

HORIZONTOK

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS REFORMJÁNAK FOLYTATÁSA

PB
1579

UTONÓMIA ÉS FELELŐSÉG TANULMÁNYKÖTETEK

Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek

HORIZONTOK

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS REFORMJÁNAK FOLYTATÁSA

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

Neveléstudományi Intézet

Pécs, 2014

A kiadvány a „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” című TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 kódszámú projekt keretében készült.

Szerkesztette:

Arató Ferenc

Lektorálta:

Bálint Ágnes

A kötetet gondozta:

Márhoffer Nikolett

**A kiadás helye: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet, Pécs**

Felelős kiadó: Ambrusné Kéri Katalin

ISBN: 978-963-642-683-5

ISSN: 2064-9371

Nyomtatta és kötötte: Bolko-Print Kft.

Felelős vezető: Szabó Péter

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék	3
ARATÓ FERENC	5
Előszó	5
PÉCSI HORIZONTOK	17
BÁRDOSSY ILDIKÓ	19
Intézmény- és személyközpontú szemlélet a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjaiban	19
KÉRI KATALIN	45
Nevelés- és művelődéstörténet a kompetencia alapú tanárképzésben a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében	45
VARGA ÁRANKA	57
Inkluzivitás a pedagógusképzésben	57
MRÁZIK JULIANNA	77
A portfólió: dokumentumgyűjtemény vagy reflexiógyűjtemény?..	77
GALÁNTAI LÁSZLÓ	89
A felejtés kritikája – a neveléstörténet fókuszáról –.....	89
NEMZETKÖZI HORIZONTOK.....	155
FALUS IVÁN	157
A pedagógus gyakornoki rendszer sajátosságai Európában és az USA-ban	157

NAGYNÉ FÓRIS KATALIN	169
A gyakornoki időszak Írorszáiban	169
BIKICS GABRIELLA	181
Pedagógus kompetenciák rendszerezésének és mérésének elmélete és gyakorlata a német tanárképzésben	181
KIMMEL MAGDOLNA	201
Kompetencia alapú gyakornoki rendszerek az USA-ban: Connecticut példája	201
MAJOR ÉVA	219
A kezdő tanárok támogatása, szakmai profil és tanári kompetenciák Hollandiában	219
Tárgymutató	229

ARATÓ FERENC

Előszó

2013-ban a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete *Autonómia és Felelősség* címmel konferenciát rendezett, hogy teret adjon azoknak a rejtett értékeknek, amelyek a tanulásközpontú pedagógiai megközelítések területén lelhetők fel a pécsi neveléstudományi műhelyben. Az egynaposra tervezett konferencia az első alkalommal kétnaposra bővült, párhuzamos szekciósorozattal. Az előadások mellett a műhelyek megtartásában is partnerek voltak hallgatók és pályán lévő pedagógus kollégák.

A következő *Autonómia és Felelősség* konferencián, 2014-ben, ahol a kompetencia alapú megközelítés kontextusában vázolták fel a résztvevők a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjainak értékeit, már kirajzolódtak olyan horizontok is, amelyek valóban a pécsi eszmeiséghez, kutatási-fejlesztési területekhez, gyakorlati tevékenységekhez kötődnek.

A kompetencia alapú pedagógusképzés diskurzusában kiemelt hangsúlyt kap a pécsi műhelyben az *intézményi, intézményfejlesztési kontextus*, különösen a kutatás-fejlesztés területén, a tanárképzésben most válik egyre hangsúlyosabbá ez a terület, összekötve a partnerintézményi hálózat bővítésével, minőségfejlesztésével.

A másik kiemelkedő, s az országban egyedülálló horizont, az *interkulturális* sokszínűség és a társadalmi *inklúzió* szempontrendszer, különös tekintettel arra a narratívára, amelyet a romológia képvisel ebben a kérdéskörben. A kérdés az, hogy vajon a transzverzális, interkulturális kompetenciák csak a pedagógus pályára készülők számára szükségesek, vagy kiterjesztésük más képzési programokra is indokolt lenne.

Harmadik horizontként emelkedett ki az a terület, amelyet a nevelés- és művelődéstörténeti kurzusok, programelemek jelentenek a tanárképzésben – egy *multiperspektivikus* értelmezési horizont elérését. A szinkrón és diakrón vizsgálati dimenziók együttes értelmezése; a hazai, európai, s Európán kívüli kontextusok beemelése a képzés diskurzusába; a különböző történeti dinamizmusok narratíváinak együttes tanulmányozása – mindez egy problémaorientált megközelítésben; források interaktív feldolgozására épülő, interdiszciplináris, tudományos-tanulmányi tevékenységek révén megjelenítve a képzésben.

Az *Autonómia és Felelősség* tanulmánykötet-sorozat célja, hogy lehetőséget adjon olyan tanulmányok megjelenésére, amelyek ezen horizontok valamelyikén bontják ki tudományos témájukat. A kötetek a tervek szerint két részből állnak majd. Az első részben a pécsi neveléstudományi műhelyhez kapcsolódó tanulmányok kapnak mindig helyet, a második részben pedig más neveléstudományi műhelyek munkái, kutatási-fejlesztési eredményei jelennek meg, különösen a nemzetközi diskurzusra is kitekintő megközelítéseket részesítve előnyben.

Jelen kötetben is az első részben a fenti horizontokhoz kapcsolódó írásművek találhatók. Ezt követően Falus Iván és kutatócsoportja által végzett nemzetközi kutatás eredményeit mutatja be a második rész.

Pécsi horizontok

A kötet első része azokat a horizontálisan érvényesülő megközelítéseket, irányokat vázolja fel, amelyeket a pécsi neveléstudományi műhely emelt ki a jelenleg is zajló pedagógusképzési reform irányvonalaiaként, helyi értékeiként.

Az első két tanulmány történeti és szinkrón áttekintést ad egy-egy ilyen horizontról, bizonyítva és kiemelve, hogy a pécsi pedagógusképzés fejlesztésének mai hangsúlyai több évtizedes hagyománnyal rendelkeznek a Pécsi Tudományegyetemen, miközben ezek a hangsúlyok a nemzetközi diskurzusban is egyre nagyobb jelentőséget nyernek.

Bárdossy Ildikó a pécsi neveléstudományi műhely elmúlt ötven évét áttekintő tanulmányában az intézmény- és személyközpontú szemlélet gazdag tradícióját tárja fel, közben a napjainkban megvalósuló, e szemlélet keretében fogant pécsi törekvéseket is számba veszi. A tanári professzió feltételrendszerének részeként írja le az oktatás-nevelés területén dolgozók kommunikációját, szakmai együttműködését, az azokhoz szükséges feltételek és megoldásmódok kimunkálását, a pedagógussá válást, pedagógus képzést segítő hálózatok kiépülését, szerepük megtalálását a pedagógiai munka fejlesztésének területén. Két hangsúlyos szempontot emel ki, mint amelyek korábban is egyértelműen meghatározták a pécsi törekvéseket: a tudás-intenzív szakmaiságot és a kölcsönös tanulás jelentését, jelentőségét. A szerző világosan rámutat arra, hogy a pécsi tanárképzés személyközpontú megközelítése mindig intézményi kontextusban, egészen pontosan egy fejlesztő, innovatív intézményi környezet kontextusában jelent és jelenik meg (a szederkényi kutatóiskolától kezdve, a szentlőrinci iskolakísérleten át, a rendszer szintű modelleken keresztül, a jelenleg épülő partnerintézményi hálózatig). A tanári kompetencia-készlet mindig valamilyen intézményi kontextusban realizálódik, így a kompetencia alapú pedagógusképzés pécsi horizontján az intézményi kontextus kutatása-fejlesztése, folyamatos figyelembevétele elengedhetetlen eleme, dimenziója a tanári felkészültségnek. A folytatásban további értékeket

emeli ki a pécsi műhely által kifejlesztett képzési programelemek közül, amelyek a személyközpontú pedagógusképzés, s azon keresztül a személyközpontú pedagógiai gyakorlat megvalósításához segíthetik hozzá a hallgatókat és a pedagógusokat. A pedagógiai nézetek feltárása, reflektív elemzése, a kritikai és reflektív gondolkodás fejlesztése, a személyiségfejlesztő és kommunikációs tréningek, az inkluzív pedagógia elmélete és gyakorlata, a produktív tanulás – olyan gyakorlat-orientált programelemek, amelyekben az attitűdformálás, a képességek mozgósítása és az ismeretek bővítése a hallgatók teljes személyiséggel történő részvételét segítik elő, az önreflexió, a produktivitás, a kritikai elemzés és a kooperatív, kölcsönös tanulás eszközrendszerét bocsájtva a tanulási folyamatban résztvevők számára.

Kéri Katalin szintén több évtized, harminc év, áttekintését adja abból a szempontból, hogy vajon a nevelés- és művelődéstörténeti kurzusok hogyan járultak hozzá egy multiperspektivikus megközelítés kialakításához a hallgatók értelmezési horizontján. Hogyan segítették és segíthetik a pécsi tanárképzés nevelés- és művelődéstörténethez kapcsolódó kurzusai a hallgatók, pályán lévő pedagógusok látókörének szélesítését, hogyan ismertethetik fel a többszemponú megközelítés értékeit, előnyeit a történeti vizsgáldásokban, például a szinkrón és diakrón szemlélet együttes megjelenítése, a térben és időben komparatív értelmezői nézőpontok elfoglalása, a forrás- és problémaközpontú megközelítés alkalmazása révén. A pécsi multiperspektivikus horizont további jellegzetességeit is számba veszi a szerző. A pécsi neveléstudományi műhely megközelítései közül kiemeli, egyet értenek abban, hogy szinkronisztikus, problémátörténeti kutatásokkal szükséges ötvözni a diakrón vizsgáldásokat, kiterjedt hatás- és recepcióvizsgálatra lenne jó felkészíteni a hallgatókat, a nem intézményesült nevelés (a szocializáció), valamint a neveléstörténet-írásból korábban hiányzó társadalmi csoportok/népek (nők, gyerekek, kisebbségek, Európán kívüli kultúrák stb.) történetére is figyelmet kell fordítani, továbbá a kompetencia alapú fejlesztés számára is izgalmas szakmai-elméleti háttérrel ad magának a tanári szakma történetének áttekintése. Az

szerző áttekintése kiterjed a nemzetközi diskurzusban is érvényesülő hasonló megközelítésekre, tudományos eredményekre. Megvilágítva, hogy ezek az eredmények mind azt mutatják, hogy a nemzeti, európai kontextust jól ismerő, de abból kilépő, akár globális léptékű összehasonlító elemzéseknek, megközelítéseknek kulcsszerepe lehet a jövő fiatalságának a nevelésében.

A harmadik hangsúlyos területhez, pécsi horizonthoz kapcsolódik a harmadik tanulmány. Az interkulturális és inkluzív pedagógiai környezet megteremtésének kritériumai, gyakorlata, elméleti-kutatási eredményei képezik ezt a dimenziót. A romológia diskurzusának eredményei, transzverzív aspektusai, megközelítései egy olyan narratívát szolgáltatnak mindehhez, amely a társadalmi felelősségvállalás kérdéskörének értelmezéséhez is nyújt reflektív horizontot. Ennek a gazdag horizontnak egy fontos aspektusához, az inklúzió értelmezésének és gyakorlatának kérdésköréhez járul hozzá a szerző ezzel a tanulmányával is.

Varga Aranka tanulmányának első részében az inklúzió fogalmának fejlődését tekinti át az esélyegyenlőség (*equality*) és a méltányosság (*equity*) dichotomikus kontextusában. Azt mutatja be, ahogyan a fogalom értelmezésében a neveléstudományi diskurzus a sajátos nevelési igényű gyerekekre szabott befogadástól indulva, a minden egyes tanulóra egyénileg nyitott megközelítésen át, a minden egyes tanuló számára kibontakozási lehetőséget biztosító, helyileg adott befogadó környezetre helyezi a hangsúlyt. A szerző a tanulmány második részében, a fogalmi-elméleti háttér alátámasztásaként mutatja be egy kutatás eredményeit. Azt vizsgálta, hogy vajon az egyetemi pedagógusképzési környezet tud-e kellően inkluzív lenni ahhoz, hogy a képzésen résztvevőket valóban bevonja, gyakorlatuk továbbfejlesztésére bírja, illetve a javasolt gyakorlati modellek hosszabb távú adaptációs folyamatban történő újraalkotására készítse. A kutatásban résztvevő, pályán lévő pedagógusok az inkluzív neveléshez kapcsolódó, egymásra épülő kurzusokon saját gyakorlati élményt biztosító tevékenységeket végeztek, illetve lehetőségük volt partneri, kölcsönös reflexiókra épülő, horizontális

tanulási formákban is részt venni. A kutatás azt vizsgálta, hogy a kurzusok során megismert, átélt, adaptációra felkínált inkluzív tanulásszervezési paradigma (kooperatív tanulás); illetve az adaptációt, tanulást elősegítő kurzus- és kurzusok közötti tevékenységek, együttműködést generáló kooperatív struktúrák és feladatok; a kölcsönös, horizontális tanulásra ösztönző lehetőségek képesek-e az egyetemi képzés szintjén is felmutatni azt a hatékonyságot, eredményességet és méltányosságot, amely egy inkluzív pedagógiai környezettől elvárható. További fontos kutatói kérdés volt, hogy milyen szerepe lehet a tanárképzésben a saját élményre épülő, horizontális tanulást lehetővé tevő, kooperatív strukturált folyamatoknak. A bemutatott kutatási eredmények alapján arra a kérdésre is választ kereshetünk, hogy a kompetencia alapú megközelítés fontos dimenziói (attitűdök, képességek, ismeretek) milyen módon változtak, ha változtak, a kialakított inkluzív felsőoktatás-pedagógiai környezetben.

Míg Varga Aranka azt vizsgálja, hogy az inkluzív pedagógiai környezet milyen kompetencia dimenziókban fejti ki hatásait, mi a jelentősége az inkluzív horizontnak a pedagógusképzésben, illetve az inkluzív gyakorlat elterjesztésében, addig a következő két tanulmány a kompetencia alapú megközelítést járja körül. Az egyik a kompetencia alapú önreflexió kérdéskörét vizsgálja a végzős tanár szakos hallgatók körében. A másik pedig a kompetencia fogalom kritikáját adja, kimondatlanul a pedagógia-kriticizmusnak (a marxista *critical theory of education*-nek) a foglakoztathatósági diskurzus felől érkező kompetencia-kritikáját véve alapul, annak társadalomkritikai aspektusai nélkül, segítve az olvasót a fogalom eszmetörténeti tisztázásában.

Mrázik Julianna a „tanárok hangjától” indulva az éppen tanárrá válók reflexióit vizsgálja. Vajon a pályára lépő fiatal kollégák hogyan bizonyítják a maguk és a szakma számára, hogy éretten, felkészülten indulnak a pályán. A szerző a portfólió alapú értékelés tanulságait foglalja össze, a *grounded theory* szemléletére építő kutatásai alapján. A kutatás a 2010 és 2014 között keletkezett, a tanári végzettség

megszerzéséhez szükséges szakdolgozati portfólió-dokumentumokat vizsgálta, azon belül is a visszatekintő, reflektív esszéket. A tanulmány olyan kérdéseket feszeget, amelyek a kompetencia alapú tanárképzés gyakorlati megvalósítása szempontjából is lényegesek lehetnek. A portfólió vajon egy reflexió-gyűjtemény vagy egy dokumentum-gyűjtemény, teszi fel az első kérdést. Utalva arra, hogy a kompetencia alapú értékelés műfaja még kiforratlan, az értékelés kompetencia alapú megközelítése további kérdéseket vet fel, további útelágazásokhoz vezet. Maga a műfaj kérdésének vizsgálata, illetve a megvalósult esszék műfaji és stílusjegyei egyaránt következtetni engednek a tanári kompetencia bizonyos szegmenseinek az állapotára. Az egyik kulcsszegmens a reflexió, a tanárjelölt saját fejlődésére vonatkozó szakmai, kritikai észrevételeinek, önfejlesztési elképzeléseinek, és azok végrehajtásának a területe. A bemutatott kutatás javaslatokat fogalmaz meg az egyetemi képzés gyakorlatára vonatkozóan. További szempont volt a naiv, metaforikus pedagógiai nézetek, biográfiai narratívák szerepének, túlsúlyának vizsgálata az esszéekben. Az a kutatói kérdés merült fel, hogy milyen eszközökkel, hogyan lehetne az egyetemi képzés során olyan szakmai-fogalmi kereteket biztosítani a hallgatók számára, amelyek segítségével képesek szakmai-tudományos szempontból is releváns, mégis személyesen is hiteles megközelítéseket, attitűdöket kialakítani egy-egy pedagógiai helyzettel kapcsolatban. A portfólió alapú értékelés, amely lassan az egyetemi kurzusokon is elterjed, valamilyen formában a köznevelési rendszerben dolgozó pedagógusok számára is ismert, továbbá ismerünk tanulói portfóliókra épülő jó gyakorlatokat az általános iskolák felső és alsó tagozatáról, így egy olyan területnek ígérkezik, amely műfaji lehetőséget biztosít a hiteles és szakmailag is reflektív értékartikulációra.

Galántai László szintén a neveléstörténeti horizont jelentőségére hívja fel a figyelmet. Tanulmányának első részében a portfólió alapú értékelésnek is háttérül szolgáló kompetencia alapú megközelítésről ír. A kompetencia fogalmának gyökereit feltáró elemzésében, a fogalom-fejlődésének, értelmezésének kognitív tudományok szerinti értelmezésében egészen a neveléstudományi

diskurzus határáig vezeti el az olvasót. A szervezetpszichológiai és kognitív tudományok felől egyaránt hallható fogalom interferenciáit szálazza szét a szerző ebben az elemzésben. Részletesen mutatja be azoknak a félreértéseknek egy részét, amelyek a kompetencia fogalmának nem kiforrott használatából és a szó hétköznapi használatából fakadnak. Ugyanakkor – az így is terjedelmes tanulmány – nem tér ki az attitűdök és értékek választásának, változásának kérdéskörére; a meta-reflektív kompetencia-dimenzióra; a kompetencia, mint felfogás, nézet jelentőségére a pedagógiai problémák, vagy akár a pedagógusképzés reformjának kontextusában; vagy akár az ismereti és tapasztalati elemek szerepére a kompetencia működtetésében stb. A tanulmány folytatásában a szakértelem és műveltség fogalmának differenciálásával lehetőséget ad olvasóinak arra, hogy a neveléstörténet tudás-intenzív tanulásban játszott szerepét elméleti szempontból is megérthessék. Újabb érvet szolgáltatva ezzel a pécsi horizont szerepvállalásának szükségessége mellett a pedagógusképzésben. A szerző elméleti kutatása számos olyan gyakorlati megfontolást vázol fel, amelyek részét képezik a pedagógusképzés kompetencia alapú megközelítéséből nyerhető szempontoknak a neveléstudományi diskurzusban.

Nemzetközi horizont

Falus Iván és kutatócsoportja egy nemzetközi összehasonlító pedagógiai kutatás keretében hat különböző ország, állam gyakornoki rendszerét vizsgálta meg. A bevezető tanulmányban a vezetőkutató bemutatja azokat a társadalmi igényeket, amelyek a gyakornoki pedagógusi életpályamodell-szakasszal szemben megfogalmazódtak a nemzetközi diskurzusban. Összegyűjti azokat a közös jellemzőket is, amelyek általában jellemzik a gyakornoki rendszerek kialakulását, fejlődését. A következő részben a gyakornoki, mentori szerepek általános összevetését mutatja be, érintve az igazgató szerepkörét is a gyakornoki-mentorálási folyamatban. Zárásként tizenkét pontban sorolja fel a kutatásból leszűrhető javaslatokat a gyakornoki-mentori rendszer működtetésére.

A több mint tíz éve működő írországi gyakornoki rendszert vizsgálja Nagyné Fóris Katalin, kiemelve, hogy az ír kompetencia eredmények is a sikeres modell felé terelik a kutatói érdeklődést. Az öt pillérrre épülő ír modellben, csak az egyik pillér az iskolán belüli támogatások köre (mentorok, igazgató, intézményi teamek által), a másik négy pillér mind intézményen kívül vehető igénybe (kötelezően választható műhelyfoglalkozások, hospitálás más intézményekben, webes tanácsadás, szakmai támogató csoport). Fontos szempontként emeli ki a szerző, hogy a portfólió funkciója a modellben nem első sorban az értékelés, hanem a fejlesztés, illetve a fejlesztés támogatása.

Bikics Gabriella a németországi kompetencia-katalógus bemutatásával a hazai modell továbbgondolására készíti az olvasót. A szerző bemutatja azt a kompetencia-katalógust, amely alapján a gyakornoki időszakban értékelik a jelölteket. Az értékelés beleszámít az állammvizsgajegybe, s komoly munkaerő-piaci értéke van. Egy csaknem teljes körű kutatás adatai szerint az értékelésnek kettős funkciója van, egyrészt segíti a jelölt személyiségfejlődését, másrészt szelekciós funkcióval bír: az iskolákat segíti a tanárválasztásban. Csak kis mértékben segíti a gyakornoki időszakra tervezett fejlesztés érdekében történő tájékozódást. Az idézett kutatásban a tizenegy elemű rendszert továbbfinomították az eredmények alapján egy tizenöt elemű rendszerre, amint ez kiderül a tanulmányból. A bemutatott elemek közül különösen azok tűnnek izgalmasnak, amelyek kimaradni látszanak a hazai modellből, s amelyeket ugyanakkor a pécsi neveléstudományi műhely is beemel a pedagógusképzés horizontjára (pl. ismeri a tanulók szociális és kulturális hátterét, részt vesz iskolafejlesztési tervek és projektek kidolgozásában és megvalósításában).

Kimmel Magdolna az USA egyik államának (Connecticut) korábbi és jelenlegi gyakornoki rendszerét hasonlítja össze tanulmányában. Közben egyetlen – egyébként ebből a szempontból az egyik mintaállamnak tekintett – állam pályaszocializációs, gyakornoki programját tekinti át, mégis megad egy olyan izgalmas szempontsört, amelyet egy független szervezet alkalmaz mind az

ötven állam pályaszocializációs programjának értékelésére. Fontos része a tanulmánynak, amikor a szerző idézi azt a kutatói összefoglalót, amely a mentori támogatás és a pályaszocializáció közötti különbséget mutatja. Hasonlóan jó lehetőség megismerni a connecticuti kompetencia-készletet is, különösen abból a szempontból, hogy itt az egyes elemeket indikátorként négy szintű értékelésnek vetik alá. Vagyis az a gyakran jelentkező hallgatói igény, hogy az önreflexió az egyes kompetencia-területeken hogyan mutathatja be egzaktabb módon a fejlődésbeli-önfejlődésbeli különbségeket, ebben a modellben található egy példát a megoldásra. A záró részben a szerző a korábbi és a jelenlegi gyakoronoki rendszert hasonlítja össze. A pályaszocializációként felfogott mentori támogatás közelebb áll az inkluzív támogató környezet paradigmájához, mint a korábbi egyéni mentori támogatási programok. Az ön-reflektív fejlődés-fejlesztés mellett ebben a modellben is fontos funkciója a programnak a minősítő értékelési rendszer. A szerző zárásként a vizsgált modell lehetséges tanulságait összegzi a hazai diskurzus számára.

Major Éva a holland modell bemutatása kapcsán kiemeli, hogy egy feltárt pályaszocializációs probléma (pályakezdő tanárok gyakori pályaelhagyása) kapcsán merült fel a gyakoronoki szakasz erősítésének kérdése. A szerző bemutatja, hogy egy a minőségi kritériumokért felelős központi szabályozó, oktatáspolitikai eszközöket biztosító struktúrára hogyan épül egy szubszidiáris, decentralizált struktúra, amelynek következtében nem lehet egységes gyakoronoki modelltől beszélni, ugyanis a gyakoronoki szakasz kialakításának lehetőségét az intézmények, az iskolák hatáskörébe utalja a szabályozás. A szerző felsorolja azokat az oktatáspolitikai törekvéseket, amelyekért mindig az éppen adott kormány a felelős (!), s amelyekhez az eszközöket szükséges biztosítani. A kutató bemutatja a holland tanárképzés kompetencia-modelljét is, ahol a megfigyelhető viselkedések szintjén értékelik a kompetencia-területek állapotát. A kompetencia-modell érdekessége, hogy szerep-kontextus mátrixban jelöli ki a területeket, vagyis az értékelési szempont fontos eleme, hogy az adott kompetencia-terület milyen kontextusban bontakozik ki. A tanárok

értékelési szintjeinek bemutatása után – amelynek része a tanulói és szülői visszajelzés –, a szerző külön részt szentel a kezdő tanárok támogatásának bemutatására. Ebben a részben különösen a megfogalmazott, leírt különböző mentori támogatói szerepek lehetnek érdekeseek a hazai fejlesztések számára.

Jól láthatóan a tanulmánykötet két része folyamatosan egymásra reflektál. Noha a fókusz különböző – a pályáiv azonos, az életpálya szakaszok az egyéni gyakorlat és a gyakornoki szakasz között összekapcsolódnak. Hogy az alapképzésben, egyéni gyakorlatban újragondolt, újraszótt, együttműködés a felsőoktatás és a köznevelés-közoktatás között folytatódni fog a gyakornoki szakaszban, vagy legalábbis egy pályára segítő, pályaszocializációs programban, az bizonyosnak látszik. Jó lenne minél többet megismernünk mindabból, amit itthon már teszünk ebben az irányban – az alapképzéstől, a pályára segítésen át, a továbbképzésekig. Továbbá mindabból, amit máshol, más kontextusokban már eredményes, számunkra további szempontokat adó, személyes gyakorlatot befolyásoló és rendszerszintű megoldásoknak ismertek fel.

