt a könyvet? Mindenkinek, aki pedagógiai ismereteit bővíteni szeretné, aki főiskolán, egyetemen pedagógiai tárgyakat tanít, mivel az egyes fejezetek, témakörök támpontot adhatnak az előadásokra való felkészülésben, és minden, e tárgyakat tanuló főiskolai, egyetemi hallgatónak. A hallgatók felkészülését segíti az egyes fejezetek elején található rövid összefoglalás, amely a témakörök rövid kivonatát tartalmazza. A fejezetek végén található kérdések az elsajátított ismeretek ellenőrzésére szolgálnak.

Zrinszky László (2002): Neveléelmélet. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

ZRINSZKY LÁSZLÓ

Neveléstudományok
NEVELESELMÉLET

PEDAGÓGUS KÖNYVEK

ÉRDEKESSÉGEK

KÉRI KATALIN

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

Spanyol tankönyvtörténeti kiállítás a Neten

Mészáros István meghatározása szerint a tankönyv „speciális könyv, amely meghatározott didaktikai, illetőleg tágabb pedagógiai céllal, kifejezetten az iskolai oktatás számára készült.” (*Mészáros*, 1989. 6. o.) Mivel kifejezetten ilyen céllal íródott könyvek Európában már az ókor végétől, illetve a középkor korai századaitól fogva léteztek, kijelenthetjük, hogy a tankönyv-történet jelentős múltra tekinthet vissza.

A tankönyv, bármelyik korban keletkezett, visszatükrözi az adott társadalom számos jellegzetességét. A tanszövegek elemzésével közelebb juthatunk például az egykori világ- és emberképhez, megismerhetjük a kor gyermekszemléletét, tanulásról és tanításról vallott felfogását. Részesei lehetünk az időszak mindennapjainak, benyomást alkothatunk az akkori tudományok eredményeiről, politikai-társadalmi berendezkedéséről és technikai színvonaláról. Éppen ezért valamennyi országban könyvtárak és múzeumok őrzik és gyűjtik a régi tankönyveket.

Jelen írásunkban egy spanyolországi virtuális tankönyv-múzeum anyagára hívjuk fel az olvasók figyelmét. Ez a web-oldal példát nyújt arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet széles érdeklői (kutatói) kör számára könnyen és gyorsan, ráadásul ingyenesen elérhetővé tenni egy, a nevelés- és társadalomtörténet feltárásához halatlanul nagy segítséget nyújtó forrásbázist. A technikai kivitelezésében és esztétikai értelemben is kiemelkedő múzeum az 1812 és 1990 közti időszak spanyolországi tankönyvkiadását tekinti át. Tantárgyi, illetve tudományági besorolásban le lehetjük fel valamennyi tankönyvet on-line olvasható, egyenként kinagyítható oldalakkal elkészített változatban. Kereshetünk téma (pl. testi nevelés, erkölcsi és vallásos nevelés, természettudományok, írás-olvasás tanítása, klasszikus nyelvek oktatása, művészeti nevelés, földrajzi és filozófiai képzés stb.) és megjelenési időpont szerint. A web-oldal elérési címe:

<http://www.uned.es/manesvirtual/BibliotecaManes/index.htm>

Irodalom

Mészáros István (1989): *A tankönyvkiadás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest-Dabas.

Új könyvek

Funk, David: Teaching With Love and Logic: Taking Control of the Classroom

(*Szeretettel és logikusan tanítani: az osztály kézbentartása*)

A könyv borítójának ígérete szerint ez a mű visszaadja a tanítás örömét és csökkenti a tanárt érő stressz szintjét. Az osztálytermi helyzetek kezelése könnyebbé válik a műben leírt módszerek és technikák segítségével, így a tanár több időt tölthet a tanítással és kevesebb időt kell diákjai fegyelmezésére fordítani. A bevezetés szerint (melyet a 31 éves tanári tapasztalattal bíró *Jim Fay* írt) ez a mű alapkönyv azok számára, akik a diákjaikkal való együttműködésben új utakat keresnek.

Az osztálytermi munkát eredményesebbé, oldottabbá és vidámabbá teheti a tanár, ha az állandó külső kontroll helyett diákjaiban kialakítja a belső fegyelmet, ha növeli felelősségérzetüket, ha megtanítja őket együtt és saját magukért gondolkodni, ha serkenti a kooperatív munkát, ha felkészíti növendékeit az állandó kihívásokkal és fontos döntésekkel teli világban való boldogulásra, és végül, ha képes lesz diákjaival érzékeltetni, hogy ő, a tanár őszinte örömet leli a munkájában. A könyv fejezetcímei érdekesek és figyelemfelkeltőek, esetenként egyenesen provokatívak, mint például az alábbiak: „A magasabb szintű viselkedési elvárások kialakítása”, „A nagy nevelők mind kísérletezők voltak”, „Nézzünk szembe a fegyelmezés körül kialakult mítoszokkal”, „Szükségük van-e a diákoknak arra, hogy szeressék a tanárukat?” és „Az emberek a saját döntéseikből tanulnak”.

Ez a könyv feltétlenül hasznos olvasmány lehet azok kezében, akik szeretnék jobban megismerni a kooperatív tanulás újabb lehetőségeit, és vidám, kreatív gyermekeket akarnak látni az osztályteremben.

Palmer, Parker J.: The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life

(*A tanítás bátorsága: a tanári élet belső tájainak felfedezése*)

A könyv előszava szerint a tanárok nagy része szívére hallgatva választja szakmáját: gondoskodni szeretne diákjairól és kötődik szaktárgyaihoz. A tanári munka nehéz és emberpróbáló feladatai, a hétköznapi iskolai problémái hatására azonban többségük elveszíti a szívét, közömbössé és ötlettelenné válik. Miként a szerző írja, ez a könyv arra az egyszerű gondolatra alapozódik, hogy a jó tanári munka sohasem lehet egyszerű technika, rutinszerűen végzett feladat, hanem olyan valami, ami a tanár személyiségéből és integritásából árad. Bár a tanításnak milliárdnyi formája van, egy dolog alapvetően fontos a tanári munka során: amikor a pedagógus belép az osztályterembe, teljes egészében diákjaival és tantárgyával kell foglalkoznia.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÉRDÉSE AZ ORSZÁGOS KÖZNEVELÉSI TANÁCS PROGRAMJÁBAN

Beszámoló a Tanács kezdeményezéseiről és „A tanárképzés helyzete és jövőképe”
c. konferenciáról

BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ

a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának docense
brezsl@tigris.klte.hu

Határterületi ügy

A pedagógusképzés olyan sajátos témának számít, amely az Országos Köznevelési Tanács szakmai küldetésének és az általa képviselt területnek, a közoktatásnak és ezzel együtt a testület illetékességének is a határvidékén helyezkedik el. Bár köztudott, hogy eredményes közoktatás aligha képzelhető el megfelelően felkészült, professzionális alapképzésben és továbbképzésben részesült pedagógiai szakemberek nélkül, a pedagógusképzés mégis inkább a felsőoktatás illetékességi körébe sorolható és annak megfelelően intézményesedett, felügyelt és fejlesztett a magyarországi oktatáspolitikában. Ez a határterületi jelleg, a kettős kötődés önmagában nem jelenthetne problémát. Gondok akkor keletkeznek, amikor az érdekek és a törekvések külön-külön fogalmazódnak meg, és ha az érdekeltek ezeknek egyenként, nem ritkán a másik rovására próbálnak érvényt szerezni.

Ha nem is tekinthetjük átjárhatatlannak a kompetencia határokat, annyi bizonyos, hogy a kommunikáció a köz- és a felsőoktatás, e két gyorsan változó, jelentősen átalakuló oktatási szféra között nem zavartalan. A kooperáció aszimmetrikus kapcsolatokon nyugszik, és kölcsönösen "ki nem beszélt" feltételezésekkel, kritikai elemekkel terhelt.

Nem tekinthető véletlennek, hogy a közoktatás vagy a szakképzés szervezeti, tartalmi, eredményességi kérdéseit tárgyalva az OKNT 2002. évi ülésein rendre visszatérő témaként fogalmazódott meg a pedagógusképzés többnyire elégtelennek minősített hozzájárulása a tanulók, iskolák sikerességéhez. Jól ismertek azok az egymással ütköző vélemények, nyilatkozatok, amelyek egyrészt a felsőoktatásba jelentkezők hiányos előkészítettségével kapcsolatban az iskolák és pedagógusok fokozott felelősségét hangsúlyozzák, másrészt pedig azok a megállapítások, amelyek az iskola nehézségeit a felsőoktatás túlzott elvárásainak bénító hatásával hozzák összefüggésbe.

A viták ellenére elvileg mély az összetartozás és az érdekegyezés érzése a közoktatás és a felsőoktatás szakemberei között pedagógusképzés kérdésében. A mind nyitottabb módon érintkező rendszerek napjainkban egyre kevésbé függetle-

níthetők egymástól. Az egymásra utaltság teoretikusan egyértelműen igazolható. A működés terén azonban jóval lazább az egybetartozás ténye és tudata.

Napirenden a pedagógusképzés

A kapcsolat fontosságát, a kommunikáció intézményesítésének jelentőségét felismerve hívta életre az OKNT a Pedagógusképzési Bizottságát (PKB), amelynek tagjai (*Dr. Báthory Zoltán, Dr. Brezsnyszky László* (elnök), *Dr. Dobos Krisztina, Farkas István, Dr. Hadházy Tibor, Dr. Hoffmann Rózsa, Dr. Kelemen Elemér, Szakács Mihályné dr, Dr. Trencsényi László, Dr. Vágó Irén*) arra vállalkoztak, hogy a Tanács adott működési ciklusában áttekintik azokat a problémacentrumokat, amelyek a pedagógusok felkészítése, első diplomájuk megszerzése kapcsán befolyással vannak, lehetnek a közoktatás helyzetére, fejlődési esélyeire, illetve amelyek határozottabban kirajzolhatják a két szféra egymásra utaltságát, együttműködési esélyeit.