Arató Ferenc, szerkesztő

PÉCSI HORIZONTOK

BÁRDOSSY ILDIKÓ

Intézmény- és személyközpontú szemlélet a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjaiban

A tanulmány kiindulópontja az intézmény- és személyközpontú szemlélet tanárképzésben érvényesülő, érvényesítendő aktualitásának – a megújuló szakmaiság kontextusában is meghatározó – felmutatása. Ennek az orientációnak sajátos értelmezési keretet adtak/adnak a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzéshez kapcsolódó több évtizedes kutatásai, fejlesztései, képzéskorszerűsítési törekvései. A tanárképzés iskola(fejlesztés)i háttérére, valamint a személyes szakmai fejlődésre fókuszáltnak, autentikus forrásokra támaszkodva kerül sor a pécsi műhely – adekvát értékválasztásából és következetes értékvállalásából táplálkozó – eredményeinek strukturált feltárására.

Kulcsszavak: tudás-intenzív szakmaiság; kölcsönös tanulás; tanárképzés és iskolafejlesztés; intézmény- és személyközpontú tanárképzés; személyes szakmai fejlődés

Az intézmény- és személyközpontú szemlélet aktualitása

Az intézmény- és személyközpontú tanárképzés évtizedek óta sajátos orientációját, meghatározó értékválasztását és értékvállalását jelenti a pécsi neveléstudományi műhelynek. Ennek – kutatásban, fejlesztésben, (oktatáspolitikai, szakpolitikai, közoktatási, felsőoktatási) praxisban is megnyilvánuló – aktualitása miben

ragadható meg? Például abban, hogy a hatékonyabb és eredményesebb iskolák és tanulás iránti társadalmi igény felerősödése okán – különösen felértékelődik a *hatékony pedagógusok pályára vonzásának, fejlesztésének és pályán való megtartásának* igénye. Nem véletlenül lett ez az alcíme – vagyis „*A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*” – annak az OECD kiadványnak, mely 25 tagország átfogó tanárvizsgálatának fontosabb eredményeit foglalja össze. (Vö. OECD 2005) A vizsgálatok annak hatására indultak el, hogy 2001-ben az OECD oktatási minisztereinek szokásos ülésén kiemelt figyelmet kapott a pedagógus szakma kérdésköre. Ott fogalmazódott meg az, hogy „az oktatás minőségének javítása csak a pálya vonzóbbá tételével lehetséges, olyan tanítókkal és tanárokkal, akik képesek a fiatalokkal megszerettetni a tanulást.” (OECD 2007:5.) További összehasonlító elemzések is rávilágítanak arra, hogy „*az iskolai ráfordítások legfontosabb, a tanulói teljesítményeket legerősebben befolyásoló eleme a tanári munka minősége*”. (HERMANN 2009:83.) Tanulmányok, oktatásügyi és oktatáspolitikai dokumentumok, ajánlások sokasága vizsgálja a *tanári professzionalizmus* kiterjesztett definícióit, s azt is, hogy a tanárképzés megfelelő módon előkészíti-e tanárjelöltjeit arra, hogy tanárként készek és képesek legyenek elkötelezett, autonóm és felelős szakmai tevékenységet végezni. (Vö. FALUS 2010, SNOEK 2010)

Hogy miként nyer teret a pedagógus szakmában (is) egy újfajta professzionalizmus, hogy miként éli meg a pedagógus szakmai tevékenységét alkotó értelmiségiként, miként építi be mindennapi munkájába a vonatkozó tudományok eredményeit, az meghatározó módon azon múlik, hogy

- *miféle szakmai kommunikáció és kooperáció* testesül meg az oktatás- és szakpolitikusok, a pedagógiai kutatóhelyek, a kutatófejlesztő közoktatási, felsőoktatási szakmai műhelyek szakemberei, a pályára készülő tanárjelöltek és a gyakorló tanárok között;
- *miféle feltételek és megoldásmódok támogatják* oktatás- és szakpolitikusok, pedagógiai kutatók, fejlesztők, gyakorló tanárok,

pályára készülő tanárjelöltek egymást értő (és nem félreértő) együttgondolkodását, együttműködését, a szakmai kommunikációs nehézségek feloldását;

- *milyen hatékonysággal jár a pedagógusképzést segítő hálózatok kiépülése, miként teljesedik ki szerepük a pedagógiai munka fejlesztése terén.* (HUSZÁR 2012:49-60.)

A pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési értékvállalása, valamint a megújuló pedagógus szakma alapvető találkozási pontját – többek között – két tényező jelenti: (1) a *tudás-intenzív szakmaiság* (minimum) feltétele, valamint (2) a *kölcsönös tanulás* jelentése és jelentősége.

A *tudás-intenzív szakmaiság* a speciális kompetenciák, a tanári és tanárjelölti tudás állandó megújítását feltételezi. „A speciális kompetencia funkciója, hogy az ember saját és mások érdekében valamilyen állapotváltozást, produktumot hozzon létre. (...) valamennyi speciális kompetenciának a tág értelmében vett alkotóképesség az általános alapja.” (NAGY 1996:206) A produktivitás, az alkotómunka, a kutató és fejlesztő tevékenység a tanári szakmaiság alapvető összetevője, a tanárjelölti felkészülési folyamat természetes velejárója (kell, hogy legyen). Nemzetközi trend, hogy „felértékelődik az iskolaszintű közös fejlesztésben és a fejlesztő-kutató munkában való részvétel” jelentősége, sőt „beszámítása a továbbképzésbe”. (HALÁSZ 2005:19) A magukra valamit is adó nevelő, oktató, képző intézmények – legyen szó közoktatási vagy felsőoktatási intézményekről – meghatározó jelentőséget tulajdonítanak az innovációnak. „Az innováció az a – rendszerint az innováló szervezet egészét érintő – belső megújulási folyamat, amely az új lehetőségeket kiaknázó kreatív elgondolástól a felhasználói kör által elfogadott, abszolút vagy relatív értelemben új produktumig vezet.” (GÁSPÁR 1996:45.) A tudás-intenzív szakmaiság (minimum) feltételnek azért is tekinthető, mert „azok az országok, amelyek (...) nem tudják elérni azt, hogy minden egyes iskola és minden egyes pedagógus állandóan kísérletező, kutató és tanuló helyzetben találja magát, nem remélhetik azt, hogy olyan

pedagógus munkára tegyenek szert, amely képes az oktatást eredményesebbé tenni.” (OECD 2007:7.)

Kölcsönös tanulás esetében beszélhetünk országok, oktatási rendszerek, (tanuló) szervezetek, neveléstudományi kutatók, kutató, fejlesztő és tanuló/tanító tanárok, tanárjelöltek, valamint tanulók együttműködéséről, (szakmai) kommunikációjáról és kooperációjáról. Egyes elemzők rámutatnak arra, hogy az „adott országnak a másiktól való tanulása az egyik oka annak, hogy a pedagógusokra vonatkozó politika a nemzetközi érdeklődés középpontjába került, és ez egyúttal egyik oka e terület nemzetköziesedésének”. (HALÁSZ 2005:13.) A világ sikeres iskolai rendszereit vizsgáló jelentés – ma is érvényes módon – világít rá a tanárok egymás közötti tanulásának jelentőségére. „Ezekben a rendszerekben olyan környezetet teremtenek, ahol a közös tervezés, az oktatás értékelése és a munkatársaktól érkező visszajelzések természeteseek, és az iskolai élet mindennapos részei.” (McKINSEY 2007:28.) Természetesen a diákok és tanárok közötti együttműködés szerepe is meghatározó. „A legjobban teljesítő oktatási rendszerekben felismerik, hogy a tanulási eredmények fejlesztésének egyetlen módja a tanítás színvonalának növelése: a tanulás előfeltétele a diákok és tanárok közötti együttműködés, ezért a tanulás fejlesztése végső soron ennek a kölcsönös kapcsolatnak a fejlesztését jelenti.” (McKINSEY 2007:26.)

A tudás-intenzív szakmaiság, valamint a kölcsönös tanulás a tanárképzés és az iskolafejlesztés összefüggésrendszerében nyer meghatározó értelmet a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési fejlesztéseiben. Vastagh Zoltán 1995-ben a következő – kutatási, fejlesztési és képzési tapasztalatokból táplálkozó – orientációt vázolja fel. „A felsőoktatás és a közoktatás gondjai hasonló gyökerűek. Belátható, hogy a pedagógusképzés átalakítása és az iskolafejlesztés egymásra ható folyamatok. Ez a két problémakör csakis egységes koncepcióban kezelhető. Egyfelől a hiányok feltérképezése alapján ki kell teljesítenünk a pedagógusszakma tartalmát, másfelől be kell építenünk a felkészítés folyamatába a mai iskola valóságos terepeit.” (VASTAGH 1995b:55, Lásd még: MOLNÁR-KOVÁCS 2012)

Az intézmény- és személyközpontú szemlélet főbb jellemzői a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzésében

A tanárképzés iskola(fejlesztés)i háttere

A pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjaihoz kapcsolódó kutatásait, fejlesztéseit, képzéskorszerűsítési törekvéseit alapvetően befolyásolja az, hogy alkotó pedagógusokkal, iskolai pedagógiai műhelyekkel, önfejlesztő, kísérleti iskolákkal együttműködjenek, hogy az iskolai pedagógia praxis és a közoktatási igények kihívásaira lehetőségeikhez mérten reagáljanak.

Mintegy ötven évre nyúlik vissza az a pedagógiai és pszichológiai tanárképzési, tanszéki koncepció, mely megalapozza a kutató, fejlesztő, oktató munkában érvényesítendő iskola- és személyközpontú szemléletet. A múlt század hatvanas éveinek elején, ahogy ezt Vastagh Zoltán összefoglalja, „Kelemen László pedagógiai és pszichológiai megközelítése és metodikai igényessége vezette az akkori tanszéki kollektívát arra a meggyőződésre, hogy interdiszciplináris úton kell haladnunk, lehetőleg minden elvi feltevésünket próbára téve a valóságos viszonyok között, az iskolai gyakorlatban”. (VASTAGH 1987a:8) A hetvenes években kerül sor azon iskolai kutatóbázisok – például a szederkényi iskolafejlesztő bázis – kiépítésére, amelyek egyrészt a tanárjelöltek számára adnak az elméleti tárgyakhoz hiteles tapasztalati anyagot, másrészt az oktatókkal együttműködve, a meglévőnél alkalmasabb, hatékonyabb iskolakoncepciót (úgynevezett helyi nevelési rendszert) igyekeznek kialakítani. (Vö. LÓCZY – VASTAGH 1980)

A nyolcvanas évek a kutatások, fejlesztések intézményi bázisának kiszélesítését hozzák, az iskolafejlesztésekben partnerként közreműködő intézmények, szervezetek, szakemberek összefogását, koncepciózus együttműködését eredményezik. A dobszai körzet intézményfejlesztési törekvései az intézmények pedagógusainak, a tanárképzésben érintett kutatóknak és hallgatóknak alapvetően a kulturális egyenlőtlenségek csökkentésére vonatkozó tudását

mozgósítják. A szentlőrinci iskolakísérlet – a pécsi neveléstudományi műhellyel kialakított szoros együttműködésben – pedagógiai kutatók, kutató pedagógusok műhelyeként, 1980-1988 között főiskolai, majd egyetemi gyakorló intézményként is működik. A szentlőrinci iskolakísérlet az osztályadalmi gyakorlatra való egyetemes előkészítést, s benne az egyes ember sikerességének megalapozását tekinti alapvető feladatának. (BÁRDOSSY 1986, BÁRDOSSY 1997, KOVÁCS 1982, SZÁNTÓ 1985, VASTAGH 1983, VASTAGH 1983a, VASTAGH 1989)

A kilencvenes évek vonatkozó kutatásai és fejlesztései folytatják azt az irányultságot, amely az iskola és társadalmi környezete konkrét viszonyainak elemzésére alapozott nevelési rendszer kimunkálására, az iskolaműködés elemzésére és fejlesztésére, a hátrányos helyzet pedagógiájának feltárására, az iskola pszichoszociális környezetének vizsgálatára és fejlesztésére, a kooperatív pedagógiai stratégiák iskolai alkalmazására, (Vö. KOVÁCS 1994, VASTAGH 1995a, VASTAGH 1995c, VASTAGH 1996, VASTAGH 1999, MELEG – VASTAGH 1998, VÁRNAGY – VÁRNAGY 2000) vagy éppen személyközpontú iskolák és programok kidolgozására vonatkozik. A pécsi neveléstudományi műhely munkatársainak a Gandhi Gimnázium (Magyarország, s egyben Európa első roma nemzetiségi gimnáziumának) megalapításához, valamint a Város mint Iskola (Közép-Európában elsőként működő projekt) létrehozásához fűződő kutató, fejlesztő és oktató tevékenysége gyakorlatban is példázza az iskola társadalmi integrációban betöltött szerepét. Hozzájárul ahhoz, hogy a közoktatás és felsőoktatás szereplőinek szakmai együttműködését megtámogassa, gyakorlótérrel, tapasztalatszerzési lehetőséget is biztosítson hazai és külföldi egyetemi hallgatóknak, egyúttal ösztönözze szakmai alkotótevékenységüket. A két iskola programja – egymástól függetlenül is – alapvetően befolyásolja a 'személyes esély' (az egyéni életút) oktatás, képzés által nyújtható lehetőségeinek megalapozását, másrészt a 'társadalmi esély' (a társadalmi kohézió, integritás) iskola által is befolyásolható támogatását. (Vö. BÁRDOSSY 1993, BÁRDOSSY – BASMAKOV – BÖHM – NICKEL – SSHEIBE –

SCHNEIDER – SINGER – TRATNYEK 1999, DEZSŐ 2013b, FORRAY – ORSÓS 2010) Ugyancsak a kilencvenes években foglalkozik a pécsi neveléstudományi műhely a közoktatás és a pedagógusképzés egymásra ható folyamatainak vizsgálatával, (BÁRDOSSY 2001, Lásd még BÁRDOSSY 2013) továbbá a szakmai professzionalizáció kérdéseivel, s az alkotó pedagógia programjával. Ekkor kerül sor mintegy 20 tanári szak professziogramjának, kompetencia-elvárásainak leírására is. (Vö. ZSOLNAI 1996, ZSOLNAI – KOCSIS 1997)

A kétezres évek kiterjesztik azt a kutatási, fejlesztési, továbbképzési és képzéskorszerűsítési orientációt, amely az oktatás és képzés, az iskola(rendszer), illetve a köznevelési rendszer társadalmi integrációban betöltött szerepét hangsúlyozza. (ARATÓ 2008) A differenciált, IPR alapú fejlesztésekhez, az IPR fejlesztési modell komplex leírásához kapcsolódó meghatározó kutató, fejlesztő, (tovább)képző tevékenység nemcsak ahhoz járul hozzá, hogy „a különböző társadalmi helyzetű és kulturális háttérű, valamint eltérő adottságokkal rendelkező gyerekek inkluzív pedagógiai környezetben történő sikeres együttnevelésének feltételeit” (ARATÓ – VARGA 2012:153.) feltárja. Arra is rámutat, hogy „a szubszidiáris, partneri együttműködésre épülő rendszerek hatékonyabban képesek egy fejlesztés irányát, feltételrendszerét és a rendelkezésre álló erőforrásokat figyelembe venni”. (ARATÓ – VARGA 2012:192.) Pedagógusok, pedagógusjelöltek számára egyaránt terepet biztosít a hálózati együttműködés, a kölcsönös tanulás – intézményi, intézményközi, regionális, interregionális szakmai műhelyek keretében történő – meg tapasztalására. Ugyancsak a kétezres években kerül sor az RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) programjának hazai kidolgozására, tanár(tovább)képzésben való meghonosítására. „A kritikai gondolkodás fejlesztése – Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei” program tanárképzési és tanártovábbképzési programként történő működésmódjával természetes módon teremt kapcsolatot a közoktatás és felsőoktatás között, melyet alátámaszt az a tény is, hogy a pécsi RWCT munkacsoport két egyetemi oktatóból és két gyakorló iskolai szakvezetőből áll.

Tanárképzési és tanár-továbbképzési kurzust vezető tanárok, köznevelési rendszerben tevékenykedő pedagógusok és tanárjelöltek kölcsönös tanulását jelenti egyrészt az érintettekkel való, alkotótársként is megnyilvánuló együttműködése, másrészt az emberre jellemző tanuló/tanító tevékenység egymásba szervesülése.

A fentebb írtakból következik az is, hogy a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjaiban az iskolai gyakorlatok, terepgyakorlatok meghatározó jelentőséget képviseljenek, a szakmai kommunikáció és kooperáció szereplőit és színtereit is tovább gazdagítsák. A tanárképzés iskolai háttérét feltáró – adott időszakot átfogó – tanulmány arra utal, hogy „1970 és 1982 között, a pécsi főiskola átszervezéséig három pilléren (a gyakorló-, a kísérleti- és a kutató-fejlesztő iskola bázisán) nyugvó gyakorlati képzés valósulhatott meg. Az iskolák igazgatói és szaktanárai bekapcsolódtak a tanárképző tanszék munkájába, az oktatók pedig – amikor csak lehetett hallgatókkal együtt – szervezeten vettek részt az iskolai tevékenységben. A gyakorlati képzésben közreműködő iskolák kutató pedagógusainak (gyakorlati és írásos) alkotásait hallgatóink áttételek nélkül, közvetlenül tanulmányozhatták. Abban az időszakban látványosan fellendült a hallgatói aktivitás. Ez nyomon követhető a pedagógiai témában írt szakdolgozatok és a TDK munkák mennyiségi növekedésében is. (...) A szentlőrinci kísérleti központtal kiteljesedett gyakorlóiskolai hálózat lehetőséget adott a szaktanszékek nagyobb mértékű aktivizálására. Rendszeressé váltak a szakmethodikusok körében szervezett curriculum-fejlesztéssel kapcsolatos viták.” (VASTAGH 2012:64.) Az intézményi partnerkapcsolatok gazdag palettájából kiragadható egy másik példa is. „2009 és 2011 között valósult meg az a projekt, mely során három megye (Baranya, Somogy, Tolna) településein – Kétújfalu, Báta és Darány – lévő iskolák készültek fel arra, hogy hallgatók csoportos és egyéni tanítási gyakorlatához, illetve az összefüggő tanítási gyakorlatukhoz nyújtsanak terepet. A három iskola közös jellemzője, hogy nagy számban fogadnak hátrányos helyzetű, roma/cigány és sajátos nevelési igényű tanulót, akik inkluzív nevelésére modellprogramot alakítottak

ki – az Országos Oktatási Integrációs Hálózat bázisintézményeként.” (VARGA 2011:155.)

Tanárképzés és személyes szakmai fejlődés

A pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjaihoz kapcsolódó kutatásait, fejlesztéseit alapvetően befolyásolja az is, miként támogatható a tanárjelölt személyes szakmai fejlődése az egyetemi kurzusokon, szükség és lehetőség szerint alkotó pedagógusokkal, iskolai pedagógiai műhelyekkel, önfejlesztő, kísérleti iskolákkal történő együttműködésben.

A múlt század hetvenes éveiben „kezdődtek azok a kutatások, képzéskorszerűsítési törekvések, amelyek a személyközpontú tanárképzés megvalósítására, a tanári szakma eredményes műveléséhez szükséges képességek fejlesztési lehetőségeinek feltárására irányultak” (DUDÁS 2000:85.) Ezek megtervezését és megvalósítását a következő megfontolások alapozzák, értéktételezik. „A pedagógiai tárgyokban többnyire jellemző deduktív, normatív anyag mellett (és részben helyette) olyan elemzési lehetőségeket, gyakorlatokat kell beiktatnunk, amelyek *közelebb vannak a valóságos nevelő-oktató folyamathoz*. Ilyen lehetőséget találunk a kutatóiskolák, kiváló pedagógusok tapasztalatainak szervezett, rendszeres feltárásával és az alkotóműhelyek képzésbe való bevonásával. (...) rendszeres kapcsolatot tarthatunk a pedagógiai valóság konkrét, intézményi világával, és új terepet nyerhetünk a hallgatók nevelésmetodikai képzéséhez, képességeik intenzív fejlesztéséhez.” (VASTAGH 1987b:47) A kommunikációs képességek pedagógiai helyzetekben való fejlesztése, vagy éppen a konfliktushelyzetek elemzése úgy a kutatás, mint a fejlesztés és a képzés számára fontos területet jelent. (KOMLÓSI 1987) (A *személyközpontú tanárképzési modell* kiépítésében meghatározó jelentőségűek „az önismereti-önfejlesztési (egyben képességalkotói) gyakorlatok. A modellben különösen lényeges szerepet kapnak a szociálpszichológiai (annak részeként a kommunikációs pszichológiai) tárgykörök. Ezek hatékony

oktatása egyet jelent a jelenségkörök valóságos társadalmi (és iskolai) közegének alapos feltárásával, a viszonyok befolyásolási technikáinak kipróbálásával, a hallgatók tudatos önfejlesztésének kibontakoztatásával, és nem utolsósorban saját alapközösségeik, emberi viszonyaik tartalmas fejlesztésével.” (VASTAGH 1987:48.)

Egyik ilyen kurzusként jelenik meg – 1978-tól lefolytatott elővizsgálatok után 1980-tól – a tanárjelöltek kapcsolatteremtő és -alakító képességének formálására irányuló kurzus, kísérleti jellegű pedagógiai gyakorlat. A kurzust megalapozó és vezető kolléga egyik tanulmánya a következőképpen foglalja össze a – videotechnika alkalmazásán, a hallgatói videofelvételek elemzésén is alapuló – gyakorlat(szervezés) főbb jellemzőit, főbb eredményeit. „A gyakorlatok megszervezése kutatómunkát, és egyben nevelő-oktató tevékenységet is jelentett. A lehetőségek feltárása, megfigyelése mellett arra törekedtünk, hogy a hallgatók számára ez a tevékenység nevelői *személyiségüket formáló gyakorlat* legyen. (...) Megfigyeléseink, és a gyakorlatokon részt vett hallgatók véleménye szerint a pedagógusjelölteket folyamatosan problémák elé állító, és azok megoldására serkentő nevelési helyzet lehetőséget adott a nevelő személyiségének formálására. Ez a nevelési helyzet mozgósította a tanárjelöltek nevelő személyiségének alakuló vonásait, lehetőség nyílt arra, hogy leendő tanárként tekintsenek önmagukra és csoporttársaikra. A foglalkozások során a pedagógusjelölt szembesíthető volt önmagával, az önfigyelés és a csoporttársak megnyilvánulásai alapján felismerhette, elemezte magatartásának mozgatórugóit, *segítséget kapott az önneveléshez.*” (DUDÁS 1987, Lásd még BÁRDOSSY MOLNÁR-KOVÁCS 2014)

A pécsi tanárképzés további évtizedeiben is meghatározó elemként jelennek meg a *személyiség- és képességfejlesztő tréningek*, a tanárjelöltek szakmai kompetenciáit mozgósító és fejlesztő programok. Ezek a kurzusok a személyiség- és képességfejlesztés sajátos módszereivel és eszközeivel élményekhez, új ismeretekhez, tapasztalatokhoz, ezek reflektálásához (elemzéséhez, értelmezéséhez, értékeléséhez), valamint a szemléletmód, a beállítódás és a viselkedés

további tudatosításához és szükség szerinti megváltoztatásához juttatják el a résztvevőket. A tanterv- és képzésfejlesztési törekvések jelentős fejleménye – különösen (1994-től) a pedagógia szak, majd (az ezredforduló elején) a pedagógia bölcsész és tanár szak programjában – annak a személyiség- és képességfejlesztő sávnak a kimunkálása, mely koherens egymásra épüléssel végigkíséri a képzési folyamat egészét. A tréningek, un. alapozó szakaszának első csoportja az ismerkedés, kapcsolatteremtés, csoportépítés témáival indul. Ezt követik az önismeret, a szakmai önismeret, értékfeltárás, -közvetítés, önfejlesztés témakörére épülő tréningek. A következő tréningek sorába tartoznak a kommunikációra, a hatékonyságra, az empátiára fókuszáló tréningek. A képzés második szakaszában a hallgatók speciális érdeklődése szerinti szabad választását mozgósító tréning kínálat – esetmegbeszélés, szupervízió, drámapedagógia, konfliktuskezelés, kreativitásfejlesztés, gondolkodásfejlesztés és tanulásszervezés, örömtréning, stb. – jelenik meg. (Vö. DUDÁS 2001, Lásd még: BÁRDOSSY – MOLNÁR-KOVÁCS 2014) A tréningek – legalább két szemeszterben – a közismereti tanárképzési programokba is beintegrálódnak. Így jelennek meg 1996-tól a személyiség- és képességfejlesztő tréningek sorában többek között a konfliktuspedagógiai, a pedagógiai mesterség, a pedagógiai kreatológia, a környezetpedagógia kurzusok.¹

Az ezredfordulón teljesednek ki azok a kurzusfejlesztések, melyek a pécsi műhely korábbi kutatási, fejlesztési, képzési eredményeiből is táplálkozva arra fókuszálnak, hogy a tanárképzésbe – akár önálló tréningekként, akár az egyes kurzusokba szervesülő, a résztvevők *produktív öntevékenységét* és *kooperációját* mozgósító hatásrendszerként – épüljön be:

1. a *pedagógiai nézetek* feltárásának jelentősége,
2. a *kritikai gondolkodás*, illetve az interaktív és reflektív tanulás fejlesztésének nézőpontja,

¹ vö.: Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet Tanrendek

3. az *inkluzív* szemlélet és gyakorlat, valamint

4. az *egyetemi és iskolai (gyakorlati) tanulási/tanítási, kutatási/fejlesztési tevékenység* szintézise.

Bár a résztvevők produktív öntevékenységet és kooperációját mozgósító – kurzushatárokon átívelő – hatásrendszerre fentebb utalás történt, mégis eltekintünk attól (hisz ez önálló tanulmány tárgyát képezhetné), hogy a produktív tanulás, (Vö. BÁRDOSSY 1999, BÁRDOSSY 2011a, DEZSŐ 2013a) valamint a kooperatív tanulásszervezés (Vö. ARATÓ – VARGA 2006, ARATÓ – DÉVÉNYI – MRÁZIK – VARGA 2011, BÁRDOSSY – DUDÁS – PETHÖNÉ – PRISKINNÉ 2003) lényegiségére, közoktatási és felsőoktatási relevanciájára rámutassunk. Ehelyütt alapvetően arra fókuszálunk, hogy azokat a fentebb nevesített orientációkat jelenítsük meg, melyek *önálló kurzusokként* épültek be a pécsi tanárképzési programokba.

1. Kutatási eredmények és képzési tapasztalatok szerint a tanárképzésbe belépő hallgatók nem „tisztá lappal” érkeznek. Az iskolai évek alatt összegyűjtött személyes tapasztalattal rendelkeznek – többek között – iskoláról, tanulásról, tanításról, értékelésről, tanárok és diákok szerepéről. A diákként szerzett élmények, eredmények, sikerek, kudarcok, pozitív vagy negatív tapasztalatok a felnőtté válás folyamatában átalakulnak, vélekedéssé, meggyőződéssé formálódnak, szemléletmódban, saját személyes elméletekben élnek tovább. Ezek feltárása, elemzése és reflektálása a pályára való felkészítés/felkészülés folyamatában meghatározó jelentőségű. (Vö. DUDÁS 2006, FALUS 2007) A pécsi tanárképzési programokban – a korábbi *Bevezetés a tanári szakmába* című kurzus tapasztalataira is alapozva (Vö. DUDÁS 2000, Lásd még: BÁRDOSSY – MOLNÁR-KOVÁCS 2014) – a *Pedagógiai nézetek* vállalkozik arra, hogy a tanárképzés előkészítő/bevezető kurzusaként alapozza és támogassa a tanárrá válás személyes önfejlesztő folyamatát oly módon, hogy „a tanulóként szerzett élmények/tapasztalatok elemzésére és értékelésére, a saját hitek, elméletek, pedagógiai nézetek feltárására és reflektálására nyújt támogató tanulási környezetet. (...) A »Pedagógiai nézetek« program lehetőséget ad a tanári szakma gyakorlására

felkészülő hallgatóknak arra, hogy saját helyzetükkel, addigi és további személyes fejlődésükkel értelmező, értékelő és felelős viszonyba kerüljenek. A program kiindulópontja és alapozása annak a szakmai fejlődési folyamatnak, amelynek során a képzők támogatják a hallgatókat saját nézeteinek tudatosításában, továbbfejlesztésében annak érdekében, hogy alkotó részeseivé váljanak saját szakmai önfejlődésüknek, önfejlesztésüknek.” (BÁRDOSSY – DUDÁS 2011:23.)

2. Az értelmes, hatékony tanulás, s egyúttal az egész életen át tartó tanulás megalapozását, kiteljesítését befolyásolja az, miféle tanulást mozgósítanak az iskolák (a közoktatás és a felsőoktatás intézményei), milyen a tanárok, a tanárjelöltek, a tanuló egyének tanuláshoz fűződő tapasztalata, mi jellemzi a tanulás tervezéséhez, fejlesztéséhez, értékeléséhez kapcsolódó tudásukat. *A kritikai gondolkodás fejlesztése – Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei* tréning elméleti háttérével, módszer- és eljárásleírásával, a nemzetközi és hazai tudományos kutatásokkal összhangban, az iskolai oktatás XXI. századi kihívásaira kíván egyrészt hatékony és újszerű válaszokat adni, másrészt olyan (deklaratív és procedurális) tudást mozgósítani, mely a kritikai gondolkodás fejlesztését, s egyúttal az interaktív és reflektív tanulást/tanítást helyezi a középpontba. A kurzus támogatja a tanárjelölteket abban, hogy átgondolják a tanári szerepről, a tudatos tanulásról, a felhasználható tudásról vallott nézeteiket; tudatossá tegyék saját tanári filozófiájuk, szemléletmódjuk meghatározó elemeit; nyitottabbá váljanak az interaktív és reflektív tanulás napi gyakorlatára és a kritikai gondolkodás fejlődésének/fejlesztésének lehetőségeire; bővíteni tudják módszertani szakértelmüket. (Vö. BÁRDOSSY – DUDÁS – PETHÖNÉ – PRISKINNÉ 2002a, BÁRDOSSY – DUDÁS - PETHÖNÉ – PRISKINNÉ 2002b, BÁRDOSSY – DUDÁS – PETHÖNÉ – PRISKINNÉ 2007) A tréning alapjául szolgáló egyik könyvet recenzáló szakember szerint a szerzői csoport „megtalálta és beteljesítette egyrészt azokat a társadalmi és oktatáspolitikai igényeket, amelyek a tudás értelmezése kapcsán az információkeresési és -feldolgozási, problémamegoldó képességeket, kulcskompetenciákat helyezik előtérbe az egész életen át tartó,

önszabályozó tanulás kívánalmaival együtt; másrészt sikerült beépíteniük a kognitív és konstruktivista elméletek tanárképzés számára levonható követelményeit és következményeit”. (KÁLMÁN 2004:103)

3. „A felsőoktatás rendszerében elengedhetetlen, hogy a tanárszakos hallgatók megismerkedjenek a különböző társadalmi háttérű, kulturális hovatartozású és egyéni sajátosságokkal rendelkező tanulók címkézésektől mentes nevelésével. Vagyis elsődleges a pedagógusjelöltek számára olyan kompetenciák kialakítása, melyek képessé teszik őket a – heterogén iskolai közegben zajló, valamint a diákok egyediségében rejlő sokszínűséget értéként elismerő, arra pedagógiailag eredményesen reflektáló – minőségi oktatási környezet megszervezésére. Mindezt a tudást összefoglalóan az inkluzív nevelés szemléletének és gyakorlatának nevezzük. Az inklúziót támogató tanári kompetenciák kialakításának folyamata kettős: szükséges hozzá a célzott kurzusok egymásra épülő sora, valamint a felsőoktatást átható inkluzív szemlélet és gyakorlat.” (VARGA 2011:153.) Az *Inkluzív pedagógia* kurzusok egyrészt a kooperatív tanulásszervezés (mint az inkluzivitást támogató pedagógiai eszköz) sajátélményű elsajátításával, illetve a diákok sokszínűségének (főként drámapedagógiai eszközökkel történő) feldolgozásával, másrészt adekvát terepgyakorlatokon (elsősorban tanodákban) való alkotó hallgatói részvétellel mozgósítják a tanárjelöltek vonatkozó kompetenciát. (VARGA 2011) Mértékjelző következtetés, miszerint: „Az inklúzió szemléletének (...) hallgatói interiorizációja csakis akkor képzelhető el, ha maga a felsőoktatás is egyre inkluzívabbá válik. Ennek gyakorlati eszköze a formális és informális területeken kialakítandó együttműködés. Fontos, hogy a hallgatók sajátélményként megélik, hogy az inklúzió és a kooperativitás nem a közoktatás osztálytermeinek kizárólagos jellemzője, hanem minél több kontextusban értelmezendő: tanár-tanár, tanár-diák, diák-diák relációban is.” (VARGA 2011:155., Lásd még: FORRAY – VARGA 2011)

4. „A tanulás tervezése és értékelése” program (vö. BÁRDOSSY – DUDÁS 2010) alapozta meg a tanárjelöltek egyéni összefüggő iskolai gyakorlatához kapcsolódó *Pedagógiai kísérő szemináriumok* (DUDÁS 2013) kidolgozását, működését. A program szándéka szerint a kísérő szemináriumokon adódik lehetőség a tanári szakértelem/gondolkodás és a tanári/tanárjelölti gyakorlat egymáshoz kapcsolódásának, összefüggéseinek elemzésére, értékelésére, alakítására. A kísérő szemináriumokon különös hangsúlyt kap a hallgatók – szakmai gyakorlatához (is) kapcsolódó – személyes szakmai (kutatási, fejlesztési, tanulási/tanítási) tapasztalatainak, eredményeinek, feladat- és problémamegoldásainak feltárása, feldolgozása, (ön)reflektív értelmezése, elemzése; a szakmai kommunikáció és kooperáció szabályai szerinti megosztása a hallgatótársakkal és a szemináriumot vezető oktatóval. Itt kerül sor az adatgyűjtés, tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálásának, a tanári portfólió aktuális készenléti állapotának prezentálására, megvitatására, a hallgatók folyamattervezési és folyamatértékelési kompetenciájának mozgósítására. „2011 májusában megtartott tanszéki értekezletünkön összegeztük eddigi tapasztalatainkat. Egyetértettünk abban, hogy a »Pedagógiai kísérő szemináriumok« eredményessége, a tanári mesterszakos hallgatók szakmai fejlődésének sikeres támogatása érdekében szükség van arra, hogy közösen végiggondoljuk a saját pedagógiai kurzusainkat a kilenc tanári kompetencia szempontjából: a kurzusaink tartalmára, a kurzusokon megvalósuló tanulási folyamatok lényegiségére, a hallgatók által végzett tevékenységekre, a kurzusok teljesítéséhez szükséges produktumokra, illetve azok értékelésének szempontjaira és módjára vonatkozóan.” (DUDÁS 2013:172.)²

² A szövegben hivatkozott tanszék a PTE BTK Neveléstudományi Intézet Nevelés- és Oktatáseméleti Tanszéke

Záró megjegyzések

A pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjainak – a jelenleg is működő tanári MA képzés, valamint az egyciklusú tanárképzés programjának – kötelezettsége és törekvése, hogy örökségeink, és a mai kihívások szellemében támogassa a tanárjelöltek személyes szakmai fejlődését, biztosítson autentikus tanulási/alkotási környezetet a tanári kompetenciáik fejlesztéséhez, ehhez kapcsolódóan az autonóm, hozzáértő és felelős szakmai tevékenység mozgósításához.

A tanárképzési program – a képzési programok részét képező tantárgyi programok – tartalmát, működésmódját az alábbi alapelvek orientálják, fogják össze:

- az elméleti (inter/diszciplinárisan alapozott) és a gyakorlati (szakma- és fejlesztés-orientált) tudás integratív kezelése;
- az intézményközpontú és személyközpontú szemlélet megjelenítése;
- a hallgatók produktív (alkotó) részvétele a feladatok, problémák megoldásában;
- a reflektivitás és önreflektivitás;
- az adott tudásterületekhez és tanulásukhoz kapcsolódó ismeretek és képességek (a tudás deklaratív és procedurális elemeinek) együttesen működő rendszerként tételezése, s ekként történő mozgósítása;
- a metakognitív tudás, a metakognitív tanulás mozgósítása és fejlesztése;
- kalkuláció az előzetes tudással (attitűdök, motivációk, nézetek, naiv elméletek, személyes világmodellek, sajátos fogalomrendszerek, sémák);
- az elsajátított szakmai kompetenciák mozgósítása és továbbfejlesztése;

– a szakmai gyakorlatban, a pedagógiai praxisban, a mindennapi életben (is) előhívható, alkalmazható tudás kiterjesztése és fejlesztése.

Tapasztalataink szerint, amennyiben a programok szervesítik rendszerükbe azt a – képzésmódszertani konzekvenciákat is magával hozó – tantárgytípust, amit *komplex tantárgynak* (Vö. BÁRDOSSY 1986, GÁSPÁR 1978, GÁSPÁR 1984) nevezünk, akkor további garanciák teremthetnek a pedagógusi kompetenciák szisztematikus működtetéséhez és további fejlesztéséhez.

1) A komplex tantárgy *komplex rendszert* (rendszereket), *folyamatot* (folyamatokat) *vizsgál*. Nem pusztán lead, közvetít, átad, hanem oktató-hallgató, hallgató-hallgató, hallgató-szöveg interakcióban megvizsgál, értelmez, elemez, összevet, megalkot, újrakonstruál, továbbgondol, felhasznál, működtet.

2) A komplex tantárgy nem (csak) leíró, rendszerező, hanem *problémacentrikus* karakterű. Problémák feltárására, megoldási alternatívák kidolgozására, interdiszciplináris alapoásra, elméleti és gyakorlati kérdések integratív kezelésére törekszik.

3) A komplex tantárgynak része az *integráció*, mivel a különböző inter/diszciplinák, tudásterületek készletéből azokat a tudni- és tennivalókat integrálja tananyagába, amelyek az adott tantárgy problémásávjába tartoznak. Átgondolt szereposztásban kíván rendszert képezni a képzés tantárgyaival.

Az alapelvekről és a tantárgytípusról írtak (Vö. BÁRDOSSY 2010) azt is értéktételezik, hogy miféle tudásváltozás generálására, miféle tanulás/tanítás mozgósítására nyitott az adott tanárképzési program, az adott képzőhely. Pléh Csaba 2006-ban megjelent tanulmánya a „pszichológus szemével” mutat rá a „tanulás tanulása és az egész életen át tanulás” jó néhány összefüggésére. Többek között arra, hogy „(...) a hivatásbeli szocializáció igen korán történik. Ezt kellene megerősíteni. Ennek kitüntetett mozzanata, a tanulás tanulásának fenntartása az egyetemi években, mindannak, ami eredendően a serdülőkorban alakult ki. A másik kitüntetett mozzanat, hogy olyan helyzeteket kell teremtenünk, amelyek »vetélkednek« a

korai tanulással. A gazdag elárasztás, az érzelmi kiemelések képesek lehetnek arra, hogy újra indítsák az elemi tanulás élményét és eljárásait. Ezen kívül az olyan új szervezési formák, amelyek képesek a horizontális átadás és az egyetemes hozzáférés körülményeivel élni, új módon képesek gyorsítani, illetve egyáltalán lehetővé tenni a felnőttkori tanulást.” (PLÉH 2006:18)

A pécsi neveléstudományi műhely vonatkozó képzési törekvései – amint azt a képzéskorszerűsítési megfontolások és megoldásmódok mutatják, a fentebb idézettekkel egyfajta szemléleti közelségben – a folytonosság és megújulás szellemében kívánnak hozzájárulni a tanárrá válás, valamint a szakmai fejlődés útjának támogatásához, számításba véve azt, hogy a szakmai fejlődés folyamatának nem a kezdő és végpontját jelenti a tanárképzés. Egyetértve Falus Ivánnal, „nagy hibát követ el az a pedagógusképzés, amelyik magát a pedagógussá válás folyamatának kezdő pontjaként képzeli el. Legalább ekkora hiba az, ha a képzés befejezését a pedagógussá válás folyamatának végpontjaként értékelik. Ma már világszerte úgy gondolkodnak a pedagógusképzésről, mint amelyik szervesen folytatódik a gyakornoki szakaszban, majd a pedagóguspályát végigkísérő továbbképzési rendszerben.” (FALUS)

A tanárrá válás „szakmai előtörténetét” jelentik a gyerekként/diákként megélt élmények, tapasztalatok. „Nevezhetjük ezt az időszakot a »tanárrá válás, a szakmai fejlődés« lehetséges első, »felvezető« szakaszának. A következő szakaszban, vagyis a pedagógusképzésben az elméleti és gyakorlati kurzusok keretében kerül sor a szakmai tudás alapozására, a szakmai kompetenciák (attitűd-, ismeret- és képességrendszer) fejlesztésére, s nem utolsó sorban azok iskolai terepen, pedagógiai praxisban történő kipróbálására, továbbfejlesztésére. A pályára belépés szakaszában kezdő tanárként szerzett tapasztalatok (sikerek, eredmények, problémák) megéléséhez, megértéséhez és feldolgozásához a tanárképzési programok, a tanárképzés folyamata meghatározó módon tud hozzájárulni. Többek között azzal, milyen szakmai kommunikációra és kooperációra, milyen szakmai problémák

megoldására, milyen egyéni és csoportos alkotó feladatok megvalósítására, miféle produktumok létrehozására nyílt lehetőségük. Miként lehettek kezdeményezői, részesei saját pedagógia nézeteik előhívásának, saját tanulásuk/tanításuk tervezésének, megvalósításának és értékelésének. Miként, milyen szituációban, milyen problémamegoldások során, milyen alkotó feladatokban találtak mások másfajta nézeteivel, szempontjaival. Milyen alapot, támogatást kaptak ahhoz, hogy készek és képesek legyenek a másokkal való hatékony és eredményes együttműködésre.” (BÁRDOSSY – DUDÁS 2011b:155-156.)

Felhasznált irodalom

ARATÓ Ferenc és VARGA Aranka (2006): *Együtt tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.

ARATÓ Ferenc (szerk.) (2008): *Kooperatív tanulásszervezés az integráció szolgálatában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., Budapest.

ARATÓ Ferenc, DÉVÉNYI Anna, MRÁZIK Julianna és VARGA Aranka (2011): *Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs.
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tan_fo/start.html
(Letöltve: 2014. 08.08.)

ARATÓ Ferenc és VARGA Aranka (2012): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához*. Közigazgatási és Igazságügyi hivatal, Budapest.

ARATÓ, F. (2013): Towards a Complex Model of Cooperative Learning. *Da Investigação às Práticas*. 1. sz. 57-79.

BÁRDOSSY Ildikó (1986): A szentlőrinci iskolakísérlet tantervi munkálatairól (1978-1983). *Pedagógiai Szemle*. 10. sz. 979-989.

BÁRDOSSY Ildikó (1993): *Város mint Iskola avagy „Ahol mindenki egy csillag”*. Útmutató pedagógusoknak, pedagógusjelölteknek és minden érdeklődőnek egy személyközpontú iskolamodellről. (A könyv egy fejezetét írta KOVÁCSNÉ Tratnyek Magdolna.) Calibra Kiadó, Budapest.

BÁRDOSSY Ildikó (1997): A szentlőrinci iskola kutatócsoportjának eredményei. *Embernevelés*. 4. sz. 23-28.

BÁRDOSSY Ildikó (1999): A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III. Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.

BÁRDOSSY, I., BASMAKOV, M., BÖHM I., NICKEL, I, SSHEIBE, H., SCHNEIDER, J., SINGER F. és TRATNYEK, M. (1999): *Productive Learning in the Learning Workshop. Pilot Projects in Pécs, St. Petersburg and Berlin present their work*. Schibri Verlag, Berlin – Milow.

BÁRDOSSY Ildikó (2001): A közoktatási igények és a pedagógusképzés néhány aspektusa. In: Ballér Endre és Dudás Margit (szerk): *Iskolafejlesztés és Pedagógus(tovább)képzés*. Tanárképzők Szövetsége, Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék. Budapest – Pécs. 25-32.

BÁRDOSSY Ildikó, DUDÁS Margit, PETHÖNÉ Nagy Csilla és PRISKINNÉ Rizner Erika (2002a): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. Pécsi Tudományegyetem, Pécs – Budapest;

BÁRDOSSY Ildikó, DUDÁS Margit, PETHÖNÉ Nagy Csilla és PRISKINNÉ Rizner Erika (2002b): *A Tool for Understanding. Thinking Classroom. An International Journal of Reading. Writing and Critical Reflection*,. 3. sz.. 25-31.

BÁRDOSSY Ildikó, DUDÁS Margit, PETHŐNÉ Nagy Csilla és PRISKINNÉ Rizner Erika (2003): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV.* PTE BTK Tanárképző Intézet, Pécs.

BÁRDOSSY Ildikó, DUDÁS Margit, PETHŐNÉ Nagy Csilla és PRISKINNÉ Rizner Erika (2007): *A kritikai gondolkodás fejlesztése II. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei.* Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

BÁRDOSSY Ildikó és DUDÁS Margit (2009): *A tanulás tervezése és értékelése.* Tanulási/tanítási program oktatók és tanár szakos hallgatók számára. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, 2010. Online változat: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.

http://old.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2349 (Letöltve: 2014. 07.30.)

BÁRDOSSY Ildikó (2010): Általános kiindulópontok a pedagógusképzési programok (curriculumok) fejlesztéséhez. TÁMOP 4.1.2-08/1/B Felsőoktatási Munkacsoport – Tantervek, tantervi modulok. PTE BTK NTI, Pécs. <http://nevtud.btk.pte.hu/menu/87> (Letöltve: 2014. 07. 30.)

BÁRDOSSY Ildikó (2011a): *Actuality of Productive Learning.* In: *Productive Learning and International School Development.* Institut für Produktives Lernen in Europa, Berlin. 69-80.

BÁRDOSSY Ildikó és DUDÁS Margit (2011b): *Pedagógiai nézetek.* Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. 155-156. Online változat:

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/ped_nezetek/pedagogiai_nezetek.pdf (Letöltve: 2014. 08.08.)

BÁRDOSSY Ildikó (2013): *Tantervezés és iskola.* Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 115-124.

BÁRDOSSY Ildikó és MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (szerk.): (2014): *Szakmai életút-lapozgató V.* Válogatás Dudás Margit írásaiból. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. 53-65.

DEZSŐ Renáta (2013a): Produktív tanulás – nem középiskolás fokon. In: Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Nyitottság és elkötelezettség.* PTE BTK Neveléstudományi Intézet – PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. Pécs. 203-213.

DEZSŐ Renáta Anna (2013b): *GandHistoria.* Középfokú roma /cigány nemzetiségi oktatás a rendszerváltás első két évtizedének Magyarországon. Virágmandula Kft. Pécs.

DUDÁS Margit (1987): Pedagógusjelöltek kapcsolatteremtő és -alakító képességének formálása. In: Komlósi Ákos, Tóthné Dudás Margit és Vastagh Zoltán: *Pedagógiai szituációk a tanárképzésben.* Tankönyvkiadó, Budapest.

DUDÁS Margit (2000): A pályaszocializáció segítésének lehetőségei a tanárképzés kezdeti szakaszán. *Pedagógusképzés.* 1-2. sz. 84-99.

DUDÁS Margit (2001): Személyiség- és képességfejlesztő tréningek a pécsi pedagógia szakos képzésben. In: Ballér Endre és Dudás Margit (szerk.): *Iskolafejlesztés és pedagógus(tovább)képzés.* In memoriam Vastagh Zoltán. Tanárképzők Szövetsége, Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Budapest – Pécs. 47-59.

DUDÁS Margit (2007): Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2006. FALUS Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata.* Gondolat Kiadó, Budapest.

DUDÁS Margit (2013): A tanulás tervezése és értékelése – Mozaikok a pécsi kísérő szemináriumok történetéből. In: Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Nyitottság és elkötelezettség.* PTE BTK Neveléstudományi Intézet – PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. Pécs. 165-174.

FALUS Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. sz. 360

FALUS Iván (2010): A pedagógusképzés korszerűsítése – európai tendenciák. *Pedagógusképzés*. 1. sz. 19-36.

FORRAY R. Katalin és ORSÓS Anna (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*. 75-87.

FORRAY R. Katalin és VARGA Aranka (2011): Inklúzió a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs.

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/inkluzio_a_felsooktatasban/index.htm (Letöltve: 2014. 07.30.)

GÁSPÁR László (1978): *Egységes világnézet, komplex tananyag*. Tankönyvkiadó, Budapest.

GÁSPÁR László (1984): *A szentlőrinci iskolakíséreltet I.* Tankönyvkiadó, Budapest.

GÁSPÁR László (1996): *Innovációs folyamatok menedzselése az iskolában*. OKKER Oktatási Iroda, Budapest. 45.

HALÁSZ Gábor (2005): A pedagógusszakma megújítása: nemzetközi áttekintés. In.: Nagy Mária (szerk.): *A pedagógusszakma megújításának kihívásai*. Az Oktatási Minisztérium és az Országos Közoktatási Intézet szakmai szemináriuma Budapest, 2005. június 8. Oktatási Minisztérium, Budapest.

HERMANN Zoltán (2009): A tanítással kapcsolatos felfogás és a tanítási gyakorlat életkor szerinti különbségei nemzetközi összehasonlításban. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. (KTI Könyvek 12. Sorozatszerkesztő: Laki Mihály) MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.

HUSZÁR Zsuzsanna (2012): Pedagógusképzést segítő hálózatok és szerepük a pedagógiai munka fejlesztésében. In: Kocsis Mihály és Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 49-60. <http://tamop311.ofi.hu/21-szazadi->

KÁLMÁN Orsolya (2004): A tanulás újszerű megközelítése a tanárképzési gyakorlatban. *Pedagógusképzés*. 3. sz.

KOMLÓSI Ákos (1987): Hallgatói szemlélet- és magatartásmód elemzése nevelési konfliktushelyzetekben. In: Komlósi Ákos, Tóthné Dudás Margit és Vastagh Zoltán: *Pedagógiai szituációk a tanárképzésben*. Tankönyvkiadó, Budapest. 53-79.