A pedagógusképzéssel kapcsolatban az OKNT testülete a három legsürgetőbb kérdésként és feladatként az alábbiakat jelölte meg:¹

1. *A közoktatás és a felsőoktatás együttműködésének ügye.* Az összetartozás és az egymásra utaltság ténye nem vitatott, az utóbbi évtizedben megváltozott viszont az együttműködés jellege és a szereposztás értelmezése. Fontos feladatnak látszik a közoktatás pedagógusképzésre vonatkozó (mennyiségi és minőségi) igényeinek feltérképezése. Vitatott, hogy melyik fél és milyen értelemben megrendelője a másik teljesítményeinek. Ki tekinthető egyáltalán a pedagógusképzés megrendelőjének? Az intézményrendszer változásaival a képzési célok, pedagógus jogosítványok több ponton átfedik egymást, ugyanakkor vannak képzéssel le nem fedett munkafeladatok, korábban és újabban keletkezett igények a köznevelés intézményeiben és szolgáltatásaiban. Távolság, együttműködési hiányok tapasztalhatók az irányítás és a téma kutatása terén.
2. *A pedagógusképzés intézményi, szervezeti dimenziójának áttekintése.* Az integráció kettős értelemben is érinti a pedagógusképzést. A szervezeti integráció eredményeként létrejött nagyegyetemek a pedagógusképzés intézményi, szakmai érdekérvényesítési pozícióit gyengítették azzal, hogy kiegyenlítetlen esélyekkel kerül egy sajátos intézményi erőterbe. Az integrált egyetemen sürgetően szükség van olyan szakmai központ létrehozására, működtetésére, amely a pedagógus/tanárképzés funkciója mentén, annak igényei szerint koordinálja a pedagógus kompetencia kialakításában együttműködő egységek (karok, tanszékek, iskolák...) tevékenységét. Olyan koordináló központra van szükség, amely érvényt tud szerezni a növekvő minőségi követelményeknek. Az európai integráció felsőoktatási fo-

¹ 2002. dec. 12-én a Tanács önálló napirendként tárgyalta a PKB előterjesztését. Az ülésről közlemény jelent meg az OM honlapján és a Köznevelésben.

lyamatai hasonló helyzetet teremthetnek a szakma számára azzal, hogy még tágasabb, még kiélezettebb versenyhelyzetbe illesztik a képzés ügyét.

3. *A képzés finanszírozásának megoldatlansága.* A Pedagógusképzési Bizottságban megfogalmazott vélemények stratégiai elképzelések egyaránt elégtelennek, elosztásában aránytalanak, ugyanakkor néhol pazarlónak minősítik a pedagógusképzés finanszírozását. Szükség lenne megbízható költségszámításokra és becslésekre, amelyek a képzők és a felhasználók szempontjait egyaránt megjelenítik.

Egyetértés mutatkozott abban, hogy ez a három problémakör kulcsfontosságú a pedagógusképzés sikeresebb működtetése és továbbfejlesztése, az európai beilleszthetőség szempontjából. További stratégiai fontosságú témakörnek ítélte az OKNT ezeken túl az alábbiakat:

- *A pedagógusképzés jogi, szabályzati környezete:* a törvények, kormány és ágazati rendeletek intézményi szabályzatok hatása a működésre, összeférhetőség, a harmonizálás lehetőségei.
- *A pedagógusok képzésének, a pedagógiai kompetenciák továbbfejlesztésének ügye az egész életen át tartó tanulás feltételei mellett:* a pedagógus mesterség továbbépíthető rendszere és személyes pedagógiai kultúra kiterjesztésének lehetőségei, perspektívái a pályán.
- *Az első pedagógus diploma megszerzésének feltételei, képesítési követelményei:* célok, tartalmak, tényleges intézményi programok, a tanárképes szakok közoktatási szempontú érvényessége, hiányok és aránytalanságok, feltételek, egyedi fejlesztés és tömegképzés a pedagógusmesterség alapozó szakaszában, a kiválasztás és utánpótlás aktuális kérdései, a diákéletmód, a felsőoktatási közművelődés, a diákközélet hozzájárulása a pályaszocializációhoz, az értelmiségivé váláshoz.
- *Az átalakuló szakképzésben dolgozó pedagógusok felkészítése és továbbképzése,* a szakterület sajátos nevelői feladatai, pedagógiai kihívásai.
- *A felsőoktatásban dolgozó oktatók képzése, képzettsége, szakmai karrier esélyei:* a pedagógusképzésben együttműködő oktatók, szakmódszertani és gyakorlati pedagógiai szakemberek felkészítése, szakvezetők, szaktanácsadók, gyakorlatvezetők és mentortanárok a felső- és a közoktatás mezsgyéjén.
- *A pedagógusképzés gyakorlóléhelyeinek, gyakorló intézményeinek sajátos helyzete,* feladatrendszere a változó közoktatás és pedagógusképzés rendszerében.

A témák nem az újdonság, a felismerés eredetiségének igényével fogalmazódtak meg, kerültek a listára. Jól ismert, hogy az említettek külön-külön vagy bizonyos kombinációban, egy-egy probléma kontextusában gyakori témái a szakmai közleményeknek és a médiának. Az OKNT testülete azonban úgy ítélte meg, hogy szükség lenne a szakmai közbeszéd és a korábbi kutatások felvetéseinek, eredményeinek szisztematikus és a változásokat figyelembe vevő összefoglalására, majd ennek alapján a szakértők és a megvalósítók, illetve az oktatáspolitikai formálóinak

tematizált eszmecseréire. Ezekre vonatkozóan a Tanács több kezdeményezést és javaslatot fogalmazott meg.

Fontosnak ítélte és egyhangú igennel támogatta a közoktatás pedagógusképzésre vonatkozó (mennyiségi és minőségi) igényeinek feltérképezését, az ezzel kapcsolatos kutatási eredmények összegző értékelését.² A Tanács javaslatot tett az Oktatási Minisztérium keretében egy olyan operatív testület működtetésére, amely a két szakterület, a közoktatás és a felsőoktatás szempontjainak és intézkedéseinek összehangolására hivatott a pedagógusképzés ügyében.³

Az OKNT megerősítette a Pedagógusképzési Bizottság azon megállapítását, hogy a szervezeti integráció új helyzetet teremtett a pedagógusképzés számára. Olyan helyzetet, amely a nagyegyetemekbe integrált pedagógusképzés intézményi, szakmai érdekérvényesítési pozícióit gyengítette, és ami előnytelen mind az eredményes működés, mind pedig az európai integráció szakmai követelményeinek megvalósítása tekintetében.

Az Országos Köznevelési Tanács tagjai ugyanakkor úgy ítélték meg, hogy formálódnak azok az elképzelések, intézményi modellek, amelyek az érvényes képesítési követelmények mentén kívánják és vállalják hatékonyabbá tenni a képzés rendjét, és javítani annak minőségét. Ezeknek a modelleknek a bemutatkozása és megvitatása érdekében az OKNT szakmai konferencia megrendezését kezdeményezte. Az utóbbi javaslat a PKB további ülésein konkretizálódott. Kialakult egy olyan rendezvénysorozat terve, amely *Párbeszéd a pedagógusképzésről* címmel a pedagógusok munkaterületeit sorra venné és a közoktatás, a pedagógiai gondoskodás szempontjaira figyelve tárgyalná meg a felkészítés, képzés helyzetét, gondjait. Az első tanácskozás témájaként a bizottság a tanárképzést választotta és „*A tanárképzés helyzete és jövőképe*” c. konferencia összehívását kezdeményezte.

Konferencia

Az OKNT kezdeményezése tehát arra a tapasztalatra és meggyőződésre alapozódott, hogy a közoktatás gondjainak egyik forrása a pedagógiai munka, a tanári felkészültség minőségében keresendő, és a közoktatás helyzete és jövője nem vizsgálható a pályán lévő és a leendő tanárok, tanítók, nevelők felkészítésének ügye nélkül. A Tanács ezzel megfogalmazta, hogy szakmai felelősséget érez egy olyan határterületi problémaért, amely csak a felsőoktatással való kommunikációban és kooperációban kezelhető, oldható meg. Olyan kommunikációban és kooperációban, ahol a gyorsan változó iskolai és egyetemi szféra képviselői a pedagógusképzés közös érdekeltégű ügye mentén egyeztetethetik az igényeiket, választhatják fel a megoldási javaslatokat, ahol a gyakran eltérő pályán mozgó tervek és szándékok találkozhatnak.

² Ilyen munkálatok folynak Kocsis Mihály és Nagy Mária irányításával az ún. *Jelentés a pedagógusképzésről* c. dokumentum összeállítására érdekében.

³ A trefásan „emeletközi” bizottságnak nevezett testület 2003 tavaszán Dr. Hunyady György elnöklétével megalakult.

A párbeszéd sorozat első rendezvénye szakmai fórumot kívánt biztosítani azoknak az elképzeléseknek, intézményi és együttműködési modelleknek, amelyek a magyar felsőoktatás korszerűsítésének keretében keresik a pedagógusképzés, mindenekelőtt a közismereti tanárképzés közoktatási igényekre reflektáló, lineáris rendszerű átalakításának útjait.

Ismert vagy készülő, de mindenképpen modellértékű elképzelések bemutatására számítva kértek fel a rendezők előadókat. A kérés tartalmazta azt az igényt, hogy a referátumok a bolognai elvek szellemében és a hazai felsőoktatás realitásaihoz igazodva fogalmazzák meg a szükséges átalakulás rendszerelveit és tegyenek javaslatokat a gyakorlati működés, működtetés módozataira.

A tematika és az időpont⁴ megválasztásában több szempont is szerepet játszott. A felsőoktatási törvény módosításának előkészületei, a Bologna-kihívás sűrűsödő nyilatkozatai, illetve a szakmai szervezetek pedagógusképzéssel kapcsolatos fokozott aktivitásai⁵ mind arra utaltak, hogy az OKNT csak úgy járulhat hozzá a folyamathoz, ha időben lép, időben kapcsolódik bele a véleménycserébe. A tanácskozás maga többoldalú együttműködés eredményeként jött létre. Miniszter úr *dr. Mang Béla* felsőoktatási helyettes államtitkár hatáskörébe utalta az OKNT kezdeményezte ügyet. Az előkészítő munkát a PKB tagjai vállalták magukra, a rendezvény házigazdájául pedig a Debreceni Egyetem ajánlotta fel segítségét. A költségek hasonló módon oszlottak meg: a közoktatási, és a felsőoktatási helyettes államtitkárság, illetve a DE szponzorálta a konferenciát.⁶

Témák és előadók

A rendezvényt, amelynek plenáris előadásai a Debreceni Egyetem főépületének dísztermében hangzottak el, *Dr. Imre László* tanárképzési rektorhelyettes nyitotta meg. Fontos és jeles eseménynek nevezte az összejövetelt, ahol szakértők tanácskoznak a tanárképzés jövőjéről. Emlékeztetett rá, hogy a város felsőoktatásához különösen közel áll a tanárok képzésének ügye, amely iránt hagyományosan nagy felelősséget érez az egyetem.

Mang Béla konferenciát nyitó előadásában – „*A felsőoktatás-fejlesztés tartalmi kérdései*” – a felsőoktatás képzési rendjének átalakításával kapcsolatos tervek néhány pontját vázolta.⁷ A háromciklusú lineáris rendszer megvalósítását jelölte meg célként. Olyan átalakításról beszélt, amely a kompatibilitás biztosítása mellett a diploma értékének megőrzését is garantálja. Ismertette a szakmacsoportok átalakí-

⁴ Az OKNT eredetileg 2003. áprilisi, májusi időpontokkal számolt. Végül is június 24.-re sikerült összehívni a tanácskozást.

⁵ Azokra a rendezvényekre gondolunk mindenekelőtt, amelyek a MTA Pedagógiai Bizottsága, a MPT Felsőoktatási Szakosztálya, illetve a Tanárképzők Szövetsége szervezése során valósultak meg.

⁶ A szervezés operatív ügyeiben az egyetem Rektori Hivatalának munkatársai, *Juhász Judit* tanárképzési csoportvezető irányításával jártak el igen eredményesen.

⁷ A tervezet első vitaanyaga azóta megjelent az OM honlapján: A magyar felsőoktatás modernizációját, az Európai Felsőoktatási Térséghez történő csatlakozást célzó felsőoktatás-fejlesztés koncepciója. <http://www.om.hu/cikk.ivy?artid=90cab519-c232-4c55-a1fc-3c3c181498ca&colid=1f6ea8c1-0b7a-45b0-b4cb-93265dbef4c7>

tásának terveit. Közülük néhány terület dokumentumai már elkészültek, a pedagógusképzés azonban még nem tartozik közéjük. Itt a tárca számít a szakterület javaslataira, tervező, véleményező együttműködésére. A tanárképzéssel kapcsolatos elképzelések három mozzanatát említette: az egyetemi keretekben folyó képzés fontosságát, a két ciklus értelmezésének feladatát és a széles körű átjárás, befogadás feltételeinek biztosítását. A változások tágabb környezeteként a felsőoktatási törvény készülő módosítását jelölte meg, amelybe belefoglalmozódnak a bolognai követelmények, és amely integrált működést, megváltozó finanszírozási és gazdálkodási rendszert foglal magába.

Loránd Ferenc, az OKNT elnöke „*A közoktatás távlati tanárigénye*” c. előadásában⁸ a közoktatás távlati tanárigényének problematikáját valódi filozofikus tágasságban ragadta meg és vázolta fel. Az egész életen át tartó tanulás alanyát, a tanulót, annak totalitásában tételezve írta le, a tudásához, képességeihez és készségeihez sorolható és fejlesztésre váró kulcskompetenciákat. A pedagógus pedig, ehhez a feladathoz mért és méltó módon, az „emberegész” formálójaként jelent meg a gondolatmenetben. Az ilyen értelemben vett távlati tanárigény a pedagógusképzés számára a pedagógiai kultúra emberformáló hozzáértés fejlesztését jelenti, a hozzá tartozó tudással, attitűdökkel, kapcsolati kultúrával és olyan személyes kvalitásokkal együtt, mint az önbizalom, a bátorság és a személyesség vállalása a pedagógiai cselekvésben.

Hunyady György „*Az ELTE tanárképzési modellje*” c. előadásában⁹ az ELTE tanárképzési modelljét megkezdett útnak jellemezte, ahol a feltételek egyelőre kissé homályosak. Ez a megvalósulóban lévő intézményi modell néhány olyan kérdésre ad jelenleg választ, amelyek a pedagógusképzés egészére nézve átfogó változások, illetve döntések előtt állnak. Ilyenek a főiskolai és az egyetemi tanárképzés elkülönülésének a minőségelv érvényesítése melletti feloldása, a tanár és tanítóképzés tudatosan vállalt dichotómiája, vagy a képzések és szaktársítások számára új esélyek teremtése. A legtágabb feltételek ügyében, amilyen a megváltozott, nem szegmentált pedagógus szerep és felkészültség értelmezése, a változások intézményi szervezeti és anyagi garanciái, az „emeletközi bizottság” is keresi a megoldásokat. Szakmai vitákban további érvekre várnak azok a dilemmák, amelyeket az előadó a szaktudományok és a pedagógia, az egy vagy kétciklusú pedagógusképzés, vagy a BTK-TTK modell dilemmájának nevezett.

Tasnádi Péter „*Tanárképzés a természettudományok területén*” címmel megtartott előadásában a TTK tanárképes szakjainak példáin mutatta be, hogy a hallgatói létszám csökkenése szorosan összefügg az utóbbi idők közoktatási tanterveinek a változásaival, a természettudományos tantárgyak óraszámainak visszaszorulásával. Komoly veszteségnek találná, ha a természettudományos tanárképzés abbamaradna az egyetemen, olyan veszteségnek, amely kedvezőtlen hatást gyakorolna az

⁸ A téma vonatkozóan lásd *Loránd Ferenc*: A közoktatás távlati igényei a pedagógusképzéssel szemben c. írását jelenlegi számunkban (71-76.)

⁹ Az ELTE – modell részletes bemutatását lásd *Hunyady György*: A hazai tanárképzés stratégiai problémái c. írásában, amely jelenlegi számunkban jelent meg (77-88.)

iskolákban folyó munkára. A tanári munkához igazított képzésnek, a hatékonyabb szakmódszertannak éppúgy szerepe lehet a tanárjelölt hallgatók felkészítésének megújításában, mint a képesítési követelményrendszer korrekcióinak. A bolognai kihívással összefüggésben úgy ítélte meg, hogy a tanárképzés csatlakozhatna azokhoz a szakterületekhez, amelyek megtartják az egyciklusú, egyetemen folyó képzés rendszerét.

Zsolnai József „*A Veszprémi Egyetem tanárképzési modellje*” c. előadásában¹⁰ a Veszprémi Egyetem pedagógusképzési rendszerét írásban létező modellnek nevezte, amely 13 szakra vonatkozó akciókutatás tapasztalatainak összegzésére támaszkodva fogalmazódott meg. A modell a pedagógus szakma közös alapjaira épülő képzés mellett foglal állást. Ebből a közös alaphoz bonthatók ki a speciális szakmai kompetenciák.

Balogh Árpád, a Nyíregyházi Főiskola rektora a főiskolákon folyó tanárképzés esélyeit vázolja utalt arra „*A tanárképzés főiskolai modellje*” c. előadásában, hogy növekvő hallgatói érdeklődés, emelkedő létszám mutatkozik a tanárképző karokon. Ennek alapvető okait abban látja, hogy az intézmények újrafogalmazták programjait, és a közoktatás valódi tanárigényei – pl. a kistéleplési iskolákéi – valahol az egyetemen és a főiskolán képzett tanár felkészültsége, hozzáértése között fogalmazódnak meg.

Vekerdy Tamás „*A tanárképzés alternatív modellje*” címen megtartott előadásában az alternatív tanárképzés hazai pozícióit azzal jellemezte, hogy az egyetemek komoly falai közé ezek a képzések legfeljebb csak a posztgraduális formában szivárognak be, de egyre inkább beszivárognak. Előadásában a Waldorf-tanárképzés példáján mutatta be, hogy ez a képzés valóban kompetencia alapú azáltal, hogy a művészetek önismeretet, odafigyelést és intuíciós erőket fejlesztő hatásaira alapoz, hogy széleskörű embertani, fejlődéstani blokkra épít, és az életkorhoz szabott metodikát és didaktikát, illetve sok gyakorlatot alkalmaz a képzés során.

A Debreceni Egyetem tanárképzési modelljét jelen beszámoló írója mutatta be a „*Tanárképzés az integrált nagyegyetemen*” c. előadásában. A modellt működő és az integrált nagyegyetemi viszonyokra szabott rendszerként jellemezte. A horizontális szerveződés esetében az iskolarendszer azonos szintje számára, de párhuzamosan több szakterületen folyik a pedagógusképzés. Ebből a sajátosságából fakadóan különösen alkalmasnak tűnik a követelmények, kapacitások és források koordinált rendjének képzésbeli megvalósítására. A modell sajátossága a tanárképzés intézményi szintű koordinációja, amely a képzés feltételeire, a képzésben érintett egységek képviselőire, a konzultatív szabályozásra vonatkozik. Ezt a feladatot a Tanárképzési Kollégium testülete látja el, amely a tanárképzés „logisztikai centrumát” jelenti. További sajátossága a modellnek, hogy a pedagógusképzés és tovább-

¹⁰ A Veszprémi Egyetem modell részletes bemutatását lásd Zsolnai József: Az egységes pedagógusképzés koncepciója és kivitelezésének lehetőségei a Veszprémi Egyetemen c. írásában, amely jelenlegi számunk 89-99. oldalán olvasható.

képzés ügyeit tanárképzési rektorhelyettes felügyeli, aki az egyetemi vezetésben a területet képviseli.

Munkacsoportok

A plenáris ülést követően a párbeszéd munkacsoportokban folytatódott. A rendezés az előadókat arra kérte, hogy a modellek bemutatásakor a szekciók tematikájára reflektálva fejtsek ki a mondanivalójukat. A munkacsoportokba a résztvevők érdeklődés szerint jelentkeztek. Általában tíz-húsz fő közötti létszámok alakultak ki. Munkacsoportonként két-két moderátor vezette a szakmai beszélgetést: az egyiküket az OKNT, a másik vitavezetőt a DE Tanárképzési Kollégiuma delegálta. Mivel a munkacsoportok összefoglalói írásban még nem állnak minden esetben a rendelkezésünkre, ezért csak pár szóban tudjuk jelezni a vita, illetve a csoportokban kialakult álláspontok körvonalait.

A közoktatás távlati tanárigényei és ezek befolyása a tanárképzés tartalmára, szakosodási rendszerére, a tanárok munkafeltételeire témájú szekció – amely *Dr. Loránd Ferenc és Mózesné Szabó Judit* vezetésével ülésezett – mindenekelőtt a gyakorlati képzés során szerezhető pedagógus kompetenciák szükségességét hangsúlyozta. Fontosnak ítélték a tanárképzés különböző szakterületein a gyakorlatok és ebből adódóan a szakmai „találkozások” minél korábbi biztosítását a jelöltek számára.

A tanárképzés tartalmi kérdéseit tárgyaló szekció – ahol *Dr. Trencsényi László* és *Dr. Szabó László Tamás* vezette a vitát – a tanári mesterség kulcskompetenciáit: a szaktudományos (diszciplináris) és a gyermekügyi (embertudományi) kompetencia követelményrendszerbeli és megvalósítási kérdéseit vizsgálta. Felvetődött a jelöltek kiválasztásának, a pályán lévők kiegészésének és szakmai „utógondozásának”, továbbá a tanárképzésben foglalkoztatott képzők képzésének a tartósan megoldatlan helyzete.