KOVÁCS Sándor (1986): Pedagógiai kutatók, kutató pedagógusok Szentlőrincen. *Pedagógiai Szemle*, 1982. 9. sz. 803-809. Szántó Károly (szerk.): *Pedagógusképzés és iskolai innováció*. Nemzetközi Konferencia. Pécs, 1985. szeptember 25-27. I. kötet, JPTE Tanárképző Kar, Pécs.

KOVÁCS Sándor (1994): *Az iskolaműködés elemzése és fejlesztése*. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.

LÓCZY László és VASTAGH Zoltán (szerk.) (1980): A nevelés helyi rendszere Szederkényben. Tanulmány-gyűjtemény. Pécsi Tanárképző főiskola, Pécs, 1981.

VASTAGH Zoltán: Az iskola nevelési rendszerének kutatási problémái. *Pedagógiai Szemle*. 2. sz. 188-190.

McKINSEY&Company (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?*

MELEG Csilla és VASTAGH Zoltán (1998): Az iskola mint pszichoszociális környezet. In: Aszmann Anna (szerk.): *Az iskola-egészségügy kézikönyve*. Anonymus, Budapest. 546-556.

MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (szerk.) (2012): *Szakmai életút lapozgató III. Vastagh Zoltán emlékkötet*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. Pécs.

NAGY József (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási stúdió. Szeged.

- PLÉH Csaba (2006): A tanulás tanulása és az egész életen át tanulás a pszichológus szemével. *Pedagógusképzés*. 18.sz.
- SNOEK, M. (2010): Elméletek, elképzelések a tanári professzionalizmusról és következményeiről a tanárképzési programok tartalmára. *Pedagógusképzés*. 4. sz. 65-81.
- VARGA Aranka (2011): Pedagógusjelöltek útja az inkluzív iskola felé. *Pedagógusképzés*. 3-4. sz.
- VÁRNAGY Elemér és VÁRNAGY Péter (2000): *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus Kiadó, Budapest.
- VASTAGH Zoltán (1982): A szentlőrinci iskolakísérlet első tíz évének értékelése. *Pedagógiai Szemle*. 9. sz. 788-795.
- VASTAGH Zoltán (szerk.) (1983): *A pedagógus szerepre való felkészítés kísérleti útjai*. Vitaülés 1983. május 11-én, Pécsen. Közoktatási kutatások. I. Országos Távlati Tudományos Kutatási Terv 6. Főirány Iroda, Budapest.
- VASTAGH Zoltán (1987a): Bevezető. In: Komlói Ákos, Tóthné Dudás Margit és Vastagh Zoltán: *Pedagógiai szituációk a tanárképzésben*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- VASTAGH Zoltán (1987b): Kommunikációs képességek fejlesztése pedagógiai helyzetekben. In: Komlói Ákos, Tóthné Dudás Margit és Vastagh Zoltán: *Pedagógiai szituációk a tanárképzésben*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- VASTAGH Zoltán (szerk.) (1989): *Kísérlet a kulturális egyenlőtlenségek csökkentésére a dobszai körzetben*. Általános Művelődési Központ, Dobsza.
- VASTAGH Zoltán (1995a): Az intézményes nevelés hatékonyságát gátló társadalmi egyenlőtlenségek enyhítését szolgáló pedagógiai stratégiák. In: *Kiemelt kutatási eredmények*. OTKA, Budapest.
- VASTAGH Zoltán (1995b): Fejlesztési feladatok a pedagógusképzés átalakítását szolgáló kutatások tükrében. *Magyar Felsőoktatás*. 5-6.

VASTAGH Zoltán (szerk.) (1995c): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában. I. kötet.* JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.

VASTAGH Zoltán (szerk.) (1996): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában. II. kötet.* JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.

VASTAGH Zoltán (1997): A tanárképzés iskolai háttere (Tanárképzési követelmények és az iskolaközpontú képzés tapasztalatai). *Embernevelés. 2. sz.* 36-37.

VASTAGH Zoltán (szerk.) (1999): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában. III. kötet.* JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.

ZSOLNAI József (1996): Az alkotó pedagógia programja. In: *Alkotó pedagógia.* Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet. Pécs. 45-74.

ZSOLNAI József és KOCSIS Mihály (1997): *Kritika és koncepció.* JPTE Tanárképző Intézet, Pécs. A kötet függelékében olvashatók a magyartanár (összeállította: Zsolnainé Mátyási Mária) és a curriculumfejlesztő szakpedagógus (összeállította: Bárdossy Ildikó) professziogramjai. 68-79.

Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former, et retenir des enseignants de qualité, OECD, Paris, 2005.

A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. *OECD.* A Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete. Kiadja az Oktatási és Kulturális Minisztérium az OECD (Párizs) engedélyével. OKM, Budapest, 2007.

KÉRI KATALIN

Nevelés- és művelődéstörténet a kompetencia alapú tanárképzésben a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében³

A tanulmány röviden áttekintést nyújt arról, hogy a PTE Neveléstudományi Intézetében és az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolában milyen új törekvések és eredmények jellemzik a neveléstörténet megújítását. Eddigi eredményekre építve, hagyományainkból kiindulva fő törekvésünk az, hogy napjainkban forrás- és problémaközpontú, a tanári kompetenciák fejlesztéséhez hozzájáruló, térben és időben komparatív áttekintéseket nyújtó, a diakrón és szinkrón szempontokat együttesen érvényesítő, a hallgatók aktivitására, kutatásaira építő, a hazai és európai értékek mellett a nem nyugati kultúrákra is figyelmet fordító, multiperspektivikus, új forráscsoportokat fókuszba állító, kutatómódszertani értelemben is korszerű neveléstörténet művelése jelenjen meg a képzésben. A tanulmány néhány jelentős szakirodalmat is megemlítve ehhez ad szempontokat.

Kulcsszavak: neveléstörténet, szinkrón és diakrón szemlélet, multiperspektivitás, komparatiztika

³ A tanulmány a szerző PTE BTK Neveléstudományi Intézetének Autonómia és felelősség I-II. című, 2013 és 2014 tavaszán tartott konferenciáin elhangzott előadásainak rövidített, szerkesztett változata.

Bevezetés

Napjainkban, a kompetenciafejlesztésen alapuló, új, osztatlan pedagógusképzés egyik központi kérdése, hogy mely tárgyaknak, problématerületeknek van létjogosultságuk a képzésben. A kreditszámok szorításában tervezhető, a hagyományokból merítő és új törekvéseket, személelmódokat és tudományos eredményeket is érvényre juttató képzés a neveléstudományok esetében is eddigi tantárgyaink és tartalmaink, módszereink és célkitűzéseink újragondolását kívánja.

A neveléstudományi területek között a nevelés- és művelődéstörténet is helyét és funkcióját keresi a kompetencia alapú pedagógusképzésben. A tanulmány rövid áttekintést nyújt arról, hogy milyen hagyományok, valamint milyen új, elméleti kutatásokkal és gyakorlati innovációkkal alátámasztott törekvések, fejlesztések és eredmények jellemzik a neveléstörténet megújítását a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében.

Az előzmények

A mai PTE jogelőd intézményében, a Janus Pannonius Tudományegyetemen 1983-1989 között kísérleti jelleggel 5 éves képzési idejű, egyetemi szintű tanárképzés indult. Ez a képzés az általános és a középiskolai tanári pályára is felkészítette a hallgatókat. Az akkori tanárképzés keretei között szerepelt szintetizáló tárgyként, a képzés utolsó évében a *Neveléstörténet és összehasonlító pedagógia*, heti 3x45 perces tárgyként, és gyakorlati jeggyel zárult. A tantárgy során a neveléstörténet kifejezetten diakrón szemlélettel került bemutatásra, és a kurzus a 18-20. századra fókuszált. Hangsúlyos volt mindvégig az elsődleges forrásokra alapozott korszak-bemutató, valamint a tanári bevezető előadás mellett a hallgatói öntevékenység, a diákok kiselőadásai. A tantárgy felelőse ebben az időszakban

Komlósi Sándor⁴ volt, és rajta kívül Szekeres János, Várnagy Elemér⁵ és Bartha Árpád is tanítottak a kurzushoz kapcsolódóan. Pedagógia szakon, levelező képzési rendben az 1980-as években a *Neveléstörténet* két féléves tárgy volt.

A JPTE tanárképzési programjában az 1990-es évtized elején csupán egy történeti típusú kurzus szerepelt, a *Neveléstörténet*. Eleinte mindössze heti 45 perces, aláírással záruló szeminárium volt, az évtized közepére azonban heti két órás, gyakorlati jeggyel záruló lett a tárgy. A tantárgy az évtized végére hangsúlyozottan a diakrón és a szinkrón szemlélet együttes érvényesítésére alapozódott. (A tárgy oktatói: az évtized közepéig Sándor László, Szekeres János, Bartha Árpád, Várnagy Elemér és Kéri Katalin, 1995-96-tól pedig mellettük V. Molnár László, 1997-től Géczy János voltak.) 1995-ben az akkori igazgató, Zsolnai József kezdeményezésére, V. Molnár László vezetésével megalakult a *neveléstörténeti munkacsoport*, ennek koordinálását kevéssel később Kéri Katalin vette át.

A 2000-ben végrehajtott egyetemi integráció nyomán jött létre a Pécsi Tudományegyetem; ezen belül a más területek mellett a tanárképzést is kézben tartó intézet, a HUFTI maradt önálló, rektor-közvetlen egység. Ebben az időszakban a *Nevelés- és művelődéstörténet* a tanárképzés alapozó tárgya volt, heti 2x45 percben. Speciálkollégiumként is több, a neveléstörténettel kapcsolatos tárgy közül válogathattak a tanárjelöltek, ezek egy része az országban kizárólag Pécsen került meghirdetésre. Ilyenek voltak

⁴ Életművéről, tudományos publikációinak adatairól tájékoztat az alábbi kötet: Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Komlósi Sándor emlékkötet*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs, 2011. Szakmai életút-lapozgató II.

⁵ Életművéről, tudományos publikációinak adatairól tájékoztat az alábbi kötet: Molnár-Kovács Zsófia – Bohonya Réka (szerk.): *Várnagy Elemér köszöntése*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs, 2010. Szakmai életút-lapozgató I.

például az alábbi, heti 1 órás és gyakorlati jeggyel záruló kurzusok: *Gyermekkortörténet; A lánynevelés története; Európán kívüli népek neveléstörténete; Bevezetés az iszlám neveléstörténetébe* stb. Pedagógia szakon (A Bologna-rendszerű képzésre történt átállás időszakáig) a hallgatók 5 féléven át tanulták a következő neveléstörténeti tárgyakat: *Bevezetés a neveléstörténeti kutatásokba; Diakrón neveléstörténet I-II.; Szinkrón neveléstörténet* (e négy tárgy önálló neveléstörténeti szigorlattal zárult); valamint az *Európán kívüli népek neveléstörténete* című, kötelező speciálkollégium szerepelt a képzésükben. Ez az időszak kétségtelenül nagyban hozzájárult a tudományterület megerősödéséhez, a pécsi történeti kutatások sokszínűségének kialakulásához.

A PTE-n 2004 áprilisában jött létre az önálló Neveléstudományi Intézet, mely azóta a Bölcsészettudományi Kar része. Ennek egyik tanszéke lett a ma is működő Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék. (Vezetője azóta folyamatosan, 2016-ig újraválasztva Kéri Katalin, e tanulmány írásakor a tanszék munkatársai még Takács Zsuzsanna Mária és Vörös Katalin. Tanítottak még a tanszéken az elmúlt években Kereszty Orsolya, Nagy Péter Tibor, Bíró Zsuzsanna Hanna, Farkas Claudia, Kaposi József.) Ennek a tanszéknek a kompetencia-körébe tartozik a különböző, történeti és komparatiztikus tárgyak tanítása, kutatása és fejlesztése.

Nevelés- és művelődéstörténet a bolognai típusú tanárképzésben

A bolognai típusú pécsi tanárképzésben a neveléstörténet megőrizte jelentőségét. A BA-s hallgatók számára a 10 kredites, a tanár MA-ra előkészítő tárgyak sávjában szerepel a *Bevezetés a nevelés történetébe* című tárgy, mely a neveléstörténeti és forrástani ismereteket megalapozó, heti 2 órás, 2 kredites kurzus. A hallgatói elégedettséget mérő kérdőívek szerint ebben a sávban ez az egyik legnépszerűbb tárgy, melynek kapcsán a diákok többnyire azt emelik ki, hogy a szemléletformáló hatása jelentős.

A Tanár MA-s hallgatók számára jelenleg Pécsen a *Nevelés- és művelődéstörténet* című tárgy szerepel a képzésben, ami szinkrón szemléletű, heti 2 órás, 2 kredites, kollokviummal záruló kurzus. Főbb tematikai csomópontjai között az alábbiak szerepelnek: A neveléstörténet neveléstudományi és művelődéstörténeti meghatározottságai; A neveléstörténet forrásai, kutatási helyszínei és módszerei. A külföldi és hazai neveléstörténeti kutatások története, eredményei; Művelődéstörténeti korszakok világképei, azok befolyása a nevelésre. Az egyes korszakok világképe(i) által meghatározott ember- és gyermekkép. Gyermekszemlélet és gyermekkortörténet. A gyermekstátusz változása a történelemben; Az oktatás- és nevelés cél- és hatásrendszere, a nevelési eszmények történeti változása; A műveltségképek, nevelési eszmények átadásának szinterei: az intézményen kívüli és az intézményesült nevelés. Az iskola szervezetének, funkcióinak változásai az egyes korszakokban és földrajzi helyszíneken; Az európai civilizáció: egység és elkülönülés. Egyes korok nevelési-oktatási gyakorlata; oktatási tartalmak, nevelési tervek változása térben és időben; a kultúraátadás, a tanulás tartalmi változásai a történelemben; Az ismeretátadás civilizációs eljárásai; oktatási-nevelési módszerek, illetve tanulási módszerek, a segítő nevelés története; Taneszköz-rendszerek, tankönyvek a nevelés történetében. Az iskolai tér. A tanterem és berendezésének története; A pedagógusképzés és -szerep története. A pedagógus szakma kialakulása és differenciálódása; a pedagógusokkal szemben megfogalmazott elvárások a történelem során. A történelmi korszakok jelentősebb hazai és nemzetközi pedagógusai; Az oktatás és nevelés szabályozásának története. Az oktatáspolitikai, a tanügyigazgatás és az oktatási törvényhozás nemzetközi tendenciái és hazai története. Eltérő kultúrák és nyelvek a nevelés hazai színterén; a többnemzetiségű kultúra megjelenítése; Lánynevelés és női művelődés a történelemben; A felnőttképzés helye a magyar és az egyetemes neveléstörténetben.

A Pedagógia BA szakon több féléven keresztül találkozhatnak a hallgatók neveléstörténeti tárgyakkal. (Elsőként a *Neveléstörténeti források*, majd a *Nevelés- és művelődéstörténet I-II.* című, 2, illetve 3-3 kredites tárgyak szerepelnek a tantervben, továbbá a *Pedagógiai*

kutatásmódszertan I-II. című, két féléves tárgy is tartalmaz történeti kutatásokra felkészítő kurzus-elemeket.) Ez fontos előképzettséget jelent számukra, ha tanulmányaikat később Pedagógia Tanár MA vagy Neveléstudomány MA szakosként, illetve Tantervfejlesztő Tanár MA szakon folytatják.

Nevelés- és művelődéstörténet a 2013 őszétől indult, osztatlan tanárképzésben

Szemléletmód, elméleti keretek

Az új tanárképzési programban a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi és Természettudományi Karán a *Nevelés- és művelődéstörténet* szintetizáló jellegű, diakrón és szinkrón szemléletű, heti 2 órás, 2 kredites, kollokviummal záruló tárgy lesz, a képzés 7. félévében. A neveléstörténet tanításának, kutatásának napjainkban csak úgy lehet megőrizni korábban kivívott rangját, helyét a képzésben, ha a tárgy (maga a tudományterület) tematikai, forrástani, módszertani értelemben folyamatosan gazdagodik, kiemelten problémaközpontú, komparatív szemléletű diszciplinává válik. Ennek értelmében Pécsen hangsúlyozottan fontosnak tartjuk azt, hogy a nevelés- és művelődéstörténet kutatása és tanítása során:

- *Szinkronisztikus*, problémátörténeti kutatásokkal kell ötvözni a diakrón vizsgálódásokat;
- Kiterjedt *hatás- és recepcióvizsgálatokra* van szükség;
- *Forrásközpontú* megközelítés szükséges;
- *A nem intézményesült nevelés* (a szocializáció) történetére is figyelmet kell fordítani;
- A neveléstörténet-írásból *korábban hiányzó* társadalmi csoportokkal/népekkel is foglalkozni kell (nők, gyerekek, kisebbségek, Európán kívüli kultúrák stb.);

- Hangsúlyozottan fontos a *tanári szakma* történetének áttekintése;
- A *nemzeti értékek* feltárása és megőrzése mellett szükséges a *világméretű perspektíva*;
- Tanári előadások helyett törekedni kell arra, hogy az órákon a *diákok is aktívan részt vegyenek* a források összegyűjtésében és értékelésében, változatos tanulásszervezési módszerekkel teremtve számukra lehetőséget tanári kompetenciáik fejlesztésére.

Fejlesztendő kompetenciaterületek

- A tanulói személyiség fejlesztése: a demokratikus társadalmi értékek, a sajátos nemzeti hagyományok, az európai kulturális és egyetemes emberi értékek elsajátítása.
- A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, interkulturális nevelési programok alkalmazása, együttműködés készségének fejlesztése.
- A szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése, az adott szakterületen szerzett tudás tantervi, műveltségterületi összefüggésekbe való ágyazása, tudományos fogalmak, fogalomrendszerek fejlődésének elősegítése valamint az egyes tudományterületek szemléletmódja és értekeinek megismerése.
- Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák fejlesztése, információ- feldolgozás, problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztése, az önálló tanulás képességeinek megalapozása.
- A tanulási folyamat szervezése: a tudásforrások célszerű kiválasztása, az új információs-kommunikációs technológia alkalmazása.
- A szakmai fejlődésben elkötelezettség, önművelés, a szakirodalom folyamatos követése, neveléstudományi kutatások

végzése, saját munkához szükséges tudományosan megalapozott eszközök értékelése.

A fejlesztések tanárképzésen túlmutató támaszai és lehetőségei

Az új típusú tanárképzés esetében a nevelés- és művelődéstörténet megújulását, gazdagodását szeretnénk szorosan összekapcsolni a PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatástörténeti programjának munkájával. A Doktori Iskolában folyó kutatások, az iskola hazai és külföldi neveléstörténészekkel és szakmai szervezetekkel kiépített kapcsolatai közvetlen és napi lehetőséget teremtenek a tanárképzés hallgatói és oktatói számára a megújulásra és a kutatásokba történő bekapcsolódásra, emellett a tanárképzés befejezése utáni továbbtanulási lehetőséget is megteremtik. Szintén fontos szakmai háttérrel jelent a neveléstörténet szempontjából az MTA PAB keretei között 2006 óta működő Neveléstörténeti Munkabizottság tevékenysége, mely négy megye és a régió határon túli magyar neveléstörténész kutatóinak a szakmai fóruma.

A multiperspektivikus szemléletmód erősítése

Jelen tanulmányunkban csupán egyet emelünk ki a kompetencia alapú képzés Intézetünkben fontosnak tartott *horizontális aspektusai* közül: a *multiperspektivitás* jelentőségét. A nevelés- és művelődéstörténet alapot jelenthet ahhoz, hogy a leendő pedagógusok képzésük során a *térben és időben tág*, a fogalom széles értelmében vett *egyetemes* ismeretekkel, az ezekre épülő, ezekből kibontható gondolkodásmóddal találkozzanak. Ez illeszkedik az évezredünk elején mind markánsabban körvonalazódó nemzetközi kutatási irányzatokhoz, hiszen a világban ma számos – gyakran azonban egymástól földrajzi, szemléletbeli, nyelvi és egyéb okok miatt elszigetelt – törekvés figyelhető meg az egyetemes neveléstörténet kereteinek kitérítését, illetve az összehasonlító neveléstudomány módszertanának fejlesztését illetően. A 21. század elején szükség van ugyanis arra, hogy bolygónk gazdasági, politikai, ökológiai,

társadalmi és egyéb problémáit ne csupán helyi szinten ismerjük és kezeljük, hanem rendelkezünk az ezeket illető átfogó szemlélettel. Az egyes népeknek, országoknak és kontinenseknek közös erőfeszítéseket is kell tenniük az emberi civilizáció jövője, túlélése érdekében. Szükség van tehát az erők, az ismeretek egyesítésére, és ennek előmozdításához arra is, hogy minél többet tudjunk meg másokról, a *másik*-ról. Ez – a nevelés múltjának szempontjából is kiemelt fontosságú célkitűzés – hozzájárulhat számos probléma világosabb elemzéséhez. A világméretű perspektíva és a multiperspektivikus látásmód együtt kell, hogy érvényesüljön a pedagógusok munkája során is, így ezek a tanárképzés sarkalatos pontjai. Saját múltunk, értékeink megismerése mellett törekedni kell arra, hogy más társadalmak, népek nevelési hagyományai, eredményei is helyet kapjanak a kompetencia alapú pedagógusképzésben, hiszen ezek megismerésével tudjuk átgondolni saját örökségünket és értékeinket. Timothy Reagan amerikai neveléstörténész szerint ezek segítenek „nyitottabbá válni a fontos nevelési kérdéseket érintő alternatív nézőpontokat illetően” (REAGAN 2005:9.) Szintén a multiperspektivikus nézőpont fontosságára, és az időben, térben egyaránt kiterjedt összehasonlítás szükségességére hívták fel a figyelmet azon tanulmányok, amelyek egy 1994-es összehasonlító neveléstudományi konferenciát követően születtek. Az *East-West Dialogue in Knowledge and Higher Education* című kötet különösen a nyugati felsőoktatás alakulásának szemszögéből vizsgálja a „keleti” hatásokat. (HAYHOE – PAN 1996)

Számos további szakkönyv és konferencia-kötet nyújthat segítséget pedagógusképzési tartalmaink kidolgozásához. Tanulmányunkban még egy, a neveléstörténészek nemzetközi közössége előtt jól ismert kötet rövid bemutatását adjuk. 2000-ben Moszkvában látott napvilágot angol nyelven az az újszerű és példaértékű könyv, amely Kadriya Salimova és Nan L. Dodde szerkesztésében 18 ország neveléstörténetének áttekintését nyújtja egy-egy hasonló módon tagolt tanulmányban. (SALIMOVA – DODDE 2000) A szerzői együttesben ausztrál, azeri, kínai, angol, finn, francia, német, görög, indiai, japán, holland, lengyel, orosz, dél-

afrikai, svájci, szír, török és amerikai kutatók kaptak lehetőséget annak bemutatására, hogy mivel járult hozzá saját népük, országuk a nevelési eredmények gazdagodásához. Az egységes tanulmányírási és szerkesztési szempontok ellenére hihetetlenül színes, az egyes földrajzi területek különbségeit jól felszínre hozó, éppen ezért a komparatív neveléstörténet műveléséhez jó alapot adó munka született. Ahogyan a szerkesztők kiemelték, az együttesen áttekintett tanulmányok rámutattak arra, hogy az ember minden történelmi korban és helyszínen egyszerre terméke és alakítója, teremtője is a történelmi folyamatoknak, illetve hogy a pedagógiai gondolatoknak, a nevelésnek kiemelt szerepe van az egyén életében éppúgy, mint népek, országok sorsában, végső soron a történelem alakításában. Jövőnk szempontjából a világon mindenütt kiemelt feladat az ifjúság nevelése, ám a diákoknak nem elegendő olyan életvezetési tanácsokat átadni, mint „Élj békében másokkal!” vagy „Fogadd el mások kultúráját!”, hanem mindennek az előmozdításához mindennapi, folyamatos építkezés szükséges. Az *egyszerre nemzeti és glóbuszszintű neveléstörténet* kedvező módon alakíthatja a tudományos szemléletet és a multiperspektivikus látásmódot, a saját hazánk és más országok népei iránti attitűdöt.⁶ A valóban egyetemes neveléstörténet művelése ugyanis segít közös szellemi kapcsolódásokat, összekötő kulturális elemeket keresni különböző népek és népcsoportok között, rámutatva ugyanakkor az egyediségekre, amelyek mind-mind az emberiség nevelési múltjának, nevelési örökségének részei.

⁶ Uo. 12. o.

Összegző gondolatok

A neveléstörténet a tanulmányunkban áttekintett 30 évben a Pécsi Tudományegyetem tanárképzésében és pedagógia szakos képzésében mindig nyomatékkel jelen volt, több száz szakdolgozat, számos OTDK-n helyezést elért dolgozat, lezárt vagy folyamatban lévő doktori kutatási téma, szakkönyvek, tanulmányok sora bizonyítja a tudományterület iránti „pécsi” érdeklődést, ill. az elért eredményeket. Az elmúlt 15 évben Pécsen is kifejezetten hangsúlyossá vált a szinkrón és diakrón szempontokat együttesen érvényre juttató, a tanárjelöltek szemléletformálásához, korszak- és forrásértelmező tevékenységéhez hozzájáruló tantárgy művelése.

A tartalmi-módszertani-forrástani megújulás mellett a *felsőoktatás-didaktika* területén jelentkező, további fejlesztések is szükségesek ahhoz, hogy ez a tudományterület, maga a *történeti és multiperspektivikus szemléletmód* valóban eredményesen járuljon hozzá a kompetencia-alapú pedagógusképzéshez. A nevelés- és művelődéstörténeti kurzusokat – reflektálva a tudományterület legújabb fejlődési tendenciáira és a módszertani eredményekre (projekt módszer, kooperatív technikák stb. bevezetése) – újra kell gondolni.