Linearitás és lépcsők a bolognai szellemű tanárképzésben témájú népes szekcióban *Dr. Szabados Lajos* és *Dr. Gaál István* moderátorok vezették és összegezték a szakmai párbeszéd eredményeit. A lineáris rendszerű képzésnek – állapították meg – feltétlen létjogosultsága van a felsőoktatás reformjában. Felhívták a figyelmet a kétszintű képzés minőségi szelekciót segítő előnyei mellett a szakterületenkénti sajátosságokból és a hallgatói különbözőségekből adódó rugalmasság szükségességére, a hasznosítható jogosítványokat biztosító kilépési lehetőségek fontosságára.

A módszertani képzés, szakmódszertanok státusa, szervezeti és tematikai beillesztettség a tanárképzésbe témát feldolgozó munkacsoport *Dr. Hadházy Tibor* és *Dr. Kónya Józsefné* vezetésével négy fontos kérdés köré csoportosítva cserélt eszmét: a szervezeti hovatartozás ügyében a szakmai beágyazottság álláspontja kapott határozott hangsúlyt; a szakmai utánpótlás ügyében a doktori képzés tematikai és mennyiségi bővítése mellett érveltek a szekció tagjai; igényelték továbbá a szakmódszertani tematikájú pályázatok és a rendszeres eszmecserék, szakmai fórumok támogatását.

A tanárképzés gyakorlati összetevője c. szekciót Dr. Dobos Krisztina és Dr. Görömbei Andrásné vezette. A tanárképzési gyakorlatokat az ország különböző intézményeiben dolgozó mentortanárok, akik a munkacsoport többségét alkották, javaslatokat tettek a képesítési követelményekben megfogalmazott gyakorlatok arányainak és tartalmának módosítására. Felhívták továbbá a figyelmet arra, hogy a szaktárgyi és azon túli gyakorlatok, illetve a képesítő vizsgával összefüggő szakvezetői feladatok növekvő terhelést jelentenek a kollégák számára. A hallgatói igényekhez igazodó képzési feltételek (szakpárok, párhuzamos képzések) jelentősen nehezítik a gyakorlatok szervezését, időgazdálkodását és teljesítését.

A tanárképzés az egyetemek szervezetében címmel szerveződött munkacsoport azt a kérdést vizsgálta (moderátorok: Szakács Mihályné dr. és Dr. Brezsnyszky László), hogy az integrált és megnövekedett méretű, diáklétszámú felsőoktatási intézményekben hogyan biztosítható a tanár/pedagógusképzés szakmai felelősségének intézményesítése. A jelenleg igen eltérő és nem egyszer ellentétes irányú változások ellenére a szekció tagjai úgy ítélték meg, hogy a pedagógusképzés ügyeit közös intézményi és karközi koordináló jogosítványokkal és a képzési felelősség kompetenciájával rendelkező testület képviselheti és intézheti leginkább megfelelő módon az egyes intézményekben.

Mérleg

A szükségszerűen adódó elfogultságok mellett is megállapíthatjuk, hogy többféle szempontból sikeresnek nevezhető az OKNT kezdeményezte és a DE vendégszeretetét élvező tanárképzési rendezvény. A szakmai közönség érdeklődésével találkozott a program ezt mutatja a résztvevők száma és összetétele. A 128 regisztrált vendég 33 intézményből, köztük 8 egyetemről, 7 főiskoláról és 13, a tanárképzésben gyakorlólékhelyként érintett iskolából érkezett.

Az előadások a tervezett és működő modellek közül ötöt jelenítettek meg, amelyek eltéréseikkel és sajátos értékeikkel hitelesen mutatták fel a tanárképzés, de helyenként a szélesebb értelemben vett pedagógus mesterségre felkészítés hazai útkereséseit. Fontos eredménynek tekinthetjük továbbá, hogy a képzés szakmai és politikai szereplői felismerték a bolognai kihívás tétjét, és rendelkeznek rálátással, elképzelésekkel, illetve a dialógus igényével a tanár/pedagógusképzés várható jövőjét illetően. Egy párbeszéd sorozat kezdetén sikernek nevezhető, hogy az oktatáspolitikai, a kutatási, a képzési és a gyakorlati megvalósítás szereplői megjelentek és kihasználták a véleménycsere adott körben meglévő lehetőségeit.

AJÁNLJUK FIGYELMÉBE A MŰSZAKI KÖNYVKIADÓ PEDAGÓGUS KÖNYVEK SZOROZATÁNAK KIADVÁNYAIT

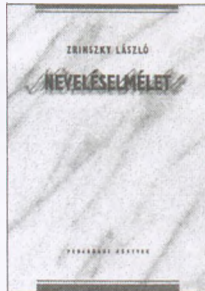
PEDAGÓGUSKÉPZŐ EGYETEMEKNEK ÉS FŐISKOLÁKNAK AJÁNLJUK

Falus Iván (szerkesztő)
BEVEZETÉS A PEDAGÓGIAI
KUTATÁS MÓDSZEREIBE
MK-3020501

Halász Gábor
AZ OKTATÁSI RENDSZER
MK-1320401

Mátrai Zsuzsa
ÉRETTSÉGI
ÉS FELVÉTELI
KÜLFÖLDÖN
MK-1320403

Zrinszky László
NEVELÉSELMÉLET
MK-1320101



Pukánszky Béla
A GYERMEKKOR
TÖRTÉNETE
MK-1320402

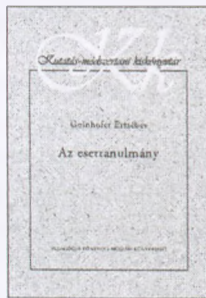
KUTATÁS-MÓDSZERTANI KISKÖNYVTÁR

Sorozatszerkesztő: Falus Iván

Szivák Judit
A PEDAGÓGUSOK GONDOLKODÁSÁNAK
KUTATÁSI MÓDSZEREI
MK-1320902

Kéri Katalin
BEVEZETÉS A NEVELÉSTÖRTÉNETI
KUTATÁSOK MÓDSZERTANÁBA
MK-1320901

Golnhofer Erzsébet
AZ ESETTANULMÁNY
MK-1320904



Szabolcs Éva
KVALITATÍV KUTATÁSI
METODOLÓGIA
A PEDAGÓGIÁBAN
MK-1320905

Irwing Seidman
AZ INTERJÚ
MK-2756-X

PISA-VIZSGÁLAT 2000

Alkotó szerkesztő: Vári Péter
PISA-VIZSGÁLAT 2000
Mintafeladatokkal
MK-2929-5

Alkotó szerkesztő: Vári Péter
SZINTFELMÉRŐ FELADATOK
Az 5-6. és a 9-10. osztály
számára
MK-2896-5



MŰSZAKI KÖNYVKIADÓ 1033 Budapest, Szentendrei út 89-93.
Levél cím: 1300 Budapest, Pf. 48; Telefon: 437-2409, 437-2448; Fax: 367-0825
E-mail: vevoszolg@muszakikiado.hu
Honlap: www.muszakikiado.hu

TÁJÉKOZTATÓ A PEDAGÓGUSKÉPZÉSI MUNKABIZOTTSÁG ELSŐ FÉLÉVES MUNKÁJÁRÓL

LEHMANN LÁSZLÓ

a Nemzeti Utánpótlás-nevelési Intézet titkára
lehmann.laszlo@nupi.hu

Az oktatási miniszter, *dr. Magyar Bálint*, 2003. március elsejével létrehozta a Pedagógusképzési Munkabizottságot. A munkabizottság feladatait – a Közoktatási Tanácsadó Testület és az Országos Köznevelési Tanács ülésein elhangzottak alapján – a miniszter úr a következőkben fogalmazta meg:

- „biztosítja a közoktatási és felsőoktatási felügyeleti területek közötti folyamatos kommunikációt a pedagógusképzés közös érdekű ügyeiben, mindenekelőtt a pedagógusok foglalkoztatását, képzését és továbbképzését érintő minisztériumi szabályozás tartalmi összehangolásában;
- a pedagógusok helyzetének és az ezzel kapcsolatos aktuális és fejlesztési feladatokból adódó igényeknek a felmérését kezdeményezi, irányítja;
- a közoktatás és a felsőoktatás fejlesztésének figyelembevételével előkészíti a pedagógusképzés és továbbképzés minisztériumi koncepcióját, és az erre hivatott testületekkel együttműködésben e koncepció alapján intézkedéseket kezdeményez;
- a pedagógusképzés és továbbképzés szabályozásán és szervezeti fejlesztésén túlmenően szakértői munkát folytat és végeztet a pedagógusképzés tartalmának reformja, tananyagának és oktatási segédleteinek fejlesztése céljából.”

A miniszter úr a munkabizottság vezetésére *dr. Hunyady György* professzor urat, az MTA I. tagját, az ELTE PPK Pszichológiai Intézetének igazgatóját kérte fel, aki az ELTE-n újonnan alakult Pedagógia – Pszichológia Kar vezetését is ellátja.

A miniszter úr a Pedagógusképzési Munkabizottság tagjainak a következő pedagógusképzési szakembereket kérte fel:

- *dr. Balogh László* tanszékvezető egyetemi docens (tanárképzési képesítési követelmények munkabizottsága, Debreceni Egyetem),
- *dr. Báthory Zoltán* egyetemi tanár (Közoktatási Tanácsadó Testület),
- *dr. Bollókné dr. Panyik Ilona* főiskolai tanár (tanítóképzési képesítési követelmények munkabizottsága, ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar),
- *Gönczi Éva* (OM, Felsőoktatás-fejlesztési Főosztály),
- *dr. Gaál Zoltán* egyetemi tanár, rektor (Rektori Konferencia, Veszprémi Egyetem),
- *dr. Gáspár Mihály* főiskolai tanár, kari főigazgató (főiskolai tanárképzés, Szombathelyi Főiskola),

- *Horn György* (Országos Köznevelési Tanács),
- *dr. Mihály Ottó* tanszékvezető egyetemi docens (Közoktatási Tanácsadó Testület),
- *Pappné dr. Papp Katalin* (egyetemi tanárképzés, Szegedi Egyetem),
- *E. Vámos Ágnes* (OM, Közoktatás-fejlesztési Főosztály),
- *dr. Vekerdy Tamás* igazgató, Pedagógus-továbbképzési, Módszertani és Információs Központ Kht. (Országos Köznevelési Tanács).

Állandó meghívást kapott a munkabizottság üléseire *Sipos János* közoktatásért felelős és *dr. Mang Béla* felsőoktatásért felelős helyettes államtitkár is. A bizottság munkáját, titkári minőségben, *Lehmann László* tudományos munkatárs, kutatócsoport-vezető (Nemzeti Utánpótlás-nevelési Intézet) is segíti, mint az OM Közoktatás-fejlesztési Főosztály szakértője.

A bizottság elnöke, *Hunyady György* professzor úr terjesztett elő egy munkatervet a Pedagógusképzési Munkabizottság feladataira vonatkozóan, amit a bizottság tagjai megvitattak és elfogadtak. Az elnök úr tervezete a feladatokat négy területre, illetve szakaszra osztotta: 1. Tárcán belüli információcsere, 2. Helyzetfelmérés, 3. Koncepcióalkotás, 4. Fejlesztőmunka. Ezzel párhuzamosan készítette el *Hunyady György* professzor úr a pedagógusképzés fejlesztéséről szóló 12 pontos stratégiai problémalistát, amelyet a bizottság megvitattott és elfogadott. Ezek a következő pontok voltak:

1. A közoktatás és a pedagógusképzés tagozódásának problémája
2. A tanárképzés egységességének kérdése
3. A pedagógusképzés illeszkedésének lehetőségei a bolognai folyamatban megjelenő többszintű egyetemi képzési rendszerbe
4. Az ún. módszertan jellegének és szerkezeti helyének szerepe a pedagógusképzésben
5. A pedagógusképzés pedagógiai és pszichológia moduljainak kérdése
6. A pedagógusok kutatási és tudományos karrierlehetőségei
7. A felsőoktatás-pedagógia mint modell problémái
8. A gyakorlati tapasztalat szerepe a pedagógusok képzésében és továbbképzésében
9. A pedagógus szakvizsga funkciója a továbbképzési rendszerben
10. A pedagógus-továbbképzés kínálatának és rendszerének problémái
11. A differenciálás és az integrálás szerepe a pedagógiában
12. A mentálhigiéne szerepe a közoktatásban és a felsőoktatásban

A Pedagógusképzési Munkabizottság eddig háromszor ülésezett. A bizottság tagjai megbeszéléseik során kialakították első félévi munkamegosztásukat és megfogalmazták első féléves munkatervüket. Tájékoztatót hallgattak meg a közoktatási és felsőoktatási törvénymódosítás munkálatairól, a kétszintű és a képességcentrikus érettségi koncepcióiról, továbbá a Nemzeti Fejlesztési Terv oktatásra vonatkozó céljairól. Megismerték és megvitatták két egyetem pedagógusképzési elképzeléseit (Eötvös Loránd Tudományegyetem – előadó: *Hunyady György* és *Bábosik István*, továbbá Veszprémi Egyetem – előadó: *Gaál Zoltán* és *Zsolnai József*), ismertetésre

került egy-egy bizottsági tag (*Báthory Zoltán* és *Gáspár Mihály*) egyéni véleménye és koncepciója a pedagógusképzés reformjáról.

Az OM Pedagógusképzési Munkabizottsága a következő állásfoglalást fogadta el 2003 júniusában:

1. A társadalmi, gazdasági és politikai változások kikényszerítették a *közoktatás és a felsőoktatás változásait* is. A „pedagógusképzés szelleme, rendszere, volumene, terepe, módszertana záros határidőn belül” átalakulást kíván, ezért a pedagógusképzés rendszere „követhető és ellenőrizhető intézkedési tervet, jogszabály-alkotást, normatív és projekt-elvű finanszírozást igényel”.
2. A felsőoktatás tömegessé válása, – ezen belül a pedagógusképzése is – értékvesztést idézhet elő, amit a „*minőség és hatékonyság növelésével*” kellene ellensúlyozni. Szelektíven koncentrálni szükséges a pedagógusképzést – az intézményi verseny elvének sérülése nélkül – azokra a képzőhelyekre, ahol megvannak a megfelelő személyi, infrastrukturális és tárgyi feltételek. Mindezek mellett nem célszerű egyetlen pedagógusképzési modellben gondolkodni, hanem „többféle megközelítés” egyidejű érvényesítésére kellene törekedni.
3. A közoktatás szerkezetében bekövetkezett változások a pedagógusképzéstől is *rugalmasabb képzési szerkezetet* követel. Ennek első lépése lehet az egységes egyetemi szintű tanárképzés megvalósítása.
4. A pedagógusképzés egységesítésének következő lépése a *négyéves tanítóképzés zsákutcsás jellegének megszüntetése* lenne.
5. A gyógypedagógus-képzés zsákutcsás jellegének megszüntetése mellett fontos feladat, hogy minden pedagógusjelölt tanuljon *alapszintű gyógypedagógiai ismereteket*.
6. A pedagógusképzés többágú képzési szerkezetéhez igazodó *képesítési követelményeket* kellene megfogalmazni, amelyhez hozzá lehetne rendelni az „egységes elvek szerint, összehasonlító módon” biztosított finanszírozást.
7. *Az Oktatási Minisztérium országos hatáskörű gazdája kellene, hogy legyen a pedagógusképzésnek*. Ebben a funkciójában erősíthetik az OM-et az egyetemek, ahol – mérnök, orvos stb. szakmákhoz hasonlóan – a pedagógianak-pszichológiának is meg van a megfelelő (intézeti vagy kari) szintű reprezentációja.

Az elnök úr javaslatot tett a bizottság második félévének a munkatervére, amelynek fontosabb témái a következők: a felsőoktatás, ezen belül a pedagógusképzés és továbbképzés, továbbá a közoktatás és szakképzés jogi szabályozásának tendenciái; a pedagógiai szak és a neveléstudományi PhD-képzés helyzete; a Pedagógusképzés című folyóirattal történő együttműködés lehetőségei; a képzők képzésének áttekintése; a pedagógus-alapképzés a -továbbképzés összehangolásának problémái; az iskolai mentálhigiéné.

A Nemzeti Tankönyvkiadó Universitas Felsőoktatási Lektorátusa ajánlata

(Oktatási intézmények és könyvtáraik számára kedvezményt adunk. Tel.: 460-1854)

Bábosik István

A nevelés elmélete és gyakorlata

1568 Ft

A 20. század fordulója óta sokféle nevelési irányzat született, s nagyon különböző nevelési koncepciókat fogalmaztak meg. Ezek némelyike igen széles körben hatott a nevelés gyakorlatára. Ma már nélkülözhetetlen a leendő vagy már gyakorló pedagógus számára, hogy eligazodjon a nevelési irányzatok és a nevelés gyakorlatának sokféleségében.

Könyvünk a legértékesebbnek bizonyult, 20. századi neveléstudományi felismerések áttekintésével és általános neveléstudományi történeti összefoglalásával kíván a korszerű gyakorlati nevelőmunkához segítséget nyújtani.

Neveléstudomány az ezredfordulón

Szerkesztette: *Csapó Benő–Vidákovich Tibor*

2567 Ft

Az ezredforduló a magyar oktatásügy számára valószínűleg nem csupán szimbolikus fordulópont, hanem hosszú adaptációs folyamat kezdete is. Az előző évtized mélyreható társadalmi-gazdasági változásai új feltételeket teremtettek az iskolai oktatás számára, és már körvonalazódnak az új fejlődési modell fő irányai és keretei, de ezek a körvonalak nem egy statikus modellt sejtetnek, hanem egy önszabályozó, a környezeti változásokhoz folyamatosan alkalmazkodó rendszert. E folyamatban minden korábbinál jelentősebb szerepet kell vállalnia a kutatásnak és a fejlesztésnek.

E kötet, mellyel Nagy Józsefet hetvenedik születésnapján köszöntöttük, lehetőséget kínál az ezredforduló magyarországi neveléstudományi gondolkodásának reprezentatív áttekintésére.

Didaktika

Szerkesztette: *Falus Iván*

(átdolgozás alatt)

A több kiadást megért és most átdolgozott és bővített könyv alcíme – „Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz” – a szerzőknek azt a meggyőződését fejezi ki, hogy a tanítás tudománya vagy művészete kizárólag elméleti ismeretek megszerzésével nem sajátítható el, a könyvben összegyűjtött ismeretek azonban az eredményes tanítás alapjait szolgálhatják.

A többéves pedagógusképzési gyakorlattal rendelkező szerzők arra törekedtek, hogy a legújabb tudományos eredményeket a hazai gyakorlat tapasztalataival ötvözzék.

A könyv fejezeteihez bevezető témafelsorolás, fejezetzáró összefoglalás és feladatsor tartozik, s a további tájékozódást gazdag irodalomjegyzék segíti. A kötetet név- és tárgymutató egészíti ki.

A tankönyvet a tanító- és tanárképzésben, illetve a továbbképzésben részt vevők egyaránt haszonnal forgathatják, de a pedagógia korszerű kérdései iránt érdeklődő gyakorló pedagógusok figyelmébe is ajánljuk.

Rókusfalvy Pál

Az ember, fejlődése és fejlesztése

2360 Ft

A kézikönyvben összegyűjtött enciklopédikus szócikkek axiomatikus tömörséggel foglalnak össze olyan ismereteket és elvi megfontolásokat a filozófiai antropológia, a lélektan és a neveléstudomány területéről, amelyek egy értékelvű, az élettisztelet etikájára épülő ember-szemléletet és nevelői gyakorlatot alapolhatnak meg értékviszályokkal küzdő korunkban. Az eredeti koncepciójú kötettel a szerző célja, hogy szűkebb-tágabb környezetünkben mindannyian – tanárok és nem tanárok – emberformálók legyünk.

Réthy Endréné

Motiváció, tanulás, tanítás

(előkészületben)

Az ember lényegét alapvetően meghatározó *motiváció, tanulás és tanítás* jellemzői mindig is izgatták a kutatókat. Az új szakkönyv olyan témakörrel foglalkozik, mely meghatározó pillérét képezi az iskolával kapcsolatos elméleti és gyakorlati kérdéseknek. A motiváció, tanulás, tanítás lényegét nem csupán elméleti sfkon elemzi a munka, de a gyakorlat területéről is – kvalitatív és kvantitatív módszerek felhasználásával – diagnózist ad.

A könyv érdekessége, hogy a motiváció, tanulás és tanítás kérdéseit multidiszciplináris megközelítéssel, a pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, etikai és mentálhigiénés aspektusok integrálásával mutatja be. Rávilágít arra a paradigmaváltásra, mely elsősorban az önszabályozás problematikáját helyezi új megvilágításba. Az empirikus vizsgálatokat elsősorban a kvalitatív kutatás-metodika jellemzi, mely a mélyrétegek árnyaltabb feltárását is lehetővé tette a tanulók tanulási motívumainak területén.

A kötet a hazai pedagógiai kutatók, egyetemi oktatók, hallgatók, valamint a gyakorló tanárok számára egyaránt hasznos olvasmány.

A tanári mesterség gyakorlata

Tanárképzés és tudomány

Szerkesztette: *Katona András, Ládi László, Széplaki*

György, Szombatiné Kovács Margit

3827 Ft

A kötet az ELTE Tanárképző Főiskolai Kar rendezésében 2000. augusztus 31-én és szeptember 1-jén megtartott Országos Módszertani és Tudományos Konferencia anyagát tartalmazza. A szerkesztők a plenáris előadások és a szekciósülésen elhangzott felszólalások írásos változatait válogatták a kötetbe. A rendkívül gazdag, változatos tematikájú tanulmányokat, beszámolókat, ismertetőket közlő mű hasznos kézikönyve lehet a pedagógusképzésben mindenkinek: szaktanároknak, módszertanosoknak, vezető tanároknak, tanárjelölteknek. (A kiadvány az ELTE Tanárképző Főiskolai Karral közös kiadásban készült.)