A PTE jelenlegi szakmai testületeiben, szervezeti egységeiben mindezek miatt nem kérdőjeleződött meg a tárgy, a tudományterület tanár- és doktorképzésben való létjogosultsága az előttünk álló átalakulások szempontjából sem, így terveink és reményeink szerint a nevelés- és művelődéstörténet Pécsen a jövőben is a történelmi szemléletformálás, a kritikai gondolkodás, a tanári szakmára történő felkészítés és önreflexió, valamint a glóbusz-szintű szemlélet és (ugyanakkor) a nemzeti értékek erősítésének fontos eszköze lesz. Más tárgyakkal – kiemelten is az interkulturalitással, komparatistikával, pedagógiai és történeti antropológiával foglalkozó kurzusokkal összhangban – a történeti ismeretek erősíteni fogják a multiperspektivikus gondolkodásmódot.

Felhasznált irodalom

HAYHOE, Ruth – PAN, Julia (eds.): *East-West Dialogue in Knowledge and Higher Education*. An East Gate Book, E. Sharpe, Armonk, New York, London, 1996.

REAGAN, Timothy: *Non-Western Educational Traditions. Indigenous Approaches to Educational Thought and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey – London, 2005. (3., bővített kiadás)

SALIMOVA, Kadriya – DODDE, Nan L. (eds.): *International Handbook on History of Education*. Orbita, Moscow, 2000.

Inkluzivitás a pedagógusképzésben

Az alábbi írás 2014 áprilisában az „Autonómia és Felelősség” konferencián elhangzott hasonló című előadás gondolatmenetét követi. Kiindulási pontja egy rövid visszatekintés, amely bemutatja azt a fogalom-fejlődési folyamatot, melynek eredménye, hogy az inkluzivitás ma már széles körben használt elméleti és szakpolitikai megközelítés, erősen beágyazódva az esélyegyenlőség és méltányosság társadalmi elvárásába. A gondolatsor következő lépése összefoglalóan rögzíti, hogy napjainkban alapvetően mi a célja az inklúciónak, milyen célcsoport definíció felé közelít, miféle tartalmi szempontok vannak a fókuszában, illetve a modellezés és gyakorlati megvalósítás hogyan segíti a terjedését. Végül pedig röviden kitér egy konkrét gyakorlati megvalósulás akciókutatással egybekötött bemutatására. Ezzel azt kívánja megerősíteni, hogy minden területen értelmezhető az inkluzivitás megfelelő szemlélet és eszközök biztosításával.

Kulcsszavak: esélyegyenlőség, méltányosság, inklúzió, saját élmény, kooperatív tanulásszervezés

Visszatekintés – esélyegyenlőség és méltányosság

2013 tavaszán, az „Autonómia és Felelősség” első konferenciáján az inkluzív pedagógiáról beszéltem, belehelyezve a fogalmat egy szélesebb társadalmi értelmezési keretbe. A hagyományteremtéssel indított pécsi konferencia elnevezése sarkallt arra, hogy ezt a témát válasszam, hiszen a jelentős átalakulást megelőző köznevelési rendszerben a pedagógusoknak továbbra is személyes

felelőssége, hogy az egyenlő esélyeket biztosító inkluzív tanulási környezetet biztosítani tudják. Ez a felelősség természetesen nem képzelhető el az iskolai kontextusból kiragadva, melyet behatárolnak a jogszabályi keretek, fenntartói elvárások, óraszámok stb. Szükséges ezért fókuszba helyezni, hogy a köznevelési törvény céljaiban megjelenő „méltányosság” iskola megjelenése milyen szemléletű környezetben várható, és milyen tudásokat, gyakorlati eszközöket kíván a pedagógusoktól.

A következőkben röviden felidézem az inkluzív közösséghez kapcsolódó fogalmakat, utalva olyan forrásokra, ahol a hozzájuk kapcsolódó tartalmakról részletesen is olvashatunk. Az összefoglaló elméleti kerettel azt szeretném hangsúlyozni, hogy társadalmi és tudományos megközelítésben is már közismert és elfogadott fogalmakra és összefüggésekre támaszkodhatunk.

Az első fogalom az esélyegyenlőség (equality), mely a demokráciákban alapvető követelmény, és amely nélkül nem beszélhetünk jogállamról. Ez a garancia arra, hogy az alapvető jogok mindenki számára megkülönböztetés nélkül biztosítottak legyenek. Az egyenlő jogok garantálása egyenlő jogi státuszt teremt mindenki számára. Fontos azonban megjegyezni, hogy alapvető eltérések lehetnek a jogi státusz és a tényleges társadalmi helyzet között. Vagyis a valódi társadalmi egyenlőség csak azzal biztosítható, ha maga a jog is figyelembe veszi a fennálló egyenlőtlenséget, és az eltéréseket az egyenlőtlenségükre tekintettel kezeli. Az emberek közötti legnagyobb egyenlőtlenség társadalmi-szociális területen mutatkozik, ami a társadalmi javakhoz való hozzáférés egyenlőtlenségét, illetve a társadalmi javakhoz vezető utakon jelentkező egyenlőtlenségeket jelenti. Ennek hátterében olyan okok állnak, mint a tőketulajdonlási különbségek (beleértve a szimbolikus – kulturális, kapcsolati és szociális – tőkét is), illetve okként jelenik meg az eltérő társadalmi megítélés a nemi és a faji-etnikai csoportok között, illetve a különböző fogycatékos személyekre vonatkozóan.

A fenti, jogi alapú értelmezéséből látható, hogy az esélyegyenlőség biztosítása kétféle megközelítést tesz szükségessé.

Ezek e megközelítések a szakpolitikákban fogalmi szinten is megjelennek: különbséget teszünk az esélyegyenlőség (equality) és az egyenlő esélyek (equity) biztosítása között. E szerint az esélyegyenlőség (equality) elsősorban az egyenlő hozzáférés azonos módon való biztosítását, más szóval az egyenlő bánásmódot jelenti. Az egyenlő bánásmóddal lehet megelőzni, hogy emberek és csoportok kirekesztődjenek a társadalomban fellelhető lehetőségekhez való hozzáféréstől. Vagyis az esélyegyenlőség (equality) azt a demokratikus társadalmi minimumot biztosítja, mely során nem kerülhet senki hátrányba vélt vagy valós egyéni adottságai, vagy valamilyen csoporthoz tartozása miatt. Az esélyegyenlőség értelmezésünkben tehát azt jelenti, hogy a különböző személyeknek és csoportoknak lehetősége van másokkal közös térben és másokkal azonos módon és arányban hozzáférni információkhoz, tevékenységekhez, szolgáltatásokhoz, eszközökhöz stb.

Az egyenlő esélyek (equity) biztosítása mindezen túlmutat. Azt mondja ki, hogy a hátrányt okozó különbségtétel kizárása szükséges, de nem elégséges feltétel a valódi esélyegyenlőség létrejöttéhez. Az elégséges feltételek kialakítása során figyelembe kell venni a társadalomban megmutatkozó különbségeket, és olyan intézkedéseket, cselekvéseket kell alkalmazni, amelyek társadalmi szinten és eszközökkel támogatottan teremtik meg mindenki számára a hozzáférést. Vagyis a társadalomban tenni kell azért, hogy az egyenlőtlen helyzetben lévőknek is valóban lehetősége legyen a felkínált javakból részesülni. Az egyenlő esélyek (equity) megnevezés nem kellően különül el az esélyegyenlőség (equality) fogalmától, így az „equity” magyar megfelelőjeként a „méltányosság” került be a hazai – elsősorban pedagógiai – diskurzusba. A méltányosság (equity) fogalomkörébe soroljuk mindazokat a tevékenységeket, illetve azt a szemléletet, mely a valódi hozzáférést biztosítani tudja valamennyi társadalmi réteg számára. Vagyis önmagában még nem tekinti esélyteremtő tevékenységnek az egyenlő bánásmódot, láttatva a látszat és a valódi hozzáférés közötti különbséget. Ezzel szemben a méltányosság fogalmába soroljuk tehát mindazokat az egyenlőtlenség ellensúlyozása érdekében megvalósuló tevékenységeket, melyek

valódi hozzáférést eredményeznek – bármely területen – a különböző szempontból egyenlőtlen helyzetben lévő személyek és csoportok számára. (VARGA 2013)

Visszatekintés - inklúzió régen és ma

A következő fogalomkörhöz akkor jutunk, ha az esélyegyenlőség és méltányosság kérdéskörét megvizsgáljuk a társadalmi csoportok együttélése során megvalósuló különböző stratégiákban. (KOZMA 1993) Láthatjuk, hogy a különböző stratégiák más-más módon és mértékben biztosítják vagy éppen zárják ki az egyenlő részvételt és hozzáférést. Az együttélési stratégiák egyúttal egyfajta fejlődést mutatnak az esélyegyenlőség szempontjából: a demokratizálódó társadalmakban egyértelműen az inklúzió irányába tartanak. Gondoljunk az évszázadokig jellemző asszimilációs tendenciára, mely a különböző csoportok beolvasztását tartotta fontosnak, vagyis azok számára nyújtott esélyeket, akik a társadalom által meghatározott kulturális vagy ideológiai sajátosságokat, szemléletet birtokolták, vették át. Ez a fajta esélyteremtés nélkülözi a méltányosság alá sorolt jogokat az egyéni sajátosságok figyelembe vételére, megtartására. Ezzel szemben a szintén gyakorta megjelenő szegregáció kevésbé az egyéni és csoportosajátosságok beolvadását célozza (bár esetenként azt is). Sokkal inkább az elkülönítést tartotta és tartja hatékony eszköznek, amely már önmagában is esélyegyenlőtlenégi helyzetet teremt. Az integrációs stratégia deklaráltan a különböző helyzetű személyek és csoportok együttélését célozza. Esélyegyenlőségi szempontból azonban az integrációt jelentő beilleszkedés magában hordozza azt, hogy van egy olyan többségi csoport, amelybe beilleszkedik egy másik egyén vagy csoport, óhatatlanul is feladva a sajátosságait vagy annak egy részét. Integrációnak nevezik azt a fajta együttélést is, amikor a közös térben nem történik személyre szabott figyelem valamennyi egyén vagy csoport igényére, így a méltányosság elmarad. Ezt a jelenséget az iskolában „rideg integráció” fogalommal jelöljük. Napjainkban egyre inkább az látható, hogy a társadalmi stratégiák közül az inklúzió

(kölsönös befogadás) az, amely biztosítani tudja, hogy a különböző csoportok és egyének sikeresen (esélyteremtő módon) együtt tudjanak élni.

Ahogy ezt már több írásunkban is összefoglaltuk, az inklúzió (inclusion) fogalmának évtizedekkel ezelőtti kiindulópontja a sajátos nevelési igényű (special needs) tanulók iskolai befogadására vonatkozó intézkedések, tevékenységek voltak, melyeket összefoglalóan inkluzív pedagógiának neveztek. (KALOCSAI – VARGA 2005, FORRAY – VARGA 2011) Az elmúlt másfél évtizedben azonban folyamatosan változott az inklúzió fogalmának tartalma. Az egyik változás, hogy az inklúzió szempontjából fókuszban lévő eredeti csoport (children with special needs) mellett további csoportokra is fokozottabb figyelem irányult, tekintve, hogy ők is veszélyeztetettek az iskolai kizáródási (exclusion) folyamatokban. Vagyis az inkluzív nevelést, mint a sajátos nevelési igényű tanulók esetén sikerrel működő beavatkozásokat egyre inkább kiterjesztették az eltérő kultúrájú (például migráns vagy kisebbségi) csoportba tartozókra, illetve az alacsony társadalmi státuszú családokból érkezőkre is. (VARGA 2010)

Napjainkban több helyütt a „helyben azonosított kisebbségek” (Local Defined Minorities – LDM) fogalommal élnek az inklúzió szempontjából fókuszban lévő csoport esetén.⁷ Ez azt jelenti, hogy még inkább tágul az inklúzió szempontjából figyelembe vehető személyek, csoportok köre, és minden esetben az adott közösség határozza meg, hogy kik azok a helyben élők, akik kizáródhatnak a hozzáférési folyamatokból. Ez a korszerű megközelítés is megerősíti,

⁷ A fogalomhasználat elterjedése köthető a SIS Catalyst elnevezésű nemzetközi projekthez, mely a világon szerte sikerrel működő ifjúságtámogató programok közötti kapcsolódás során tágította az inklúzió tartalmát. Ennek oka, hogy a különböző helyeken megvalósított programok közös pontjaként így lehetett a célcsoportot beazonosítani. A fogalom (LDM) meghatározása: azon kisebbségben lévő személyek, akik kizáródhatnak a helyi szolgáltatásokból, információkból stb. az adott helyen és időben. (<http://www.siscatalyst.eu> letöltés ideje: 2014. május 16.)

hogy az inklúzió fókusza elsősorban nem a „célcsoporton” van, hanem azon a folyamatosan fejlődő környezeten, amely képes biztosítani bármely személy kölcsönös befogadását a kizáródások megakadályozásával.

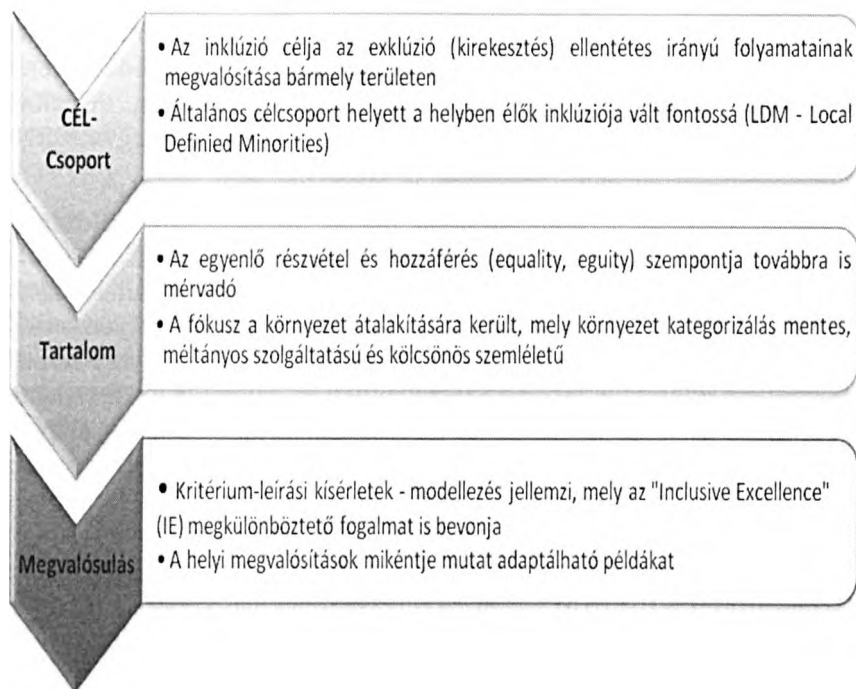
A másik változás, hogy az inklúziót egyre inkább társadalmi szinten is fontos szemléletként értelmezik (social inclusion), ezzel felváltva a társadalmi integráció fogalma alá sorolt addigi megközelítést. Ez a fogalmi változás már lezajlott a tudományos életben és a szakpolitikában is, így a figyelem már arra irányul, hogy miként válik egy-egy konkrét terület – például a tudományos kommunikáció – egyre inkluzívabbá. (MASSARANI-MERZAGORA, 2014)

A fogalmi változást – elsősorban Európában - vizsgáló irodalomban jól követhetők a változás okai. (HITZ 2002, POTTS 2002) Az inklúzió szempontjából fókuszba helyezett sajátosságok bővülését tehát azzal magyarázhatjuk, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók befogadását sikeresen megvalósító tevékenységek körét célszerűnek látták kiterjeszteni olyan személyekre, csoportokra, akik más okokból ugyan, de hasonlóan gyakorta kizáródtak az oktatásból, következésképpen a társadalomból. A társadalmi integráció fogalmát váltó inklúzió háttérében pedig az az egyre demokratizálódó szemléleti változás áll, mely leginkább a kölcsönösséggel jellemezhető. Az integráció – ahogyan az előbb is kiemeltük – ugyanis olyan beilleszkedési folyamatot jelent, melyben a hangsúly azon a személyen van, akinek a társadalom segíti az integrálódását, de nem feltétlenül azzal, hogy maga is változtat a feltételrendszerén – ezt sokkal inkább a beilleszkedőtől várja el. Ezzel szemben az inklúzió szemléletének az a lényege, hogy a befogadás fókusza magán a környezeten van: amennyiben a környezet kellő módon tud reagálni a benne lévők igényeire, szükségleteire, akkor mindenki kölcsönös befogadása sikeres lesz. Ebből a szemléletből az is következik, hogy az inkluzivitás elsődlegesen az ökoszociális környezet befogadóvá válását célozza úgy, hogy azokat a beavatkozásokat helyezze középpontba, amelyek megakadályozzák egyes személyek, csoportok

kizáródását. Esélyegyenlőségi oldalról megközelítve mindez azt jelenti, hogy az egyenlő bánásmód, a hátrányos megkülönböztetés tilalmának (equality) biztosítása mellett elengedhetetlen a valódi hozzáférést biztosító méltányosság (equity) eszközökkel megvalósított gyakorlása – egészen az inklúzióig. (VARGA 2013)

Az Egyesült Államokban némiképp eltérő fogalmi változással találkozhatunk az elmúlt évtizedben. A használt fogalmak között a „diversity” fontos helyet foglal el, amely egyértelműen a különböző és könnyen beazonosítható etnikai csoportok adott helyen való megjelenését jelöli. Ugyanígy a „multicultural”, mely az egy térben élő eltérő kultúrájú közösségekre utal. A különböző társadalmi stratégiák, és azok közül is az etnikai csoporthoz tartozás alapján történő szegregáció, illetve annak felszámolása jelenik meg hangsúlyosan az Egyesült Államok történetében. Az inklúzió és exklúzió fogalma szinte a kezdetektől éppen ezért elsősorban a különböző kultúrájú, etnikai csoporthoz tartozó személyekre vonatkozott. (WILLIAMS et.al. 2005) Napjainkban pedig az inklúzió fogalmán túllépve egy jelzős szerkezet, az „inclusive excellence” (IE – kiváló befogadás) meghatározás jelenik meg több tanulmányban. A fogalomfejlődés tartalma némiképp hasonló az integráció-inklúzió különbségéhez: az amerikai kontinensen azt nevezik „kiváló” befogadásnak, amikor az egyenlő részvétel és hozzáférés mellett a környezet „barátságossá” változik, valamint a sokszínűség fellelhető a tananyagtartalmakban és a tanulás, fejlesztés mindenki számára eszközökkel biztosított. (MILEM et.al. 2005)

Összegezve az 1. számú ábrán látható, hogy az inklúzió milyen cél, tartalom és helyzet mentén határozható meg napjainkban.



1. számú ábra – Az inklúzió napjainkban

A fentiekben kibontott fogalomfejlődés alapján egyetértünk az UNESCO által kiadott definícióval, és a továbbiakban ezt a megközelítést fogadjuk el az inklúzió meghatározására az oktatási rendszerben.

„Az inklúzióra úgy tekintünk, mint egy olyan folyamatra, amely valamennyi gyerek, fiatal és felnőtt eltérő igényeit figyelembe veszi és reagál rájuk abból a célból, hogy növelje részvételüket a tanulásban, a kultúrákban és a közösségekben. Ugyanakkor mindezzel csökkenti és kiküszöböli a kizáródásukat az oktatásból. Ez a folyamat olyan kölcsönös elképzeléseken alapuló változtatásokat feltételez, amely

érinti a tartalmakat, megközelítéseket, struktúrákat és stratégiákat. A változások mentén kialakított inkluzív iskola képes sikerrel bevonni minden gyermeket a megfelelő korcsoportba, mivel az a szemlélete, hogy az oktatási rendszer legyen valóban elérhető minden gyermek számára.” (UNESCO 2009)

Inklúzió a gyakorlatban

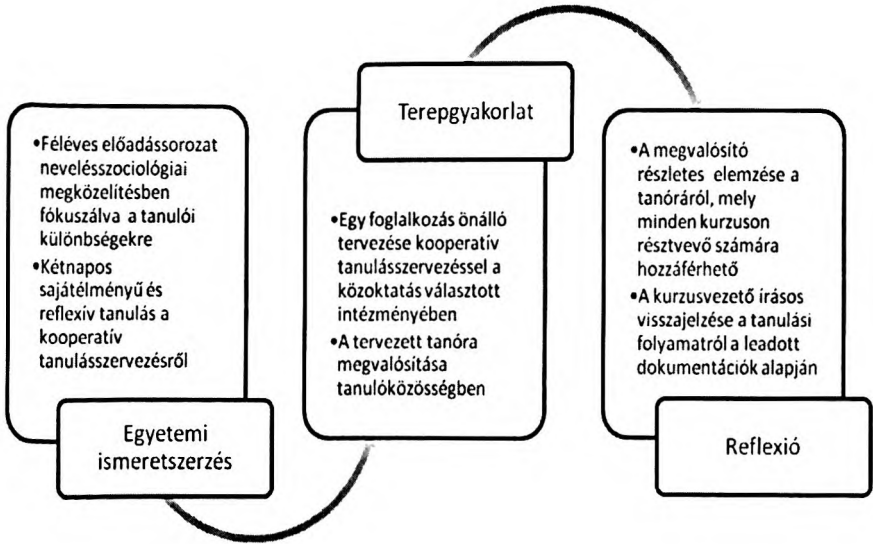
Az előzőekben tisztázott fogalmi keret és a mögöttes tartalmak, még ha nem is mindig egyértelműek és közismertek, az azonban kijelenthető, hogy a tudományos kutatások már ezekkel a fogalmakkal élnek, ebből kiindulva próbálnak leírni inkluzív kritériumrendszereket (modelleket), és vizsgálni a gyakorlati megvalósulásokat. (BOOTH – AINSCOW 2002, WILLIAMS et.al. 2005) Láthatóan az már nem vitatott, hogy a társadalmi együttélési folyamatokban a méltányosság biztosításához inkluzív szemléletű környezet szükséges. A kérdés egyre inkább az, hogy a különböző élethelyzetekben miként alakítható ki az a kölcsönös befogadási folyamat, amely mindenki számára sikeressé teszi az együttélést. A válasz pedig azoknak az eseteknek a sokasága, amelyek igyekeznek az inklúziót reflektíven és adaptálható módon kiépíteni.⁸

Az alábbiakban bemutatott példa is a felsőoktatásból érkezik. Itt azt figyelhetjük meg, hogy az inkluzív tanulási formákon és tartalmakon végighaladó pedagógusok miként tesznek belsővé egy inklúziót támogató pedagógiai eszközt, a kooperatív tanulásszervezést.

A Pécsi Tudományegyetem tanárképzése régóta törekszik az egymásra épülő és sokféle módszerrel támogatott képzési formákra,

⁸ Itt kell ismét megemlíteni azt a SIS Catalyst elnevezésű nemzetközi projektet, amely éppen az adaptálható inkluzív gyakorlatok működését, modellé építését támogatja, illetve azt a szakmai párbeszédet, amely során a megvalósítók a kölcsönös tanulással a társadalmi inklúziót tudják saját környezetükben erősíteni. (<http://www.siscatalyst.eu> {letöltve: 2014. május 16.})

amely a tanári kompetenciákat azzal fejleszti, hogy a sokrétű tudományos alapozást gyakorlati alkalmazással egészíti ki. (VARGA 2011) Az inklúzió szempontjából vizsgált posztgraduális képzésén (kétéves, tanári szakvizsgát adó képzési forma) két olyan egymásra épülő kurzus valósult meg, amelynek tapasztalatait kérdőíves vizsgálatokkal összekötve mutatjuk be a következőkben (2. számú ábra). Az első kurzus a nevelésszociológia alapjait – előadás formájában – tette le; fókuszálva a diákok különbségeinek háttérben álló okokra, a sikeres együttnevelésükhöz szükséges ismeretekre, az inklúzióra. Ezt követte az a gyakorlati ismeretek elsajátítását célzó kurzus, mely a kooperatív tanulásszervezésre vonatkozó tudást sajátélményű és reflektív formában közvetítette. Ezt a kétféle egyetemi, csoportos, tantermi tanulást kiegészítette az önálló, terepen végzett gyakorlati tapasztalatszerzés, illetve annak személyes reflexiója. Ennek során minden résztvevő a saját maga által választott tanulócsoporthoz és tantárgyhoz tervezte meg és próbálta ki a kooperatív tanulásszervezést, majd készített hozzá egy részletes, az előzetesen elsajátított ismereteket felhasználó reflexiót. A folyamat teljes dokumentációja (óraterv, az órához használt segédanyagok, a megvalósításról készített képek és a tanári reflexió) a kurzus közös nyilvános virtuális felületén (PTE Coospace) elérhető volt valamennyi kurzuson résztvevő számára, ezzel biztosítva a kurzus résztvevőinek kölcsönös és horizontális tanulását. E mellett a dokumentációt a kurzusvezető tanár is áttekintette, és személyes visszajelzést adott a megvalósító számára. Ez a komplex tanulási folyamat sokrétű és egyben személyre szabott hatást tudott elérni minden benne résztvevő számára.