A TANÁRKÉPZŐK SZÖVETSÉGE (TKSZ) 2002. ÉVI TEVÉKENYSÉGÉNEK RÖVID ISMERTETÉSE

BALLÉR ENDRE – LUKÁCS ISTVÁN

Ballér Endre a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem
professzor emeritusa
h12851bal@helka.iif.hu

Lukács István az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
főiskolai docense
ilukacs@gandalf.elte.hu

Közös országos ügyek, rendezvények

A Szövetség 2002-ben is az 1991-es alapításakor elfogadott céljainak, volt elnöke, *Vastagh Zoltán* szellemének megfelelően tevékenykedett. Szervezeti életében ezt a folyamatosságot a három évenként esedékes, 2002. decemberében a Veszprémi Egyetemen megtartott országos tisztújító közgyűlés legitímálta újra. Ez meg-, illetve újraválasztotta az országos vezetőséget (elnök: *Ballér Endre*; titkár: *Lukács István*), a Törvényességi Tanács elnökét (*Pfister Éva*) és tagjait, a szervezés hatékonyabb koordinálása érdekében megszüntette a TKSZ pécsi országos alközpontját.

Az év folyamán a Szövetség két országos szakmai tanácskozást tartott. Az elsőre Sopronban, a Nyugat-Magyarországi Egyetem Faipari Mérnöki Kar Tanárképző Intézete Műszaki és Környezetpedagógiai Tanszéke közreműködésével februárban került sor. Központjában a *tanárképzés szintjei és fokozatai* téma állt, amelyről a tanácskozás állásfoglalást is dolgozott ki és fogadott el. („Pedagógusképzés” 2002. 8-10.) A második szakmai összejövetelnek a Veszprémi Egyetem Tanárképző Kara Pedagógia-Pszichológiai Tanszéke adott otthont decemberben. Kiemelt témája: „*Közoktatás és tanárképzés. Az együttműködés esélyei*”. Az előadásokat és vitákat ezúttal is állásfoglalás követte.

A TKSZ az idén is benyújtotta pályázatát az Oktatási Minisztériumhoz, kérve működésének és a „Pedagógusképzés” kiadvány költségvetési támogatását. Az elnyert összeg elegendő a 2003-ra tervezett legfontosabb célok megvalósításához. A 2002-es év egyik nagyjelentőségű, ígéretes eredménye a „Pedagógusképzés” szerkesztőségének és szerkesztőbizottságának újraelakulása, amelyről az idej szám segítségével is szerezhető információ.

2002-ben számos más területen is történt előrelépés a TKSZ tevékenységében. Megkezdődött a Magyar Szakképzési Társaság (MSZT) és a TKSZ 2001. végén elfogadott együttműködési szerződésének megvalósítása. Kiszélesedtek a TKSZ Honlapjának (<http://human.kando.hu/~gabor.pechy/tsz/index.html>) lehetőségei (ezek azonban még távolról sincsenek kellően kihasználva). Lassan szélesedik a

TKSZ intézményi tagságot vállaló intézmények, tanszékek köre. Tovább bővült a Szövetség taglétszáma (jelenleg több mint 400 fő, de ezzel a tanárképzést is folytató intézmények, hallgatók számának ismeretében még egyáltalában nem lehetünk elégedettek). Valamelyest erősítettük a TKSZ együttműködését testvérszervezetével, az Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesületével (ÓTE). A Szövetség – elsősorban a TKSZ Pedagógiai Szakosztálya alelnökének, *Perjés Istvánnak* révén – kutatási támogatást nyert az MTA Pedagógiai Bizottsága és az OM idei pályázatán. A teoretikus és empirikus kutatásban, amelynek témája a pedagógusképzés hallgatóinak pedagógiai kultúrája, a TKSZ több tagja is résztvesz. A Szövetség – leggyakrabban felkérésre – véleményt nyilvánított több időszerű országos szakmai kérdésben (pl. közoktatási törvénytervezet, a 111/1997-es Kormányrendelet végrehajtása, a Pedagógusképzés 2002. kötetében szempontokat adtunk szakosztályaink számára a „NAT 2003” vitájához). Ilyen tevékenységünket azonban kezdeményezőbbé és szervezettebbé kellene tennünk.

Szakosztályok

A TKSZ tevékenységének az országos szervezeti ügyek intézése mellett meghatározó, sajátos területe a szakosztályokban folyó munka. Jelenleg tizenegy teljesen önálló szakosztály működik, időként tájékoztatva életükről a Szövetséget az elnökségi üléseken, a TKSZ Hírlevelében vagy Honlapján. Belső pályázat útján az országos szervezet anyagi támogatást is nyújt számukra. Az egyes szakosztályok és elnökeik:

- Egészségpedagógiai: *Meleg Csilla*
- Kooperatív pedagógiai: *Orbán Józsefné*
- Környezetpedagógiai: *Huszár Zsuzsa*
- Oktatás-informatikai: *Kis-Tóth Lajos*
- Pedagógiai: *Szabó Antal és Perjés István*
- Pszichológiai: *Balogh László*
- Szakképzéspedagógiai: *Bánhidiné Szlovák Éva*
- Szakmódszertani: *Katona András*
- Személyiség- és Képességfejlesztő: *Szekszárdi Ferencné*
- Szerves Műveltség Műhely: *Molnár V. József*
- Szociálpedagógiai (új elnökének megválasztására még nem került sor)

A szakosztályok sokoldalú, közvetlen kapcsolatokat tudnak létesíteni a tanárképzés egyetemi, főiskolai gyakorlatával, problémáival. Rendszerint egy-egy intézmény, tanszék tevékenységébe ágyazódnak (pl. ELTE Tanárképző Főiskola, Neveléstudományi Intézet; Budapesti Közgazdaságtudományi, Debreceni, Pécsi, Veszprémi Egyetem; Budapesti Műszaki Főiskola Kandó Kálmán Humánfejlesztési Intézet; Eger; Nyíregyháza). Részben ezzel függ össze sajátos arculatuk is. Például sokoldalú, időszerű témákkal foglalkozott a Pedagógiai Szakosztály (új kiadványok, kéziratok vitája, országos pedagógusképzési rendezvényről tájékoztatás, kutatás-szervezés, határon túli magyar pedagógusképzés). Viszonylag új, de máris népsze-

rű szakosztályok a Szak módszertani (több regionális központban is működik, szoros kapcsolatot épített ki egyes tankönyvkiadókkal), valamint a Személyiség-és Képességfejlesztő Szakosztály, amely olyan (korábban viszonylag elhanyagoltabb, ma már elismerten meghatározó jelentőségű) területekkel foglalkozik, mint a konfliktuskezelés vagy az osztályfőnöki munka). A Pszichológiai Szakosztály elsősorban a Debreceni Egyetemen folyó tanárképzés tapasztalatainak lélektani összefüggéseit kutatja, elemzi, rendszerezi. Időszerű, országos ügyekkel foglalkozott az Egészségpedagógiai és a Környezetpedagógiai Szakosztály. *Vastagh Zoltán* pedagógiai örökségének nyomdokain halad a Kooperatív Pedagógiai Szakosztály. A Szerves Műveltség Műhely a TKSZ decemberi veszprémi tanácskozásán több előadó közreműködésével külön, önálló egységgel szerepelt.

A köz- és felsőoktatás szempontjából egyaránt meghatározó jelentőségű pedagógusképzés mélyreható átalakulásban van. A Tanárképzők Szövetsége ezt a változást kívánta eddig is segíteni és szeretné munkáját továbbra is még hatékonyabban, még szélesebb körre kisugárzóan végezni.

**AMBRUSNÉ SZALAI KATALIN (SZERK.)
TAKÁCS ETEL VÁLOGATOTT MUNKÁI**

2002, 160 oldal, B/5 keménytáblás; 3000,- Ft
ISBN 963 463 462 1

Takács Etel – talán kevesen tudják – az egyik legnagyobb hatású magyar pedagógus, kinek nyelvtantanítást szolgáló tankönyvei és munkafüzetek mindmáig évi több tízezer példányban jelennek meg és kelnek el. Halálának tizedik évfordulójára a munkatársaiból és tanítványaiból szerveződő Takács Etel Pedagógiai Alapítvány 13 tanulmányát jelentette meg egy kötetbe fűzve. A válogatott írások érzékeltetik az emberi magatartásában visszafogottan szerény, de szakmai munkájában mélyen elkötelezett és messze sugárzóan hatékony szerző gondolatgazdagságát és stiláris játékosságát. A közölt tanulmányokból kibontakozik a tantervelmélet, a gyakorlatorientált tantárgy-pedagógia és az iskolai tanulás-tanítás logikai íve, mely bemutatja, hogy Takács Etel munkásságában a nyelvtantanítás átgondolt részproblémái és az átfogó pedagógiai szemlélet mint alkotott szerves egészet.

AZ ELTE EÖTVÖS KIADÓ AJÁNLATA

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 folyóirat szerkesztősége számítógéppel szerkesztett anyagokat vár az alábbi formai követelmények betartásával.

Szerkezet

Tagolás

Hosszabb írásművek esetében ajánlott a főszöveg fejezetekre, alfejezetekre való bontása, a folyóirat kétszintű (szükség esetén háromszintű) tagolást alkalmaz.

A fejezetcímek félkövér,

az alfejezetek címei dőlt,

(szükség esetén) az alfejezeten belüli alcímek álló betűvel jelenjenek meg a kéziratban.

Bekezdések

A folyóirat olvasását megkönnyíti, ha a szöveg bekezdésekre tagolódik. A fejezetek, alfejezetek első bekezdése a sor elején kezdődjön, a második bekezdésektől kezdve behúzással. Egy bekezdés általában legyen hosszabb, mint egy mondat, de ne legyen hosszabb egy gépelt oldalnál. A bekezdéseket ne különítsék el sorkihagyások.

Táblázatok

A táblázatokat arab számokkal kell számozni. Minden táblázatnak legyen címe, a cím helye a táblázat felett van, dőlt betűvel írandó. A táblázatokra a számuk alapján kell hivatkozni. A tördelés változása miatt az írásmű szövegében kerülni kell a térbeli irányt (előző, következő, lenti, fenti stb.) jelölő utalásokat. A táblázatok adatainak önmagukban, a szövegben való elmélyülés nélkül is értelmezhetőeknek kell lenniük. Az önmagukban nem elég informatív adatokat tartalmazó táblázatok alá hosszabb megjegyzést, lábjegyzetet lehet fűzni. A táblázat méretezésénél gondolni kell a folyóirat B5 formátumára.