2. számú ábra - A vizsgált felsőoktatási tanulási folyamat lépései

A 2013 tavaszán megvalósult képzési félévben közel száz gyakorló pedagógus vett részt az előzőekben leírt, egymásra épülő tanulási folyamatban. A folyamat végén – önkéntes alapon – önkitöltős kérdőívben írták le tapasztalataikat. A kérdőívet a kurzusokon résztvevők 90%-a (84 fő – 17 férfi, 70 nő) töltötte ki. A kitöltött kérdőívek alapján vizsgáltuk azt, hogy a sokoldalú tanulási formát mozgósító felsőoktatási képzés mennyire képes a pedagógus mesterség megújítására. A megújítás alatt elsősorban az inkluzivitás szemléletének fejlődését értjük, illetve azt, hogy az inkluzivitás megvalósításához rendelkeznek-e a bevont pedagógusok kellő eszközzel.

A megállapítások előtt azonban szükséges áttekintenünk a vizsgált csoportot, hiszen nincsenek sokan, még ha a képzésen résztvevők 90%-ától sikerült is kérőíves visszajelzést kapnunk. A csoport összetétele alapján arra vagyunk kíváncsiak, hogy a válaszadók köre mennyire reprezentálja a pedagógus-populációt.

A csoport sokszínűségét jellemzi, hogy meglehetősen széles körből érkeztek: földrajzi és szakmai szempontból egyaránt. A résztvevők fele baranyai és további hat megyéből érkezett a résztvevők másik fele, ami nem meglepő, hiszen az egyetem a megyeszékhelyen található. A sokszínűség másik mutatója a résztvevők szakja és az általuk tanított diákok életkora. Tizenegy százalékuk óvopedagógus, további 10% gyógypedagógus, kicsivel kevesebben vannak a tanítók (9%), és a többségük (70%) szakos tanár. A szakos tanárok fele általános iskolában, a másik fele középfokon tanít. A szakos tanárok nagyobb része 2–3 szakkal rendelkezik. Az összes szakot tekintve közel azonos arányban vannak a humán tárgyak és a nyelvek (22–23%), és a szakok egynegyede reál, illetve további 17% a számítástechnika. A további szakosok sportot, gyógytestnevelést, művészetet és szakmai tárgyakat oktatnak. Valamennyien gyakorló pedagógusok, és legtöbben több évtizede vannak a pályán. Kétharmaduk 15 évnél többet tanított már, 40 százalékuk 20 évet is meghaladóan, és csak néhányan számítanak pályakezdőnek az 5 év alatti tapasztalattal. A képzésre jelentkezésüket alapvetően az motiválta, hogy gyakorlati tapasztalataikat új ismeretekkel bővítsék, vagy ahogyan többen szóban kiemelték, hogy „megújulhassanak a tanári pályán”. Mindez természetesen azt is jelenti, hogy az új pedagógiai ismeretekre és eljárásokra nyitott, fogadóképző tanulóközösségről beszélünk. Elmondható tehát, hogy bár a válaszadó csoport számosságát tekintve nem túl nagy (84 fő), azonban jellemzőik lefedik a közoktatás vertikumát, és csak a tanítási gyakorlatban van eltolódás a régóta pályán lévő pedagógusok felé.

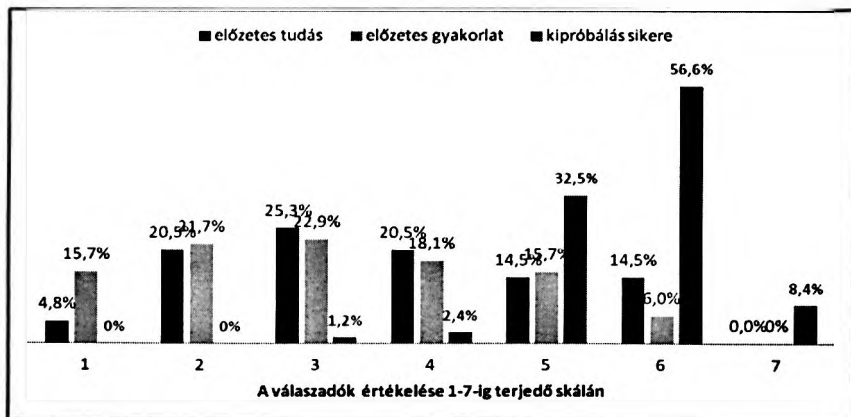
A résztvevő tanárokon túl a másik fontos információ, hogy kik azok a diákok, akik körében a tanultakat kipróbálták a pedagógusok, vagyis ahol a kooperáció eszközrendszerével inkluzívabbá tették a tanulási környezetet. A kiválasztott tanulócsoportok, ahol a válaszadók kipróbálták a tudásukat egy kooperatív tanóra megszervezésével és lebonyolításával, szintén sokfélék voltak. A csoportok átlagléttszáma 17 fő volt (ideális a kooperatív munkához), bár néhány esetben jóval alacsonyabb létszámú (elsősorban fejlesztő csoportok), illetve mintegy 10%-ban 25 fő feletti csoporttal történt a kooperatív foglalkozás

megvalósítása. Ahogyan a tanórát követő pedagógus reflexiókban olvasható volt, a tanárok törekedtek kedvező létszámú csoport megválasztására, a kipróbálás megkönnyítésére. A kooperatív foglalkozások, tanórák fele normál tanrendű oktatásban, mintegy harmada tagozatos és nemzetiségi órákon, és egyötöde óvodában, fejlesztő, gyógypedagógiai csoportban valósult meg. Az intézmény fokát tekintve található óvoda és iskola egyaránt – alsó tagozattól a középfok végéig. A foglalkozás típusa is sokféle: majd egyharmad reáltárgy – szemben azzal a közvélekedéssel, hogy ez a munkaforma nehezen és kevés sikerrel alkalmazható reáltárgyak esetén. De megjelenik a kooperativitás a sport, a művészet és a szakmai tárgyakban is. Elmondható tehát, hogy a kérdőívekben leírt tapasztalatok széles körből érkeztek nem csak a pedagógusok, hanem a diákok és a tanórák, foglalkozások szempontjából is.

A következő adatok már azt mutatják, hogy az inklúzió eszközeként elsajátított kooperatív tanulásszervezéshez milyen kötődésük van a pedagógusoknak. A válaszadók ismeretei meglehetősen eltérőek voltak, bár fontos tény, hogy a megkérdezettek mintegy fele már részt vett ilyen témájú tanfolyamon. A kooperációval kapcsolatos előismereteiket a válaszadók egy hétfokú skálán értékelték, ahol az 1 jelenti az „egyáltalán nem”-et, a 7 pedig a „teljes mértékben”-t. A kooperációhoz kötődő tudásukat a képzés kezdetekor átlagosan 3,5-re értékelték a skálán a válaszadók, míg a tanulásszervezéssel kapcsolatos eddigi gyakorlati tapasztalataikat 3-ra – mindkettőt elég nagy szórással és a végpontokon hasonlósággal. Ha jobban megvizsgáljuk az előzetes tudás és gyakorlat százalékos arányát, akkor az is szembetűnik, hogy a válaszadók úgy ítélték meg, hogy kicsit többet tudnak a kooperatív tanulásszervezésről, mint amennyien a napi gyakorlatukban használják – ami azt jelzi, hogy valami miatt nem feltétlenül tartják érdemesnek az alkalmazásra.

A kérdőív kitöltői a kurzus részeként szervezett kooperatív óra megvalósításának sikerességét – éppúgy, mint az előzetes tudást és tapasztalatot – 7 fokú skálán értékelték. Átlagban 5,6-ot adtak a sikerességre a válaszadók nem túl nagy szórás mellett. Ez magas

pontszámnak mondható, hiszen láttuk, hogy a kurzussorozat előtt 3,5 pontos tudással és 3 pontos tapasztalattal kezdtek a kooperatív tanóra tervezésének és megvalósításnak (3. számú ábra). A sikerességnek az is mutatója, hogy egyes és kettes („egyáltalán nem”, illetve „alig sikeres”) értéket senki nem adott a kooperatív órájának, és most megjelennek (8,4%-ban!) a hetes („teljes mértékben”) értékek is.



3. számú ábra – A kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos előzmények és a kipróbálás sikerének összevetése a kérdőívek válaszai alapján (%)

A pontozás mellett legalább annyira izgalmas, hogy szövegesen mit írtak le arról, miért tartják hasznosnak ezt a munkaformát, mivel ez alapján tudjuk elemezni az inkluzivitás szemléletének mértékét. A szöveges kifejtésben különbözőképpen megfogalmazott visszajelzéseket tipizáltuk a kooperatív tanulásszervezés irodalmában leírtak szerint (4. számú ábra). (ARATÓ-VARGA 2012)

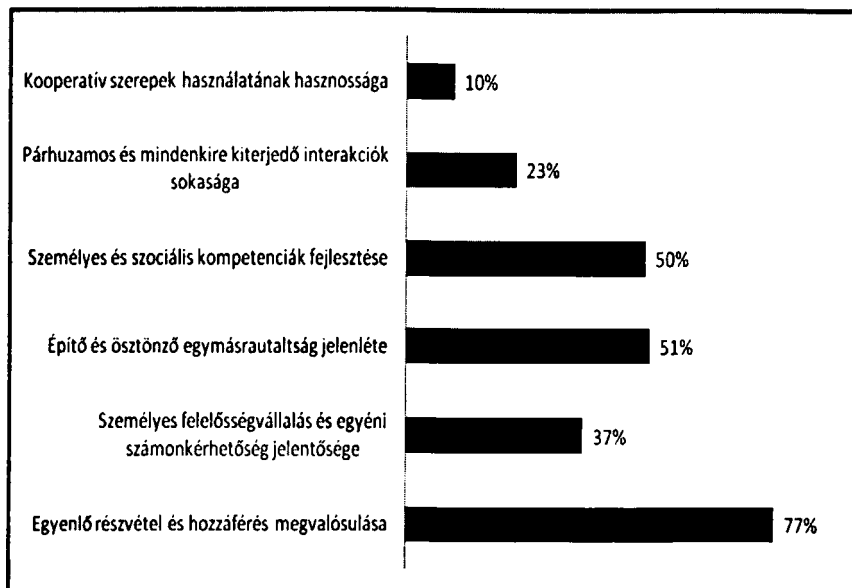
A kooperativitás és az inkluzív szemlélet kialakításának sikerességét az mutatja, hogy legtöbben (77%) az egyenlő részvétel és

hozzáférés megvalósulását emelték ki a tanóra során. Vagyis a legszembetűnőbb a pedagógusok számára éppen az volt, hogy a kevésbé motivált, magukat a tanulástól távol tartó diákok is bevonódtak a tanulási folyamatba. Ha az inkluzivitás szempontjából tekintünk az értékelt tanulási környezetre, akkor ugyanez a szempont a legfontosabb – vagyis minél inkább meg kell akadályozni a diákok kizáródását és segíteni a bevonódásukat a tanulási folyamatokba. Láthatóan az elsajátított új pedagógiai eszköz ebből a szempontból nagymértékben hozzájárult az inklúzióhoz.

Az inkluzív környezet kölcsönössége is megjelenik az elemzésben, hiszen a válaszadók fele utal arra, hogy az építő és ösztönző egymásrautaltság folyamatosan jelen volt a vizsgált tanórákon. Ezzel azt érzékeltették, hogy a kooperatív tanulásszervezés nem a véletlenre bízta a bevonódást, hanem a diákok építő és ösztönző egymásrautaltságának tudatos alakításával a pedagógus folyamatosan biztosítja azt – ezzel fenntartva az inkluzivitást (kölcsönös befogadást és támogatást) a benne résztvevők között.

Érdekes még kiemelni a szintén magas arányban (37%) megjelenő személyes felelősségvállalást, mely a diákokat a tanulási folyamat során jellemezte. Itt is a kölcsönösséggel összefüggő mechanizmust figyelték meg a pedagógusok: a személyre szabott feladatok elvégzése a kiscsoportos nyilvánosság támogatásával, visszajelzése mentén történt, amely a bevonódást biztosította, majd a folyamatosan növekvő bevonódás egyre pozitívabb, a motivációt folyamatosan erősítő visszacsatolást eredményezett.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a bemutatott és értékelt tanórákon a pedagógusok tudatos, inkluzivításra törekvő tanulásszervezési módja a diákokat is egyre jobban bevonta a saját tanulási folyamatukba. Mindeközben a diákok megtapasztalták, hogy akkor lehetnek sikeresek, ha a többi társuk is a lehető legnagyobb mértékben bevonódik a közös tanulásba. Vagyis a vesztes-nyertes (negatív interdependence) tanulói viszonyrendszer, mely a kizáródást erősíti, átalakult a nyertes-nyertes (positive interdependence) kölcsönös befogadási környezetté. Ez az inklúzió iskolai megjelenésének alapja.

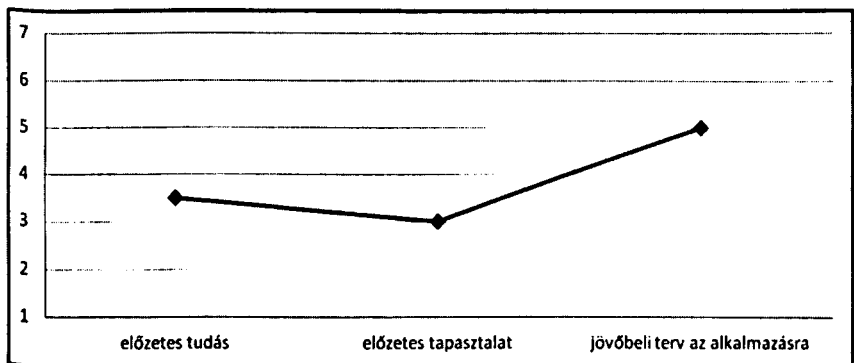


4. számú ábra – A kérdőíves válaszok összegzése: A megvalósított foglalkozás legfontosabb tapasztalatai a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatban (%)

A pedagógusképzés szempontjából a kérdőív zárókérdése volt a legizgalmasabb, hiszen az, hogy a jövőben milyen mértékben szeretnék használni a napi gyakorlatukban a válaszadó pedagógusok ezt a munkaformát, a kurzusok sikerességét is jelzi (5. számú ábra). Átlagosan 5 pontot adtak (7-ből) a válaszadók, ami két pontos emelkedés, és egyértelmű sikernek mondható, hiszen a bemenetnél 3 pontos volt a gyakorlati tapasztalat (vagyis az alkalmazás) e területen. Érdekes azt is kiemelni, hogy a válaszadók 10%-a jelölt az ezután tervezett kooperatív eszközhasználatban kevesebb pontot az eddigi tapasztalatokhoz képest, és 20% (főként az eddig is magas pontot adók) ezután is hasonló mértékű használatot adott meg. A vizsgált csoport több mint kétharmada (70%) az eddiginél nagyobb mértékű

kooperatív gyakorlatot szeretne pedagógiai munkájában megvalósítani. Utóbbiak esetén 2-3 pontos elmozdulás van a gyakoriság felé, de vannak olyanok is, akik eddig egyáltalán nem használták a kooperatív eszköztárat, és jövőbeli terveikben nagyarányú használat jelenik meg. Ez egyben azt is jelenti, hogy az inkluzív tanulói környezet kialakítását fontosnak tartják a válaszadó pedagógusok, még ha a kérdőívekben azt is kifejtették, hogy ez jóval nagyobb tanári felkészültséget igényel.

A válaszadókat aszerint is összehasonlítottuk, hogy a képzés előtt milyen előzetes ismereteik voltak. Az eredmények azt mutatják, hogy az egymásra épülő, sajátélményt és a horizontális tanulást elengedhetetlennek tartó, valamint a kooperatív módszereket is alkalmazó képzési forma képes volt szemléletváltást elérni azon pedagógusok esetében, akik először találkoztak a befogadó tanulási környezetet eredményező kooperatív tanulásszervezéssel. A kooperativitást a képzés előtt is ismerő pedagógusok pedig azt emelték ki, hogy számukra az elméleti alapozás helyezte keretbe eddigi tudásukat és tudatosabbá, vállalkozóbbá váltak a gyakorlati alkalmazásban.



5. számú ábra – A kérdőív válaszai a kooperatív tanulásszervezésre vonatkozóan

Összegzés

Az előzőekben leírt pedagógusképzési példa alapján az inkluzív iskolai környezet kialakítása szempontjából több megállapítást is tehetünk.

A sikeres pedagógiai környezetben az egyik kulcsszereplő a pedagógus. (MCKINSEY 2007) A pedagógus ugyanúgy, mint diákjai komplex tanulási folyamaton keresztül sajátítja el a mesterségbeli tudását. Ennek része a formális nevelési tér, ahol - ha törekszünk a sajátélményű, reflektív és együttműködő tanulásra - mélyebben beívódó ismereteket szerezhettek a benne résztvevők. A formális nevelést kiegészítő tanulási formák – példánkban az osztálytermi kipróbálás – a gyakorlottságot és interiorizációt támogatják. A gyakorlat sikeressége a motivációt és ezzel a pozitív attitűdöt fejleszti. Így válik az inklúzió szempontjából egyre kompetensebbé ezen a tanulási folyamaton végighaladó pedagógus. Ezt láthattuk az előzőekben bemutatott vizsgálat eredményeiben.

Az inkluzív nevelési tér főszereplője mindig a diák, aki akkor válik sikeressé, ha be tud vonódni a saját tanulási folyamatába, és tanára, illetve társai folyamatosan megakadályozzák a kizáródását. Ezt a folyamatot is láthattuk a vizsgált kooperatív tanórákon, ahol a pedagógus tudatos tanulásszervezése révén a diákok kölcsönösen támogató rendszerben vállaltak személyes felelősséget saját és társaik egyenlő részvételéért.

Fontos azt is kiemelni, hogy a bemutatott mikroutatás egy adott ponton vizsgálta az inkluzivitás felé való elmozdulás mikéntjét és mértékét. Az elmozdulás fenntartásához azonban szükség van olyan tudatos közösségi tevékenységre, amely során az adott környezet tagjai (esetünkben pedagógusok és diákok) folyamatos és reflexív módon törekszenek az inkluzivitásra, a kölcsönös befogadásra.

Felhasznált irodalom

- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- BOOTH, Tony – AINSCOW, Mel (2002): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, revised edition*. CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol.
- FORRAY R. Katalin – VARGA Aranka (2011): *Inklúzió a felsőoktatásban*. (digitális tananyag) PTE BTK Pécs. <http://pedtamop412b.pte.hu/menu/84/25> {letöltve: 2014. május 2.}
- HINZ, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53. 354-361.
- KALOCSAINÉ Sántha Hajnalka – VARGA Aranka (2005): Az inklúzió mint társadalmi és oktatási idea. *Educatio*, tavasz 204-208.
- KOZMA Tamás (1993): Etnocentrizmus. *Educatio* 2/2
- MASSARANI L. – MERZAGORA M. (2014): *Socially inclusive science communication*, JCOM 13(02)(2014)C01 (letöltés ideje: 2014. május 10.)
- MCKINSEY jelentés (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszereinek hátterében?*
<http://www.scribd.com/doc/48453788/McKinsey-jelentes-2007>
{letöltve: 2014. május 15.}
- MILEM, J., CHANG, M., & ANTONIO, A. (2005): *Making diversity work: A researched based perspective*. AAC&U. http://siher.stanford.edu/AntonioMilemChang_makingdiversitywork.pdf {letöltve: 2014. május 15.}
- Policy Guidelines on Inclusion in Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO. Paris, 2009. 8-9.

POTTS, P. [ed.] (2003): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting*. Routledge Falmer, London; New York. 190.

VARGA Aranka (2010): Inkluzív társadalom és iskola. In: VARGA Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a felsőoktatásban 1*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék 25-66.

VARGA Aranka (2011): Pedagógusjelöltek útja az inkluzív iskola felé. *Pedagógusképzés* 3–4: 153-163.

VARGA Aranka (2013): Az esélyegyenlőség értelmezési keretei. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. PTE Pécs. 11-15.

WILLIAMS, D. A., BERGER, J. B., & MCCLENDON, S., A. (2005). *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions*. Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities

http://www.aacu.org/inclusive_excellence/documents/williams_et_al.pdf {letöltve: 2014. május 15.}

MRÁZIK JULIANNA

A portfólió: dokumentumgyűjtemény vagy reflexiógyűjtemény?

A kompetencia-alapú tanárképzés befejezését immáron nem kizárólag szakdolgozati tanulmány (szakdolgozat) zárja, hanem tanári szakdolgozati portfólió, mely elnevezése időközben portfólióra rövidült, olyan írásmű, amely valójában előzmények nélkül vált a tanárjelölt tanári pályára alkalmassá (kompetenssé) minősítésének dokumentumává. E portfóliót – közelebbről a bevezető szakmai esszét – vizsgálva számos, a tanárképzésre nézvést jól hasznosítható megállapítás tehető. Ezekről a következtetésekről kíván számot adni a tanulmány.

Kulcsszavak: portfólió, tanári kompetencia, énkép, grounded theory

Bevezető

A tanári (szakdolgozati) portfólió-készítés mára sajátos műfajjá nőtte ki magát. Sajátos, minthogy (tudomány) egyetemi keretek között jön létre, tehát szükségszerű, hogy a tudományos írásmű jegyeit magán viselje. A portfólió az egyfókuszúság helyett többfókuszú mű, ahol a két műfaj (kutatási beszámoló/szakdolgozat és portfólió) azonossága, hogy a saját (alkotó, fejlesztő) tevékenység a hangsúlyosabb és az utóbbinál, minden dokumentum esetében az (ön)reflexió rész erőteljesebb, mint maga a dokumentum célja, probléma,- és ismeret háttere vagy a vizsgált téma szakirodalmi áttekintése. Ugyanakkor elemi, hogy az önreflektív rész ne szubjektív beszámoló legyen, hiszen az a tudományos műfaj-kritériumoknak (is)

ellentmond. A tapasztalat azt mutatja, hogy a portfóliót készítő *megeősítést várnak*, mintákat kérnek, kevésbé bíznak abban, hogy képesek elkészíteni, tehát a portfólió adta autonómia inkább terhére van a készítőnek, semmint előnyére. Döntő jelentőségű, hogy kialakulhasson az a szubjektív benyomás a portfólió készítőjében, hogy az innovatív attitűdjére van szükség a repetitív helyett.

A tanári kompetenciák, mint képesség-, tudás- és attitűd-hármas megismerése a személy belső referencia-rendszeréhez való hozzáférés útján ragadható meg a leginkább. E hozzáférést segíthetik a különféle szakmai fogódzók, szakmaleírások, kompetencialisták és sztenderdek.

A tanári portfólió mint eszköz szolgálhat e vonatkoztatási rendszer feltárásában. A kompetencia-komponensek közül a leginkább problematikus az attitűd megragadása, megváltoztatása, befolyásolása. Kutatási tapasztalat, hogy a tanári pályára és már az azt megelőző képzésbe megannyi előzetes nézettel, hiedelemmel és naiv eszmerendszerrel érkeznek a jelöltek.

A reflektív esszé megalkotása során annak elvégzésére kényszerül a létrehozója, hogy az életpálya folyamán keletkezett élményeket *utólag* reflektálja, gyakran a két cselekvés között hosszú idő elteltével és azokat *tudatosan átélje*, valamint erről a folyamatról egy esszé megírásával számot adjon. Ahhoz, hogy mi nyerjen alakot e perceptuális mezőben és ez a megtestesülést milyen módon támogatható, szükséges támpontok kidolgozása, megadása az élmény tudatos (reflektált) tapasztalattá alakításához. Így információ nyerhető arról az attitűdről, amellyel a pálya felé fordul az esszé szerzője. Súlyponti kérdés, hogy megtörténik-e a tanárképzés folyamata során a bemeneti (a nézetek és vélekedések szintje, a meghatározó tapasztalat) és a kimeneti (a kompetencia-listák, törvényi előírások és sztenderdek mentén szerveződő) pedagóguspálya iránti attitűd-elvárások egymáshoz közelítése.

A téma feltárásához kapcsolódó kutatás a szakmai bevezető esszék korpuszvizsgálata révén történt (n=75) kvalitatív kutatási

stratégia mentén, a neveléstudományi kutatásokban kevésbé alkalmazott Grounded Theory alapján, graduális és a posztgraduális mesterszintű tanárképzésben részt vevők 2010-2014 között született írásai alapján. A kutatás eredményei között szerepel a tanári szakmai énkép, közelebbről a tanári pálya iránti attitűd alakulásáról való elmélyültebb tudás konstrukciója és annak tanárképzési reflexiója, azoknak az értékszigeteknek a megtalálása, amelyek mentén a tanárjelölti attitűd formálódik. Következtetéseként megfogalmazható, hogy a tanári és tanulói tevékenységet alkotó folyamatként feltételező tanárképzés során elengedhetetlen a *produktumok*, a különféle objektivációk létrejötte és létrehozásuk elősegítése. A portfólió ilyen produktum, amely információval szolgál, és fontossága abban nyilvánul meg, benne hogy a tanárrá képzés nem csupán a tények, adatok tudását, reprodukív tudáselemeket: az akadémikus tudáskomponensei rögzítését jelenti, hanem – e visszaidézhető tudáselemek mellett – további kompetencia-komponensekét is (képesség, készség, jártasság, alkalmasság) és az attitűd formálását, egyaránt. A pálya iránti attitűd formálódása éppúgy nem lehet véletlenszerű, mint a másik két komponensé. A kutatás további iránya a bemeneti, a tanárképzés bevezető szakaszában megírt reflektív esszék a képzés végén létrejött esszékkel történő egybevető elemzése – neveléstudományi aspektusból.

Alapvetések és előfeltevések

A téma kiindulópontja az a megfigyelés, hogy a portfólió összeállításánál számos nehézséggel szembesül a portfólió megalkotója: részint a műfaj újdonsága, előzmény-nélkülisége (szemben a tradicionális szakdolgozattal) részint annak megfoghatatlansága miatt (mi a képzés elvárása, milyen támpontok mentét készíthető: a szakmai fogódzók hiánya). Döntő jelentőségű, hogy a portfólió ne az előírások technokrata módon történő teljesítése terepévé váljék, hanem értelmet nyerjen, valódi szakmai segítőtje legyen a tanári pályára alkalmasságnak. Az önreflektív esszéírás alapvető problémája, hogy „*Minden ember folytonosan változó*

élményvilágban él, amelynek a központja” és e tapasztalatok, élmények „*nagyon kis része az, ami tudatosan átélt tapasztalat.*”(SZAKÁCS-KULCSÁR 1995:369). Az esszé megalkotása során annak az absztrakciónak az elvégzésére kényszerül a létrehozója, hogy az életpálya során keletkezett élményeket *utólag* reflektálja, gyakran a két cselekvés között hosszú idő elteltével és azokat *tudatosan átélje*, valamint erről a folyamatról számot adjon. Könnyen felismerhető, hogy ez nem működhet egy csapásra, és még kevésbé az élménybirtokos magára hagyásával. Ahhoz, hogy mi nyerjen alakot e perceptuális mezőben, és ez a megtestesülés milyen módon támogatható, szükséges támpontok kidolgozása, megadása (a kompetencia-listák). Miként válik az élmény tudatos (reflektált) tapasztalattá? Melyek a pszichoterapeuta analógiájára a tanárképző lehetőségei a *tudattalan manipulációra*? (MILLER 2005.)

A kutatás módszertana

A fenti előfeltevésektől vezetve – módszertanában is alkalmazkodó megfontolásokkal – jelentős számú adatból mélyebb elemzésre alkalmas információ nyerhet. Míg a szociológiában, az antropológiában és a pszichológiában a módszert részleteiben is bemutató művek születtek, addig a menedzsment és marketing-szakirodalomban főként utalásszerűen hivatkoznak rá, mint valami egzotikus dologra. Bizonyos tudományterületeken a *grounded theory*-t alkalmazó művek száma nem túlságosan magas (MITEV 2012:17), a neveléstudományban pedig szinte elenyésző. A téma feltárásához kapcsolódó kutatás módszere a szakmai bevezető esszék korpuszvizsgálata (n=75) kvalitatív kutatási stratégia mentén, a pedagógiai kutatásokban kevésbé alkalmazott Grounded Theory alapján, graduális és a posztgraduális mesterszintű tanárképzésben részt vevők 2010-2014 között született írásai alapján. A minta a vizsgált időszakban (2010-2015) létrejött, magyar nyelvű MA szintű tanári szakdolgozati portfóliókból állt össze, a graduális és a posztgraduális képzésben érintettek vonatkozásában.

A kutatói kérdések

A fenti előfeltevések alapján megfogalmazhatók, hogy

- Megtörténik-e a tanárképzés folyamata során a bemeneti (felvételi) követelmények és a kimeneti (tanári kompetencia/tudás-, készség-, képesség-) elvárások közelítése?
- A tanárképzés során megtörténik-e a tanári portfólió szerves összekapcsolása a pályamoddellel, s e kapcsolódás kimunkálására felkészítése a tanárjelöltnék?
- A kategóriák, kódok megalkotása a reflexiókban felvetődő kényszersors /választottsors-elemek; élmények/személyek, akik/melyek meghatározták a tanári pálya felé fordulást
- A tanárképzésnek sikerül-e reflektálnia a tanárjelölt naiv nézetrendszerére a professzióval kapcsolatban, a metaforákba rögzült képek helyett a cselekvő gondolkodásra sarkallásban.

Várható eredmények

- megalapozottan rámutatás a szakdolgozat és portfólió közötti (műfaji) különbözőségekre és azonosságokra;
- a folytathatóság és szerves kapcsolat megteremtésére a tanári szakdolgozati és a tanári előmenetelt szolgáló portfólió(k) között;
- az egyéni, alkotó tevékenységet elősegítő, az elkészítéshez támpontokkal szolgáló, szakmai fogódzók összegyűjtése és a szakmai énefejlődés, énefejllesztés segítése;
- a tanárjelöltek megkínálása a különféle kompetencia-profilokkal és a kapcsolódó fejlesztésekkel;
- Magabiztosabb – így reflektált – szakmai énkép és a sajátos tudományos és hétköznapi műfajok közötti jártasság;

· A képzők számára fogódzók, szakmai támpontok adása; az elvárások/szakmai minimumkövetelmények kidolgozásához szempontok felkínálása.

Kényszersors, választott sors

Az életeseményekre vonatkozó reflexiókat – így a bevezető esszé hangvételét, tartalmát – kétségkívül meghatározza, hogy azok *kényszersors* vagy *választott (szelektív)sors*-események, azaz a portfólió készítője az egyes eseményeket melyik kategóriába sorolja, önkéntelenül: például a pályára kerülés okait vizsgálva. Gyakori indok, hogy családi hagyományok viszik a tanári pálya választása felé a jelöltet. A kényszer- és választott egyéni sorsot Szondi Lipót sorsértelemzése alapján az öröklődés, a karakter, a társadalmi miliő, a mentális miliő, az ego, a szellem, mint a sors legfelsőbb ítése együttesen határozzák meg. (GYÖNGYÖSINÉ 2010:73). Zsolnai a sorstan (anankológia) kimunkálójára, Szondi Lipótra hivatkozva vallja, hogy a sors az individuum választása is, nem csak az örökség kényszere. A Szondi által megalkotott *dialektikus anankológia* modellje a „kényszersors” és a „választott sors” feltételeit tárgyalja, amelyben a kényszersors feltételeihez sorolja az elődöktől származó örökséget, az ösztön- és az érzelmi-indulati természetet, a szociális és részint a mentális környezetet Ezzel szemben a választott sorshoz sorolja az Ént, különösképpen annak hitfunkcióját és a legfelső instanciát, a szellemet. Szondi felfogásában a sors azért választás kérdése, mert a színpadot mozgató rendező az *én*. (ZSOLNAI 2005: 44–53).

A portfólió: dokumentum- vagy reflexiógyűjtemény?

A kutatás egyik alapkérdése, hogy a portfólió: dokumentumgyűjtemény vagy reflexiógyűjtemény? A tanári szakdolgozati portfólió egy lehetséges küldetése, hogy pusztá dokumentumgyűjteményből (a dokumentumok egymás mellé fűzése

helyett) reflexiógyűjteménnyé válják. Kérdés azonban, hogy a portfólió, ezen belül talán a leginkább szubjektív elem, a bevezető esszé parttalaná válását és pusztán az életrajzi elemeknek megfeleltetését miképpen válthatja fel egy, a pályára készülé szempontjából releváns – az életeseményekre támaszkodó, azokból azonban csupán merítő – egy önreflektív, szakmai bevezető? Tisztázandó, hogy az alkotó, autonóm és felelős szakemberré válásban mi a portfólió szerepe. A kutatási terv, szakirodalmi elemzés vagy az óratervezet elkészítése is az alkotó portfóliójában a pusztán közlésen túlmutat: e további portfólió-elemek szakmaivá tétele eshetőségei további kimunkálásra várnak. A portfóliók vizsgálata egyik tanulsága, hogy az önreflexió, az önreflektív válság nem automatikus és törvény(szerű) folyamat, hanem szakmai támogatással előhívható és folyamatos támogatással fenntartható.

A reflexió segítése: a hangnem, a hangvétel kérdései

A hangnem, a hangvétel kérdései nem pusztán stílárius vonása a portfóliónak: a tudományos írásmű (és a portfólió abban az értelemben, hogy tudományegyetemen készül, annak tekintendő) azon sajátossága, hogy a *hétköznapitól* eltérő a stílusa – miközben merőben szubjektív, a benne közlendők miatt és ebből következően hétköznapielemekből is építkezik. A szövegvizsgálatok egyik tapasztalata, hogy a szubjektív történések (az életesemények) csaknem „begyűrik” az esszé készítőjét, azaz csaknem lehetetlenné teszik számára a metareflexiót, a történetek távolságból való nézését („az én iskolám”). Ennek egy lehetséges elősegítése történhet úgy, hogy a különféle szakmaleírások (kompetencia-listák, sztenderdek) ismertté válnak a tanárjelöltek előtt, s a kifejtendő szövegnek mint gerincét alkotják, tehát az életeseményeket a tanárrá válás szempontjából segítik relevánssá tenni. A reflektivitást segítő egyik eszköz maga a hangvétel, a stílus: a tudományos közlés hétköznapie szóhasználatától való eltérése egyfajta távolságtartó, úgy nevezett *referenciális* hangvétel tudatos alkalmazásában megragadható. A stílus vizsgálatának célja a közlés formájában, nem csupán a tartalmakban, hanem a tartalmakat közlő

szövegezés stílusában is megnyilvánuló *objektivitást* tárja fel. Ennek elérése érdekében az „én”-típusú közlések száma csökkentése, kiváltása (magam) vagy harmadik személyűvé alakítása célszerű – egy „referenciális” stílus alkalmazása. Azaz nem öncélú, van itt szó, hanem arról, hogy a vonatkoztatási keret nem önmagam, hanem önmagam mint harmadik személy) a távolabbra helyezkedést, az önreflexiót támogathatja egyúttal.

Az óraterv szerepe a reflektivitásban

Az óratervezek vizsgálata során megfigyelhetővé vált, hogy tervezési szempontok között ritkán szerepel a tanári instrukció fontossága, pontossága (feszessége) megtervezése, ami a miatt is különös, mivel *„még mindig a beszélt nyelv az elsődleges médium az osztályban. A tanár beszéde a legfontosabb eszköz a tanulás-tanítás szervezésében, a tanári beszéd ezért retorikai teljesítményként is értékelhető.”* (ANTALNÉ 2005) valamint, hogy ezek főképpen kérdésalakzatokban jelennek meg, tehát „tétje” van a tanári megszólalásnak.

További, hasonlóan „elhanyagolt” szempont az órai feladat(ok) elvégzésére rendelkezésre álló idő megtervezése – mely nem öncélú mozzanat: egyfelől a tanóra strukturálását elősegíti, másfelől egy kompaktabb, összeszedettebb módra sarkallja a tanulót, ha lényeg-kiemelési, jegyzetelési feladata van. A feldolgozandó tananyag, szövegek felolvasása helyett, a lényegét kiemelve, *a rövidebb, tömörebb megfogalmazás* felé kanalizálja a megtervezett idő a résztvevőket. A felelősségi körök (szerepek és feladatok) kijelölése döntő: a csend, feladatra összpontosítás és ez (nyilvános, csoport szinten) számon kérhetősége.

A reflektivitás nem-automatikus voltát támasztja alá, hogy gyakorta hiányzik az óraterv kiegészítése a (várható, tervezett) produktumokkal, a reflexiók résszel (saját, tanárjelölti, a hallgatói és a vezető tanárral) valamint gyakorta hiányoznak a módszertani megfontolások elméleti alapvetéseknek megfeleltetése: (pl. annak

alátámasztása – szakirodalmi adatokkal – miért frontális, hagyományos vagy kooperatív, projekt, vagy egyéb tanulásszervezési eljárást választott a jelölt.) A felszínre kerülő saját (hallgatói) élmények gyakran reflektálatlanok maradtak a tanárjelölt részéről. A különféle (kooperatív, projekt, és egyéb) alapelvek láttatása már a tervezés során szükséges, azaz fontos a jelöltnek tisztáznia, milyen alapelvek jutottak érvényre a megvalósuló gyakorlatban. Ezen elméleti megtámogatása az óratervezésnek egyfelől az „emlékekből táplálkozó” eshetőségét védi ki, másfelől képes jelezni, milyen módon integrálta a tanárjelölt a teoretikus háttértudását. Mi a tétje a kooperativitásnak? Minél „hatékonytalanabb” a tanulásszervezés, annál méltánytalanabbak vagyunk, és így az eredményességünk is egyre kérdésesebbé válik. A vizsgálat tapasztalata, hogy nagy számban kimarad az egyes tanulásszervezési egységek közötti szünete(k) megtervezése, időben elhelyezése, de a megfelelő levegő biztosítása, a fény helyes megválasztása, a bemelegítés, ráhangolódás szempontjai egyaránt.

Következtetések és a praxisban hasznosíthatóságra tett javaslatok

A tanári és tanulói tevékenységet alkotó folyamatként feltételező tanárképzés során elengedhetetlen a *produktumok*, a különféle objektivációk létrejötte és létrehozásuk elősegítése. Fontos szempont, hogy ezen objektivációk létrejöttén túl milyen funkciókat kapnak ezek a produktumok, s hogy bennük magas potenciál rejlik arra nézvést, hogy információt nyerjünk a tanárjelölti felkészítés minőségéről. Egy ilyen konkrét objektiváció a tanárjelölt portfólió bevezető esszéje, amelynek vizsgálatára vállalkoztunk. A tanítási-tanulási folyamat alapeleme az a várt vagy tervezett cél, amelynek szolgálatában állnak ezek a procedúrák. Egy jó szándékú félreértelmezése a fő pedagógiai tevékenységeknek, hogy mindenek előtt tények, adatok tudását, reprodukív tudáselemeket: az akadémikus tudás komponenseit szükséges elhelyezni, rögzíteni e processzusokban. Ugyanakkor e visszaidézhető tudáselemek mellett elengedhetetlen további kompetencia-komponensek (képesség,

készség, jártasság) elhelyezése, a kognitívumokkal egyidejűleg. Végül e produktumok megjelenítése, kihangosítása az *objektíváció* kérdései. A konstruktív módon megszervezett tanulás-tanítás a leginkább képes bevonni a hallgatókat a tanulási-tanítási folyamatokba, s így az individuális képességek fejlesztésében és a team-munkára való alkalmasság kiépítésében egyaránt döntő jelentőségű.

Felhasznált irodalom

ANTALNÉ Szabó Ágnes: A tanári beszéd kérdésalakzatai I. *Magyar Nyelvőr*, 129. évf. 2. sz. 173-185. online:

<http://epa.oszk.hu/00100/00188/00038/pdf/129204.pdf> [A letöltve: 2014. június 10.].

BODOR Péter (szerk.) (2013) *Szavak, képek, jelentés. Kvalitatív kutatási olvasókönyv*. Budapest: L'Harmattan.

GELENCSÉR Katalin (2003): *Grounded Theory*. *Szociológiai Szemle*, 13. évf.1.sz. 143-154.

GYÖNGYÖSINÉ, E. K. (2010): *Personality and the Familial Unconscious in Szondi's Fate-Analysis*. ETC – Empirical Text and Culture Research Contents 4.(70-80) online:

<http://szemegpszich.elte.hu/wp-content/uploads/2012/06/Life-expectancy-and-psychological-immune-competence-in-different-cultures.pdf#page=75> [A letöltve: 2014. június 10.].

GYŐRI Lóránt (2014): *A kvalitatív „terra incognita”* Bodor Péter: *Szavak, képek, jelentés. Kvalitatív kutatási olvasókönyv*. *Socio*, 4. évf.1. sz. online: <http://socio.hu/archivum/2014/1> [A letöltve: 2014. augusztus 25.].

LANNERT Judit (2004):*Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 12. sz. 3-15.

MILLER, A. (2005) *A tehetséges gyermek drámája és az igazi én felkutatása*. Osiris, Budapest.

MITEV Ariel Zoltán (2012) Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldkövein. In: *Vezetéstudomány* XLIII. évf. 1. szám, 17-30. online: http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/501/1/vt_201201p17.pdf [A letöltve: 2014. június 10.].

ROGER, C. R. (1951): Client-Centered Therapy In: Szakács F. és Kulcsár Zs. (1995, szerk. :) *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény*. Kézirat. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.

SÁNTHA Kálmán (2012): Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, 22. évf. 3. sz. 6-73.

ZSOLNAI József (2005): *A tudomány egésze*. Műszaki Kiadó, Budapest.

GALÁNTAI LÁSZLÓ

A felejtés kritikája – a neveléstörténet fókuszáról –

„Az új mechanikai módszer az élet más területeire átcsapva a felvilágosodás világnézetében első példáját adja annak a szimplifikációnak, amelyet Burckhardt egy századdal később olyan rettenetesnek érez: a gondolkozásból bizonyos elemek kiesnek, ami a jogosnál biztosabbá, optimistábbá, a képet a valóságnál egyszerűbbé s lelketlenebbé is teszi. Mi maradt ki ebből a friss mechanikai műveltségéből? Herder szerint az idő, a történeti változatok hatalmas bősége, melyet ez hajlandó volt sommásan, babonaként elintézni; a költők szerint az élet bősége, a görögységben, a német középkorban kikristályosodó vagy tomboló erők. A kihagyott, számba nem vett idő az, amivel a történeti iskola s a hegeli filozófia a természettudomány fölé igyekszik kerülni.” Németh László: *Négy könyv*

„[...]valójában a legkülönb írások is csak emlékeztetőül szolgálnak azok számára, akik már ismerik a szóban forgó tárgyat [...]” Platón: *Phaidrosz*

A tanulmány kiindulópontja a neveléstörténeti kurzusok kiszorulása a hazai tanárképzésből. A jelenséget a neveléstörténet fókuszvesztéseként értelmezzük. A neveléstörténet oktatása kevésbé tűnik fontosnak, mert izolált információk halmazává vált. A neveléstörténet fókusza, a tartalom igazolása tűnt el, a neveléstörténeti tudás legitimációja vált töredékessé, párhuzamosan a kompetencia alapú tanárképzés megfogalmazásával és identifikációjával. Utóbbit röviden elhelyezzük a felsőoktatás munkaerő-piaci megfelelésének foglalkoztathatósági diskurzusai között. A foglalkoztathatósági

diskurzus, felsőoktatás és munkaerőpiac kapcsolatának piacorientált diskurzusa, amely a munkaszervezetek (itt: a köznevelési munkaszervezet, az iskola) igényeinek minél eredményesebb és hatékonyabb kiszolgálását jelenti. A tanárképzésben ennek megjelenési formája a kompetencia alapú tanárképzés, amely tehát az iskola igényeinek minél jobb kielégítésére törekszik. De mi ez a kompetencia, amire alapozódik a tanárképzés? Igyekszünk a kompetenciafogalom kognitív tudományos gyökereit feltárni, részben pszichológiai, részben nyelvészeti alapokon, hogy belássuk, a fogalom kognitív tudományos értelmében nincs átváltás kompetencia és tudás között. Az alapvető tájékozódást az elmekutatás tekintetében Frederic C. Bartlett és Noam Chomsky jelenti, kettejük együttes tárgyalásának relevanciáját a kompetenciafogalom értelmezésében Pléh Csaba vetette fel kifejezetten neveléstudományi vonatkozásban. A kutatás módszertana szerint deduktív kutatás, ebben a kognitív tudományok chomskyánus programját követi, ahogyan azt Noam Chomsky a *Nyelv és elmé*ben meghirdette. A kutatás kiindulópontjának a kognitív elmekutatás pszichológiai és nyelvészeti eredményeit tekinti. Ezek kompetencia-fogalmából vonunk le következtetéseket a fogalom tudományos értelmezhetőségére vonatkozóan, de nem tévesztjük szem elől a kompetencia szó hétköznapi használatát sem. A kutatás azonban nem csak alapkutatás, eredménye a köznevelés és az egyetempedagógia tekintetében egyaránt praktikus javaslatok megfogalmazása, a következtetések levonása. A tanulmányban a neveléstörténeti tudást igyekszünk a tudáselméletek kategóriái szerint megérteni, nem függetlenül a fókuszvesztéstől. A tanulmány célja, hogy eljusson a neveléstörténet hasznosságának és aktualitásának bemutatásáig.

Kulcsszavak: neveléstörténet, tanárképzés, kognitív pedagógia

1. A neveléstörténet fókuszvesztése

A modern felsőoktatás története válságkezeléssel, ahogy ma mondanánk, sikeres krízismenedzsmenttel kezdődött. Wilhelm von Humboldt a 19. század elején a középkori egyetem krízisére válaszolt az utóbb róla elnevezett reformmal, amelyet újabban anakronizmusként is emlegetnek. Humboldt a politika, az államhatalom növekvő nyomására válaszolva dolgozta ki programját, amely másfél évszázadig biztosította is az egyetemek függetlenségét.

A neveléstörténet marginalizálódását a felsőoktatásban okkal érzékeljük válságjelenségnek. A tanárképzésben való, rendszerszerű, kötelező tartalmi megjelenés nélkül a tudományág akadémiai diszciplínává válik majd, neveléstudományból a történettudományok tematika szerint rendezett változata lesz.

De miért érdemes a neveléstörténet és a tanárképzés integrált kapcsolatát fenntartani? Mi a neveléstörténet oktatásának haszna, hasznossága, hozadéka a tanárképzés és a társadalom számára? Mi a neveléstörténeti kurzusok értelme a tanárjelölt számára? Összefoglalóan: mi a neveléstörténet fókusza⁹ a tanárképzésben? Ennek azonosításához először annak nyomába eredünk, hogy mi jelenti a neveléstörténet marginalizálódásának diszkurzív kontextusát, ehhez a felsőoktatás foglalkoztathatósági diskurzusa kínál értelmezési keretet.

Humboldt után két évszázaddal a felsőoktatásra nehezedő nyomás a társadalom egy másik hatalmas rendszeréből, a gazdaságból érkezik, és az oktatás-gazdaságtanban foglalkoztathatósági diskurzusnak nevezik. A foglalkoztathatósági diskurzus, felsőoktatás és munkaerőpiac kapcsolatának piacorientált diskurzusa, amely a munkaszervezetek (itt: a köznevelési munkaszervezet, az iskola) igényeinek minél eredményesebb és hatékonyabb kiszolgálását jelenti. A tanárképzésben ennek megjelenési formája a kompetencia alapú

⁹ A fókusz mint oktatáseméleti fogalom Knausz Imre (2014) előadásából származik.

tanárképzés, amely tehát az iskola igényeinek minél jobb kielégítésére törekszik. De mi ez a kompetencia, amire épül a képzés? De mi az a kompetencia, amire épül a képzés?

A tanulmány célja, hogy a kompetenciafogalom kognitív tudományos gyökereihez visszatérve a fogalom pontos definícióját adja, valamint meghatározza kompetencia és tudás viszonyát. Ezt követően a neveléstörténet társadalmi hasznosságának kérdését fogjuk körüljárni, hogy meghatározzuk a neveléstörténetnek *a társadalom számára termelt javait*.

Kerülni igyekszünk a tisztán teoretikus, különösen az „elméleti” tanulmány látszatát, noha a tanulmány megírásakor a kiindulópontot valóban a teoretikus érdeklődés és a deduktív kutatás jelentette. A neveléstörténetnek a tanárképzésben betöltött szerepénél azonban nehéz gyakorlatiasabb kérdést elképzelni. Az egyetemről kikerülő tanárok évtizedeken át tanítják a társadalom gyermekeinek újabb és újabb generációit. Noha képzésükben az egyetemi évek nem jelentenek, nem jelenthetnek lezárást vagy kizárólagosságot, azért a tanárképzés megalapozó, szemléletformáló szerepét joggal feltételezzük. A neveléstörténetnek a tanárképzésben betöltött szerepére, értelmére, fókuszára vonatkozó kérdés a tanárképzésből kikerülő munkaerő tevékenységére, a nagyszámú diák elérésére való tekintettel kifejezetten a gyakorlatra vonatkozó kérdés, a vizsgálódás csak fogalmaiban (oktatás)elméleti, alkalmazhatóságában a széleskörű praxist célozza. Ezért a tanulmány bizonyos pontjain láthatóvá tesszük, hogy a neveléstörténet relevanciája mellett működő tanárképzési modell mögött végül is milyen előfeltevéseink vannak az eredményes és hatékony iskoláról. A tudás és a kompetencia tekintetében igen könnyű terminológiai nehézségekbe bonyolódni, remélhetőleg ezek használata egyértelművé válik a tanulmány végére, legalábbis e tanulmány tekintetében. Tudás, szakértelem, műveltség, kompetencia – rendkívül terhelt *fogalmakról és szavakról* van szó. Ezek a szavak széles körben elterjedtek a köznyelvben, ami különösen megnehezíti fogalmi értelmezésüket a tudományos nyelvhasználat számára. Az időnként valóban körülményes fogalomhasználat, az újra

és újra visszatérő, többszörösen összetett jelzős szerkezetek jelenléte a tanulmány szövegében ennek tudható be. Nem vállalkozhattunk új terminológia kidolgozására, megmosolyogtató igyekezet volna. De a köznyelvi szóhasználat sokféleségéből eredő terminológiai torzításoknak sem engedhettünk. Ennek ára a tanulmány időnként valóban nehézkes, körülményes fogalomhasználata.

2. A kompetenciafogalom eredete

A kompetencia alapú tanárképzés egy széleskörű neveléstudományi diskurzus, amelynek névadó fogalmát az oktatáspolitikától a hétköznapi beszélgetésekig a legtágabb körben használják. A horizontálisan és vertikálisan is széles diskurzusok sajátossága, hogy a nagy mennyiségű információáramlás miatt, a nagyszámú továbbítás során félreértelmezések, zajok, információáramlási hibák lépnek fel, ez egyszerűen a diskurzus szélességének kellemetlen mellékhatása. Ilyen helyzetben az egyik lehetőségünk, ha visszatérünk az alapfogalom, a kompetencia tudományos eredetéhez, ebben a tanulmányban ezt az utat követjük. Ezt a pszichológiában és a nyelvészetben találjuk meg, ez a páros nem véletlen, mára mindkét diszciplína kognitív elmetudományként újult meg.