Ábrák

Az ábrákat arab számokkal kell számozni. Minden ábrának legyen címe (ábraalírás). A cím nyomtatásban az ábra alatti sorba kerül, ezért a cím ne legyen a rajz része. Az ábrákra számuk alapján kell hivatkozni. Az ábrákat feliratokkal kell ellátni úgy, hogy azok önmagukban is értelmezhetők legyenek. A szerkesztőség csak magas színvonalú számítógépes grafikákat fogad el, vagy a benyújtott adatok és rajzok alapján elkészíti az ábrát. Az ábra méretezésénél különösen gondolni kell a folyóirat B5 formátumára.

Köszönetnyilvánítások

Indokolt esetben a szerző élhet a köszönet nyilvános megjelenítésével, amely vonatkozhat a tanulmány keletkezésére, a kutatási témára, egyéni és intézményi segítségre, támogatási forrásokra stb. Helye a tanulmány szövege és az irodalomjegyzék között van.

Irodalom

A hivatkozott irodalom a tanulmány végére kerül a szerzők (első szerző) szerinti szigorú betűrendben felsorolva. Ugyanannak a szerzőnek a publikációit évszám szerinti sorrendben kell felsorolni.

A szövegben előforduló minden hivatkozásnak meg kell jelennie az irodalomjegyzékben, illetve az irodalomjegyzékben szereplő minden tételre hivatkozni kell a szövegben. Indokolt esetben ezen felül ajánlott irodalmat közölhet a szerző.

Lábjegyzetek

A lábjegyzetekbe a szöveghez fűzött megjegyzések kerülnek. Egy lábjegyzet ne legyen hosszabb, mint öt gépelt sor. A közlendőket általában célszerű a szövegbe belefoglalni, és mérsékelni a lábjegyzetek számát és hosszát. Elsősorban az kerüljön lábjegyzetbe, aminek az olvasása megtörné a főszöveg folyamatosságát. A publikált szövegekre az irodalomban kell hivatkozni, a lábjegyzetbe inkább a nem publikált források, levéltári anyagok megjelölése, egyéb megjegyzések

kerülhetnek. Nyomtatásban a lábjegyzet azon az oldalon jelenik meg, amelyen a hivatkozás történik.

Abstract

A tanulmány végére angol nyelvű összefoglaló (Abstract) kerül, terjedelme legfeljebb 4-5 soros folyamatos szöveg lehet, mely nem tagolódik bekezdésekre, és nem tartalmaz kiemeléseket. Mivel a külföldi olvasók számára többnyire csak ez a rész olvasható, és az abstract bekerülhet különböző referáló folyóiratokba, gondos elkészítésének kiemelt jelentősége van. Az abstract végére 4-5 kulcsszót is adjon meg a szerző. Az abstractot magyar és angol nyelven kell beküldeni, külön kérés esetén a szerkesztőség segít a pontos fordítás elkészítésében. Anyanyelvi lektorálásról a szerkesztőség gondoskodik.

Szerző címe

A szerző a tanulmány végén közölje a megjelentetni kívánt munkahelyét, beosztását és e-mail címét, amely lehetőséget nyújt a szerzővel való kapcsolat felvételre és az írásműre való reflektálásra.

Hivatkozások

Hivatkozások a szövegben

A szövegben a hivatkozás a szerző(k) nevével és a megjelenés évszámával történik. A szerző(k) neve lehet része a mondatnak [... amint *White* tanulmányában (1998) közölt eredmények ...], vagy szerepelhet zárójelben [... a két változó közötti szoros összefüggés már korábban felmerült (*White*, 1998), ezért ...].

Két szerző nevét az "és" választja el egymástól: (*Black* és *White*, 1998). Több név esetén a nevek között vessző áll, az utolsó két név között "és" van: (*Fekete*, *Fehér* és *Barna*, 1998).

Háromnál több név esetén az első előforduláskor az összes szerző neve szerepel (*Fekete*, *Fehér*, *Szürke* és *Barna*, 1998), a további előforduláskor az első szerző neve és a „*mtsai*” rövidítés (*Fekete* és *mtsai*, 1998).

A szövegben a nevek dőlt betűvel jelennek meg. A szó szerinti idézeteket idézőjelek fogják közre. (*White*, 1998. 32.).

Egy zárójelen belül egy szerző különböző munkáira hivatkozva a nevet csak egyszer írjuk, utána következnek az évszámok, egymástól vesszővel elválasztva (*Bloom*, 1955, 1956a, 1956b).

Egy zárójelen belül több szerző munkáira hivatkozva az egyes tételeket pontos vessző (;) választja el (*Fekete*, 1988; *Fehér*, 1989; *Szürke* és *Barna*, 1990).

Ha egy szerzőnek azonos évben publikált több írására hivatkozunk, azokat az egyes évszámok után írt betűkkel különböztetjük meg (*Nagy*, 1988a).

Hivatkozások az irodalomjegyzékben

Önálló könyvek: Szerző(k) (évszám): *Cím*. Kiadó, kiadás helye (város). A könyv címe dőlt betűvel. Például: Lénárd Ferenc (1986): *Pedagógiai ellentmondások*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Szerkesztett könyvek: Szerző(k) (évszám, szerk.): *Cím*. Kiadó, kiadás helye (város). A könyv címe dőlt betűvel. Például: Mandl, H., De Corte, E., Bennett, N. és Friedrich, H. F. (1990, szerk.): *Learning and instruction*. European research in an international context. Volume 2.1. Social and cognitive aspects of learning and instruction. Pergamon Press, Oxford.

Könyvfejezetek: Szerző(k) (évszám): Fejezet (tanulmány) cím. In: Szerkesztő(k) neve (szerk.): *Könyv címe*, kiadó, kiadás helye (város). Oldalszámok: a fejezet első és utolsó oldala. A könyv címe dőlt betűvel. Például: Neves, D. M. és Anderson, J. R. (1981): Knowledge compilation: Mechanisms for the automatization of cognitive skills. In: Anderson, J. R. (szerk.): *Cognitive skills and their acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale. 57-84.

Folyóiratban megjelent cikkek: Szerző(k), (évszám): Tanulmány cím. *Folyóiratcím*, évfolyam [kötet] száma. Szám. Oldalszámok: a tanulmány első és utolsó oldalának száma. A folyóirat címe dőlt betűvel. Például: Larkin, J. H. és Simon, H. A. (1987): Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words. *Cognitive Science*, 9. 11. sz. 65-99.

Az irodalomjegyzékben az oldalszámok mellett nem szerepel az „o” betű, a „szám” rövidítése „sz.”. Minden tétel végén pont van.

Korábbi kiadások, fordítások jelzése: Ha a szerző egy munka fordítására, reprintként kiadott változatára, későbbi kiadására vagy gyűjteményes kötetben újra megjelent változatára hivatkozik, és fel kívánja tüntetni az eredeti megjelenés idejét is, ezt két időpont feltüntetésével teheti meg. Az eredeti évszám törtvonallal elválasztva megelőzi az utóbbit. Az irodalomjegyzékben csak annak a kiadásnak az adatait kell megadni, amelyikre a hivatkozás vonatkozik. Például: (Neisser, 1976/1984). – szövegben, Neisser, U. (1976/1984): Megismerés és valóság. Gondolat, Budapest. – irodalomjegyzékben.

Szerzők neve: A magyar nyelvben nem terjedt el a két keresztnév használata, illetve vannak gyakori családnevek, így a családnév és keresztnév kezdőbetűi nem azonosítják minden esetben kellő biztonsággal a szerzőt. Ezért – az elterjedt szokásnak megfelelően – magyar szerzőknél a teljes név szerepel az irodalomjegyzékben, abban a formában, ahogy a szerző az idézett publikációban használja (pl.: *Kürti Istvánné, Kürti Jarmila, Kádárné Fülöp Judit, Nagy József, Nagy J. József*). Magyar szerző idegen nyelven megjelent munkájára a külföldi szerzőkre érvényes írásmód vonatkozik. Például:

Nagy, J. és Szébenyi, P. (1990): Hungarian reform: towards a curriculum for 1990s. *Curriculum Journal*, 1. 3. sz. 247-254.

Külföldi szerzőknél a név megadása: családi név, vessző, keresztnév kezdőbetűk. A kezdőbetűk után pont van. Például: *Bloom, B. S.* Szöveg közben a szerzők nevei a mondat szerkezetének megfelelően szabadon használhatók.

Például: Mint *Benjamin Bloom* (1956) sokat idézett könyvében írja,... Abban az esetben, ha zárójelben van megadva a hivatkozott forrás, csak a családi név szerepel (*Bloom*, 1995). Irodalomjegyzékben a keresztnévek kezdőbetűi között szököz áll.

Nyelvezet, stílus

A Pedagógusképzés elsődleges olvasói körének az igényes szakmai közösséget, a pedagógusképzés területén működő kutatókat, oktatókat és a tudományos eredmények közvetlen felhasználóit tekinti. A folyóirat feladatának tekinti a pedagógiai szaknyelv fejlődésének segítését, tisztaságának megőrzését, stílusát illetően a tudományos próza nemzetközi gyakorlatban kialakult sajátosságait tartja mérvadónak. Helyesírás tekintetében a Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásait és szabályzatait követi.

Kiemelések

A kiemeléseket a fő szövegben *dőlt* betű jelzi. Mind a fő szövegben mind a lábjegyzetekben a személynevek mindig dőlt betűvel szerepelnek; idegen szavak, új fogalmak esetében ajánlott a kiemelés. A szerző tartalmi hangsúlyra, nyomatékosításra is használhatja a kiemelést, az egy mondatnál hosszabb kiemelésekkel azonban takarékosan kell bánni.

Számok írása

A számokat szövegben 10 alatt általában betűvel, tíztől felfelé számmal írjuk. Kivételt képeznek a statisztikai adatok, mértékek, ahol minden esetben számokat írunk, valamint a sorozatban közölt számok, ahol lehet egységes írásmódot alkalmazni (pl. „...a méréseket a hetedik, a kilencedik és a tizenegyedik osztályban végeztük”).

Statisztikai számítások eredményét általában három értékes jegy pontossággal közöljük. Ahol a számértékek statisztikai bizonytalansága nagyobb, elég két tizedesjegy is. A korrelációs együtthatóknál elég két tizedes jegy közlése. A tizedes jegyeket a magyar helyesírásnak megfelelően tizedesvessző előzi meg. Sűrű táblázatban a tizedesvesszőt el lehet hagyni, de csak akkor célszerű, ha ez a táblázat minden adatánál megtehető.

Az eredményeket bemutató statisztikai adatoknál általában (a tanulmány lényeges megállapításait illető számoknál lehetőleg mindig) közölni kell a szignifikancia mutatóit a szakterület elterjedt statisztikai próbái alapján.

Számozás, sorozatok, felsorolások

A tanulmányok alcímei nem kapnak sorszámot. Ha a bekezdések felsorolást alkotnak, az összetartozó bekezdések sorrendjét (arab) számmal vagy kisbetűvel lehet jelölni. A számok után pont, a betűk után gömbölyű zárójel áll. Például:

1. Ez a bekezdés egy felsorolásban az első.
- a) Ez a bekezdés egy felsorolásban az első.

A bekezdésen belüli felsorolás jelölése szintén történhet számmal vagy betűvel, a sorrend jelét mindkét esetben zárójel fogja közre. Például: „Bloom taxonómiájának fő kategóriái: (1) ismeret, (2) megértés, (3) alkalmazás...”; vagy „Bloom taxonómiájának fő kategóriái: (a) ismeret, (b) megértés, (c) alkalmazás...”.

A kéziratok elkészítésére vonatkozó javaslatok

A kézirat stílusa, formája

A kézirat New Times Roman betűtípussal készüljön. A szerző, és az írásmű címe után 4-5 soros magyar nyelvű absztrakt következzen, utána pedig a főszöveg 12-es betűnagysággal és 1,5-es vagy dupla sorközzel. Az írásmű végén irodalomjegyzék, majd az angol nyelvű összefoglaló legyen.

A kézirat automatikus *stílusbeállítás nélkül készüljön*, a szöveg formázását a szerkesztőség végzi.

A tanulmányok, cikkek beküldése

Az elkészült munkákat egy példányban kinyomtatva, ezenkívül lemezen vagy elektronikus úton kell beküldeni a szerkesztőség címére:

ELTE PPK Pedagógusképzés Szerkesztősége, Hegedűs Judit, 1054 Budapest, Kazinczy utca 23-27.; pedkepzes@freemail.hu

ENGLISH SUMMARY

Essays

BAGDY, E.

MENTAL HYGIENE FOR TEACHERS

In her paper the author sets out to introduce the Hungarian application of the „Healthy City” international prevention project. The healthcare project, which aimed at teaching the participants relaxation and stress management skills, was originally offered to teachers in Kalocsa and its neighbourhood, of whom 72 volunteers took part in the 32 hour training programme. After the programme the participants were tested on their anxiety, psychological problems, depressive symptoms and coping styles. The test results were positive even after such a short course. Anxiety was reduced, participants showed less rigidity in their behaviour, stress symptoms were receding, which resulted in a better mood and a boost in the „immune system of the psyche”. These surprisingly positive results have been labelled the „phoenix effect”.

SZABÓ, I.

ONCE UPON A TIME THERE WAS A SCHOOL...

IN REMEMBRANCE OF A PRIMARY TEACHER TRAINING COLLEGE

The Calvinist Church in Hungary established a primary teacher training college for orphaned women in Nyíregyháza in 1926. In her paper the author investigates the constituents of the school's efficiency, the reasons why it was able to exert a life-long influence on its students. Some of these reasons were the school's social standing, its special environment, West-European protestant teacher training models, the professional and personal values represented by the teaching staff, as well as their ideas about the social and professional role of teachers.

BIKICS, G.

IMPROVING TEACHING SKILLS IN GERMANY AND HUNGARY

Hungary's entering the European Union justifies the necessity of comparative studies in education. The German and the Hungarian teacher education systems are different in many respects, however they both have to answer the basic question: How to improve the trainees' teaching skills and abilities. The author uses qualitative methods to show the way teacher training experts in the two countries see the potentials in this area.

Debate column – Exchange of ideas

BÁTHORY, Z.: CRISIS IN HUNGARIAN TEACHER TRAINING – FROM THE PERSPECTIVE OF PUBLIC EDUCATION

LORÁND, F.: THE LONG-TERM DEMANDS PUBLIC EDUCATION MAKES ON TEACHER EDUCATION

HUNYADY, GY.: STRATEGIC PROBLEMS OF HUNGARIAN TEACHER EDUCATION

ZSOLNAI, J.: TOWARDS A UNIFIED TEACHER EDUCATION SYSTEM

In this column four of the most influential personalities in Hungarian teacher education seek to answer the following questions: What kind of new demands do the changes in the public education sector and the democratic changes in Hungarian society make on teacher education? How can we prepare teachers for the demands of an extended secondary education system, the different school types, heterogeneous classes? Is it necessary and possible to prepare trainees to teach broader areas of knowledge rather than specific subjects? What adjustments would it mean at teacher training level on the part of university departments where the subjects are being taught?

Should teacher training in its entirety belong to universities? Is it possible to unify teacher training at university level? Is a unified, 3-year teacher training programme feasible? What are the implications of the Bologna process for teacher training? What would be the value of the Bachelor of Education degree? What are the organizational implications of such a unified teacher training scheme? What kind of body or institute can take up the responsibility? How does subject methodology relate to general pedagogy on the one hand and subject knowledge on the other hand? How can we establish the compatibility between initial and in-service teacher training? What are the research implications of the questions above?

Workshop of Teacher Training

GOLNHOFER, E.

NEW PROSPECTS IN TEACHER EDUCATION

In her paper the author describes an initiative of the Institute of Education, Eötvös Loránd University. In the course of the programme, which was developed by university teachers, trainees and school teachers together, the trainees are enabled to acquire and implement innovative methods through first hand experience.

KOTSCHY, B.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT SCHOOLS – A NEW PERSPECTIVE
ON TEACHER EDUCATION

In her paper the author describes the potentials offered by the new kind of cooperation between university trainers, trainees and mentors as it is manifested in the Professional Development Schools in the USA.

Abroad

RÉVÉSZ, J.

IN-SERVICE TEACHER TRAINING AT THE SCHOOL FOR
INTERNATIONAL TRAINING, VERMONT, USA
INTERVIEW WITH MARGIT SZESZTAY, MAY, 2003.

In the 2002/2003. academic year Margit Szesztay and Uwe Pohl, teacher trainers at the Centre of English Teacher Training, Eötvös Loránd University of Sciences, went to Brattleboro to teach and do research at the School for International Training. Margit Szesztay is talking about her experience.

NAGY, M.

EUROPEAN WORKING PARTY FOR THE DEVELOPMENT OF
TEACHER TRAINING

The working party was established by the Council of Europe and its primary aim is to monitor teacher and trainer training. The paper summarises the experience the working party have collected in several different countries, including Hungary.

ISSN: 0133-2570

Kiadja Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Felelős kiadó: dr. Hunyady György dékán
Készült az OPKM nyomdájában
Munkaszám: 35/2003

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS PUBLIKÁCIÓS STÍLUSA

Célkitűzés

A folyóirat a pedagógusképzésben és -továbbképzésben résztvevő szakemberek fóruma kíván lenni, ezért helyt ad a pedagógusképzéssel kapcsolatos elméleti és empirikus kutatások eredményeinek, a gyakorlati műhelyekben kidolgozott, vagy tervezett innovatív elgondolásoknak és a pedagógusképzés külföldi tapasztalatainak. Közzéteszi a pedagógusképzők számára fontos információkat, híreket, pályázatokat, figyelemmel kíséri a megjelenő legfrissebb pedagógiai szakirodalmat.

Közlési feltételek

A Pedagógusképzés folyóirat szerzőként is számít olvasóira, a szerkesztőség várja a pedagógusképzéssel kapcsolatos olyan írásokat, melyek mind tartalmilag, mind formailag megfelelnek a tudományos szintű követelményeknek.

A Pedagógusképzés igazodik a nemzetközileg is elfogadott publikációs szokásokhoz, formai követelményeit tekintve a Magyar Pedagógia publikációs stílusát követi.

A kéziratok elkészítésére vonatkozó javaslatok

A kézirat stílusa, formája

A kézirat New Times Roman betűtípussal készüljön. A szerző, és az írásmű címe után 4-5 soros magyar nyelvű absztrakt következzen, utána pedig a főszöveg 12-es betűnagysággal és 1,5-es vagy dupla sorközzel. Az írásmű végén irodalomjegyzék, majd az angol nyelvű összefoglaló legyen.

A kézirat automatikus *stílusbeállítás nélkül készüljön*, a szöveg formázását a szerkesztőség végzi.

A tanulmányok, cikkek beküldése

Az elkészült munkákat egy példányban kinyomtatva, ezenkívül lemezen vagy elektronikus úton kell beküldeni a szerkesztőség címére:

ELTE PPK Pedagógusképzés Szerkesztősége, Hegedűs Judit, 1054 Budapest, Kazinczy utca 23-27.; pedkepzes@freemail.hu

TARTALOM

1 Beköszöntő

TANULMÁNYOK

3 Bagdy Emőke: „Egészséges pedagógusokért”

21 Szabó Ildikó: Volt egyszer egy iskola ... – Egy tanítóképző emlékezete

41 Bikics Gabriella: Tanítási képességek fejlesztése a német és a magyar tanárképzésben

ESZMECSERE

61 Eszmezsere

63 Báthory Zoltán: Válságban a pedagógusképzés – a közoktatás felől nézve

71 Loránd Ferenc: A közoktatás távlati igényei a pedagógusképzéssel szemben

77 Hunyady György: A hazai tanárképzés stratégiai problémái

89 Zsolnai József: Az egységes pedagógusképzés koncepciója és kivitelezésének lehetőségei a Veszprémi Egyetemen

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MŰHELYÉBŐL

101 Golnhofer Erzsébet: Törekvés a tanárképzés megújítására

109 Kotschy Beáta: Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége

KÜLFÖLD

119 Révész Judit: Tanártovábbképzés a School for International Training egyetemen, Vermont, USA – Interjú Szesztay Margittal 2003 májusában

129 Nagy Mária: Európai munkacsoport a tanárképzés fejlesztéséért

SZEMLE

137 Kelemen Elemér: Athén felé – félúton; Oktatástörténeti széljegyzetek Báthory Zoltán könyvéhez

145 Réthy Endréné: Egy humánusabb pedagógia víziója – Könyvismertetés

149 Szelei Ildikó: Gondolatok Zrinszky László Neveléstudomány című könyvéről

155 Kéri Katalin: Érdekességek

HÍREK – ESEMÉNYEK

157 Brezsnay László: A pedagógusképzés kérdése az Országos Köznevelési Tanács programjában

167 Lehmann László: Tájékoztató a Pedagógusképzési Munkabizottság első féléves munkájáról

171 Ballér Endre – Lukács István: A Tanárképzők Szövetsége 2002. évi tevékenységének rövid ismertetése

MELLÉKLETEK

175 A Pedagógusképzés publikációs stílusa

181 Angol nyelvű összefoglalók