Ebben a fejezetben igyekszünk a kompetencia pszichológiai és generatív nyelvészeti alkalmazásának minél pontosabb, differenciáltabb meghatározását adni, mert ez elengedhetetlen a fogalomnak az egyéni tudásrendszerben betöltött szerepének pontos megértéséhez. Ez alapján tudjuk megfogalmazni tudás és kompetencia viszonyát, ez alapján tudjuk megfogalmazni, hogy a neveléstörténet oktatása milyen tanári kompetenciák kialakulásában tölt be funkcionális szerepet.

2.1. A pszichológia kompetencia-fogalma

Pléh Csaba (2011) a fogalom tudománytörténeti gyökerei kapcsán két szerzőt nevesít: Frederic C. Bartlettet és Noam Chomskyt. A nyelv és elme tanulmányozása összeköti a két tudóst, de mégsem magától értetődő, hogy együtt említjük őket. Tudományos és kutatás-módszertani alapállásuk, de még élettörténetük is szimmetrikus ellentéteket mutat. Utóbbi csupán érdekesség, de nem hagyhatjuk teljesen figyelmen kívül, ha figyelembe vesszük Thomas Kuhn ismert állításait a paradigmaváltások szociálpszichológiai sajátosságairól és nehézségeiről. Chomsky tudományos pályáján meghatározó volt az M.I.T. támogató közege, amely megfelelő környezetet jelentett egy nehezen túlbecsülhető jelentőségű paradigmaváltáshoz, a nyelvészet tudományterületi újrapozicionálásához, kognitív tudományként, elmekutatásként való megfogalmazásához. Ez a nyelvészet, a generatív nyelvészet, a természettudományok egyik ága,¹⁰ elméletközpontú, kutatásai során a dedukciót preferáló tudományág, amelynek távoli, Chomsky (1995) által is reflektált filozófiai alapja a racionalizmus.

Ami Chomsky számára az M.I.T., az Bartlett számára a Cambridge-i Egyetem – de korántsem azonos értelemben, korántsem az egyértelmű támogató közeg értelmében.

Cambridge szellemének meghatározó alakja akkoriban egy Bartlettnél is nagyobb tekintély, Bertrand Russel, aki az empirista hagyományt és a bonyolultabb jelenségek elemekre való visszavezetésének elvét és lehetőségét képviselte. Bartlett emlékezetkutatási¹¹ programja ezzel ellentétes úton indult el, már kiindulásában elvetette, hogy az emberi emlékezőfolyamatot valaha

¹⁰ Erről természetesen vita zajlik, de itt egyszerűen É. Kiss Katalin (2008) álláspontjához csatlakozunk. É. Kiss álláspontjának kritikája pl. Cseresnyési (2009).

¹¹ Helyesebb volna emlékezőkutatást mondani, de ez a magyarban a grammatikusság határát súrolja, Bartlett fordítója, Pléh Csaba sem alkalmazza tanulmányában (2011).

is megérthetjük, ha egymástól diszkrétan elválasztott egységeket, az emlékezet atomi részecskéit keressük.

Bartlett és Chomsky kutatásai programja között éppen ez a módszertani azonosság: a redukcionizmus elutasítása. Chomsky a nyelvet a homo sapiens sapiensre és annak elmeműködésére jellemző fajspecifikus sajátosságként akarja megérteni, ami nem vezethető le sem a madarak énekéből, sem a főemlősök által kiadott hangokból. Utóbbiakkal való nyilvánvaló rokonságunkat persze gesztusaink hasonlósága jól mutatja, itt egyszerűen az állati hangjelzések és az emberi nyelv közötti minőségi különbségről van szó, emiatt javasolja Chomsky elvetendőnek, hogy ezeket egy folytonos fejlődési skála sorba rendezhető elemeiként próbáljuk megérteni. Ez a nyelvfelfogás azonos azzal, ahogy Bartlett az ember összetett lelki jelenségeit, az *emlékezést* vagy a *gondolkodást* értelmezi. Ő is tagadja a redukcionizmust, tagadja, hogy ezeket a jelenségeket elemi működésekre kellene/lehetne visszavezetni, ehelyett a maguk teljességében igyekszik ezeket megragadni. Bartlett minőségi különbséget feltételez az egyszerű és összetett lelki jelenségek között, elveti, hogy a bonyolultabb folyamatok egyszerű elemek kombinációi lennének. A redukcionizmussal való szembehelyezkedés nem egyszerűen teoretikus álláspont, ez a nagy tudományterületek kutatás-módszertani törésvonalait érinti. Ezért lesz ez konfliktusok forrása, itt valóban megjelenik a nagy tudományterületek közötti átjárhatóság problémája, ezzel Bartlett és Chomsky nem tudománypolitikai pozíciókat, hanem gondolkodási *sémákat* sért. Chomskynál látványos igazán, hogy diszciplináját, a nyelvészetet egy kopernikuszi fordulattal kiemelte az empirikus-leíró módszertanokat alkalmazó tudományok közül, és megnyitotta az utat a matematikai absztrakció és a teoretikus gondolkodás felé. Egyúttal azonban a természettudományból eredő módszertan, a minimális számú elemre és alapelvekre való visszavezetés határát is azonnal meghúzta. Ez a diszkontinuus minőségi határ Chomskynál a fajok kommunikációs formái között húzódik, Bartlettnél az ember lelki működésének egyszerű és összetett formái között tételeződik.

Bartlett *Az emlékezésről* (1985 és 1995), és nem az emlékezetéről írta könyvét, mert ezt a kognitív tevékenységet aktív konstrukcióként, nem passzív reprodukcióként tárgyalta.¹² Könyvében (1995) a kompetencia [competence] fogalom maga nem szerepel, a könyvben ez egyszer sem írta le. Három, vele közös gyökerű szó található a monográfiában. Kétszer fordul elő a *competing* kifejezés (BARTLETT 1995:92; 166), mindkét esetben a versengésre utal, ennek izgalmas értelmezési lehetőségeiről röviden még lesz szó a tanulmány végén, de ez nem több etimológiai érdekességnél. Egyszer szerepel továbbá Bartlettnél a *competent* kifejezés (BARTLETT 1995:189), ekkor érdekes módon nyelvészeti értelemben. Egy gyermek nem szervi eredetű beszédzavarának tárgyalása kapcsán a

¹² Bartlett erőfeszítése, hogy az emlékezést konstrukcióként, ne reprodukcióként értse meg, a személyes tudás és a pedagógiai praxis tudásszervezése szempontjából a legnagyobb figyelmet érdemli. Itt izgalmas kitekintés nyílna a kognitív pedagógia felől a nevelésszociológia irányába, ha arra kérdeznénk rá, hogy a társadalmi nagycsoporthoz tartozás dimenziója miképpen befolyásolja a személyes és interszubjektív tudáskonstrukciókat. Erre itt bővebben nem térhetünk ki, hatalmas téma volna, de a későbbiekben a tudásszervezési módok tárgyalásánál újabb kapcsolódási pontot fogunk a kognitív pedagógia és a nevelésszociológia között láthatóvá tenni. Felesleges külön említeni, mégis leírjuk: a tudáskonstrukciók között értelmetlen és áltudományos minőségi különbséget tenni bármilyen dimenzió alapján. Azt ugyanakkor fontos tudatosítani, hogy az iskola a középosztályra jellemző tudáskonstrukciókat preferálja, bármik is legyenek ezek, éppúgy, ahogy a középosztályra jellemző nyelvhasználatot preferálja, ezt Basil Bernstein óta kidolgozott kódnak nevezzük. A nyelvi kompetencia és a nyelvelsajátító képesség között nincs különbség két szervileg egészséges tanuló között, de a nyelvi performancia tekintetében könnyen lehet, éppen erről szól a szociolingvisztika. Nincs okunk feltételezni, hogy ez ne az iskolai sikeresség szocioökonómiai tagoltságának lehetséges kognitív tudományos magyarázata felé mutata. Két, szocioökonómiai státusát tekintve radikálisan eltérő tanuló hiába rendelkezik azonos kognitív képességekkel, ha arra eltérő performancia épül az elsődleges szocializációs térben – és a tanuló ezzel érkezik az iskolába. A két performancia között ismét nincs normatív különbség, de az iskola világában könnyen elképzelhető, hogy ez a különbség normatív problémaként fog értelmeződni.

tagolt emberi beszédhangok felismerési képességének¹³ hiányára utal. Érdekes, hogy itt évtizedekkel a generatív nyelvészet kompetencia-fogalmának kidolgozása előtt feltűnik a szó kifejezetten a nyelvi jólformáltság¹⁴ megítélési képességének értelmében, csak itt ennek fonológiai (nem szintaktikai) szintjéről van szó.

Mindez sem Bartlett számára, sem Bartlett értelmezése szempontjából nem központi jelentőségű, hiszen esetében nem a nyelvnek, hanem az emberi elme egy másik megnyilvánulásának, az emlékezésnek a kutatásáról van szó. Pléh Csaba (2011) nem is közvetlenül Bartlett-re, hanem az emlékezetkutatás bartletti paradigmájára hivatkozik, amikor a kompetencia pszichológiai használatának magyarázatát adja.

Az emlékezés Bartlett-paradigmája egyúttal a sémaelméletek diskurzusának alapító teóriája. A séma fogalmát Bartlett a neurológia területéről veszi, egyébiránt hűen saját kutatói módszeréhez, a tudománytörténet egyik alapvető gondolkodási módjához, az analógiás gondolkodáshoz. Bartlett (1958) szerint az újító mindig egyszerűen érvényes analógiát talál ott, ahol mások azt valami miatt nem látják. Saját analógiáját Henry Headtől (BADDELEY 2005:378.) veszi, az ő sémafogalmát értelmezi újra. A séma Bartlettnél a szemantikus emlékezet nagy egysége, szervezett struktúra, amely tudásunkat és elvárásainkat egyaránt tartalmazza. A sémák elvárásokat, előfeltevéseket is tartalmaznak, és kulturálisan meghatározottak. Az emlékezés során kulturális sémáink alapján szervezzük meg emlékeinket. E sémaszervező kultúra, elvárásrendszer, implicit rejtett tudás a bartletti emlékezetkutatás alapján a

¹³ Bartlett többször hangsúlyozza, hogy a gyermek hallása ép volt, beszédzavara nem ezzel függött össze.

¹⁴ A „*jól formált*” szerkezetben a határozószót és a melléknevet általában különírjuk. Itt azonban a jelentésváltozás miatt új alak keletkezett. A *jólformált* generatív nyelvészeti szakkifejezés, jelentése: grammatikus. A jelentésváltozást a kiejtés is követte, ebben a kontextusban így is ejtjük.

kompetenciafogalom jelentése. Ez a kompetencia nem verbális, nem tudatos, és hajlékony.

A kompetenciának van egy szervezetpszichológiai használata is (PLÉH 2011.), ami sajátos módon kevés figyelmet kap, pedig ebből levezethető a kompetencia-diskurzusok problémája. Ebben az értelemben a kompetencia egy szervezeti egység vagy személy és feladat társíthatósága, funkció, tkp. illetékesség. Ez régebbi használat, a feladattal való megküzdés képességeként tűnt fel eredetileg, és ez került át a köznyelvbe. A kompetencia köznyelvi jelentése tehát szintén tudományos eredetű, de nem a kognitív tudományokból, hanem a szervezetpszichológiából származik, érthető módon, mert a mindennapok diskurzusaiban ez az interpretáció praktikus, értelmes, *adaptív*. A kompetens személy az a szervezetben, aki az adott célhoz (problémamegoldáshoz) képes érvényes eszközt rendelni, majd képes azt alkalmazni.¹⁵ A neveléstudomány számára a pedagógiai folyamatban, a tanulás-szervezés során ez a szervezetpszichológiai értelmezés mellékes, bár nem lényegtelen. Az iskolai részvétel, az oktatás célállapota, a tanulás, vagyis a tanuló tudásában bekövetkező változás, bárhog is gondolkodjunk erről, hogy ez tudásátadás, cselekedtetés vagy személyes konstrukció eredménye lesz. Ez természetesen szervezetpszichológiai kérdés is, hiszen ehhez hatékony tanulási környezetet, a bizalom és az együttműködés értékrendszerét kell(ene) az iskolai szervezetnek kialakítania, de a kompetenciafogalom neveléstudományi alkalmazása mégsem lehet szervezetpszichológiai alapú, mert a neveléstudomány a fogalmat a tanulásra és a tudás kialakulására vonatkoztatva használja, vagyis alkalmazása kognitív tudományos értelmű. *A kompetencia-diskurzusok problémája, hogy a tudományos használatban összekeveredett a fogalom szervezetpszichológiai és kognitív elmetudományi jelentése.* Nem a hétköznapi használat okozza a diszkurzív zajt, az nem volna ilyen hangos. Maga a fogalom

¹⁵ Ez lesz a performancia.

rendelkezik két eltérő, tudományos jelentéssel, e két jelentés összefüggéseire a tanulmány végén vissza fogunk térni.

A következő fejezetben a kognitív elmetudományok másik ága, a generatív nyelvészet kompetencia-értelmezése felé fordulunk, mert ez az, ami igazán fontos a kognitív pedagógia¹⁶ számára.

2.2. A generatív nyelvészet kompetencia-fogalma

Chomsky, mint a kompetenciafogalom modern tudományos használatának egyik atyja, a neveléstudományban¹⁷ is jól reflektáltan jelen van.

A kompetenciafogalom nyelvészeti értelmezése során Chomsky (1995 és 2006) egy megfigyelésből indul ki, egy jól ismert tapasztalati tény problematikusságát veti fel. A nyelvet a gyermek többi kognitív képességéhez képest feltűnően gyorsan sajátítja el, számolni pl. sokkal később tanul meg. Ez a feltűnő jelenség Chomsky szerint valamilyen veleszületett, a homo sapiens sapiens tekintetében fajspecifikus tulajdonság jelenlétére utal. Az innáta-hipotézis szerint minden gyermek nyelvelsajátító készülékkel (LAD, *language acquisition device*) születik, ennek beállításaként, élesítéseként jön létre az anyanyelvi *kompetencia*, egy adott nyelv használatának

¹⁶ Kognitív pedagógiát mondunk, hogy hangsúlyozzuk a közvetlen kapcsolatot az elmetudományokkal, a nyelv és az elme kutatásával. Ez a szóhasználat jelen van a magyar neveléstudományban (pl. KOZMA, 2002), de a diszciplína elterjedt neve konstruktivista pedagógia (NAHALKA, 1997a, 1997b, 1997c és 2002), ami természetesen nem lényegtelen kérdés, hiszen a pedagógiai folyamat nem szűkíthető a szűk értelemben vett kognitív folyamatokra (Vö. CSAPÓ, 2002). De itt az elmetudományokkal való kapcsolat fontossága miatt a kevésbé elterjedt kognitív pedagógia terminust alkalmazzuk, ami nem is feltétlenül szinonimája a pedagógiai konstruktivizmusnak, amennyiben a hangsúlyt nem a tudáskonstrukciókra, hanem az elmekutatásra helyezi.

¹⁷ Ld. pl. Csapó (2009) és Vass (2009).

képessége, amelyet az egyén maga épít fel, és nyelvspecifikus. A chomskyánus kompetenciafogalom jelentése megértési, alkotási és ítélethozatali képesség (lehetőség és illetékesség) anyanyelvünk vonatkozásában, végső soron *a szósorok (mondatok) jólformáltságára vonatkozó döntéshozatali képességet jelenti. A kompetencia* itt is, akár a pszichológiai fogalomhasználatban, implicit tudás: észleljük a rosszul formált mondatot, de a szabályt anyanyelvi kompetenciánk alapján nem tudnánk megfogalmazni, ezt a leíró vagy generatív nyelvészet explicit tudása alapján tudjuk csak megtenni.

Szemléltetésként néhány, szemantikai értelemben határesetet képviselő mondaton tesszük próbára az olvasó anyanyelvi kompetenciáját, ebben Chomsky példáját követjük, ezek érdekesek ugyanis igazán a generatív grammatikai elemzés számára.

A diákok leültek neveléstörténetet tanulni macskával. (A hónap alá vették a macskát tanulás közben, miként az irodalmi legendárium szerint Weöres Sándor szerette ezt fekete macskájával tenni.)

A diákok leültek neveléstörténetet tanulni a macskával. (A macskát is tanítják a neveléstörténetre, bár ennek eredménye kétséges, legalábbis nem lesz majd mérhető.)

***Nem tanulni leültek neveléstörténetet a macskával. (Ezt anyanyelvi kompetenciánk agrammatikusnak ítéli.)**

A valódi kérdés mégsem az, hogy egészen pontosan mi is a kompetencia a kognitív tudományokban, hanem az, hogy miként jön létre az egyénben, illetve miként tanulható, miként tanítható. A kompetencia alapú (tanár)képzés nem tartalmi, hanem módszertani tanulászervezési kérdés – már a felsőoktatásban, de természetesen a köznevelésben is. A tanári módszertani kompetenciák szempontjából mindegy, hogy mit tanítanak ott, csak az a kérdés, hogyan. Ahogy a LAD találkozik az élőbeszéddel (lényegtelen, melyik nyelvvel), úgy megszületik az anyanyelvi kompetencia. Ahogy a tanárjelölt találkozik a megfelelő környezettel (megfigyeli, részt vesz benne, végül alkalmazza a tanulászervezési módszereket mentorral majd egyedül),

úgy lesznek, mellékesen, tanári (módszertani) kompetenciái. A kompetencia és a tanárképzés ún. elméleti/történeti tudásanyaga közötti átváltás, ha Chomskyt komolyan vesszük, akkor értelmezhetetlen, nincs ilyen átváltás, kompetenciát nem lehet tanulni a szó hagyományos, iskolai értelmében, hanem a kompetencia kialakul, ha a megfelelő szakmaelsajátító képesség („PAD”¹⁸) a megfelelő ingerekkel találkozik. Mivel a kompetencia *kialakulása* során a tartalom mellékes (a LAD nyelvfüggetlen, a „PAD” tartalomfüggetlen), a tanári kompetencia nemcsak a szakmai, hanem a szaktudományos tartalmakkal is ugyanúgy fejleszthető. *A kompetencia alapú tanárképzés az egyetempedagógia tartalomfüggetlen módszertani kérdése.* A „PAD” és a kompetencia között ténykedik az egyetempedagógia, ami a megfelelő tanulási környezet megszervezésével teszi lehetővé, hogy a hallgató veleszületett mentális képességei alapján tanári kompetenciái kialakuljanak. A chomskyánus értelemben vett tanári kompetencia egy tanulásszervezési eszköztár implicit, készségszintű tudása, a szabályokat külön explicit tudásként (teória) lehet átadni. A performancia a végzett tanár munkája, a hétköznapi praxis. Ez éppen egybeesik azzal, ahogy Nahalka István értelmezi a kompetenciát: az egyén pszichikus rendszerében létező struktúra, a gyakorlati tevékenység (vö. performancia) feltétele.

A könnyebb követhetőség érdekében az 1. számú táblázat összefoglalja a chomskyánus anyanyelvi kompetencia alapján értelmezett párhuzamokat a tanári kompetenciával, majd két ábra szemlélteti ezt.

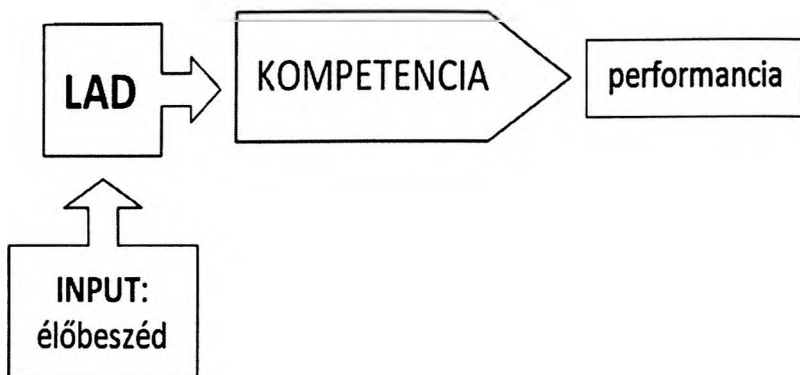
¹⁸ PAD, mint *profession acquisition device*, a LAD mintájára. Természetesen ez csupán egy teoretikus konstrukció, amit a párhuzam szemléltetésére vezetünk be.

<i>Az egyén számára adott, veleszületett</i>	<i>LAD</i>	<i>„PAD” (alapvető kognitív képességek)</i>
<i>Környezet, ahol az adottság „élesedik”</i>	Család, mint anyanyelvi beszélők természetes közössége	Egyetem, mint a tanulási környezetet megszervező intézmény
<i>Részvétel szükséges mértéke</i>	Látszólag ¹⁹ passzív, a gyermek jelenléte által, az őt érő ingerek hatására a veleszületett LAD élesedik. Ez a passzivitás a csecsemő életkorából adódik, fizikai passzivitást jelent, nyilvánvalóan kognitív aktivitás zajlik eközben.	Aktív, a hallgató részvétele, tevékenységei (jegyzetelés, kérdések, horizontális interakciók, projektek, megfigyelés, részvétel, mentorált/önálló tanulásszervezés) által teljes.
<i>Tartalom</i>	Teljesen tartalomfüggetlen a nyelvek tekintetében, x anyanyelvű szülők gyermeke y anyanyelvű környezetben nevelkedve y anyanyelv kompetens beszélője lesz	Tartalomfüggetlen, a neveléstudomány diszciplínáin belül nincs kompetencia/tudás átváltás.

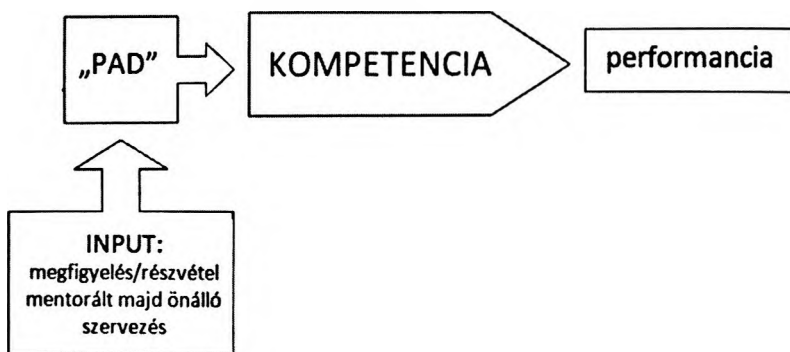
¹⁹ A passzivitás látszólagosságát a generatív nyelvészet azzal bizonyítja, hogy a gyermek anyanyelvének elsajátítása során következetesen vét hibákat, pl. többes számban ragozza az igét, mert a főnévi csoportot többes számúnak véli: *A homok bementek a szemembe. (MEDVE, 2014)

<i>Kívánatos célállapot értelmezése</i>	Az anyanyelv mondatainak grammatikusságáról ítélet alkotása, és a jól formált szerkezetekhez jelentésrendelés automatikus képessége	A tanulási környezet megszervezésének készsége, egyrészt automatikusan mozgósítható probléma-megoldási sémakészlet (ez a chomskyánus értelemben vett kompetencia), és az önreflexió igénye, természetes gyakorlata
<i>A kompetencia közvetlen jelentése</i>	Ítélethozatali képesség	Egy szakma gyakorlásának képessége
<i>A kompetencia hasznossága</i>	Az emberi nyelv összetett és árnyalt kommunikációs forma, ami differenciált gondolkodást és társadalmi valóságot tesz lehetővé	A tanár munkája a modern társadalom nagy tudáselosztó, valóságtermelő és szocializációs szervezetében, az iskolában, a társadalmi létre felkészítő tanulási környezet megszervezését biztosítja
<i>A kompetens személy tudásszervezési módja(i)</i>	<i>Kompetencia</i>	Diszciplináris <i>szakértelem</i> + neveléstudományi műveltség + tanulásszervezési <i>kompetencia</i>

1. táblázat Az anyanyelvi és tanári kompetenciák összehasonlítása



1. ábra (az anyanyelvi kompetencia kialakulásának chomskyánus folyamatábrája)



2. ábra (a szakmai kompetencia kialakulásának chomskyánus folyamatábrája)

A kompetencia tehát implicit, rejtett tudás, funkció, *illetékesség, feladat-megoldási képesség*, nem reflexív, nem tudatos, nem értelmező, hanem készségszintű, funkcionalista, értéksemleges fogalom. Az illetékesség az a kifejezés, ami köré a szó hétköznapi

használata épül, ami, mint ezt korábban érintettük, a szervezetpszichológiai jelentésből ered. A feladatvagy problémamegoldási képesség, legyen szó akár egy mondat jólformáltságának megítéléséről, akár egy problémakezelési eljárás érvényességének megítéléséről, az a jelentés, ami köré a fogalom kognitív tudományos használata épül. A pszichológiai és nyelvészeti értelmezésben egyaránt tartalomfüggetlen a kompetencia *kialakulása* (nem maga a kompetencia, az gyengén kontextualizált). A kompetencia alapú képzésnek így kevés köze van a tartalomhoz, ahhoz, hogy neveléstörténetet vagy atomfizikát tanítunk, az valójában az egyetempedagógia didaktikai kérdése, az egyetemen működő tanulási környezet kialakításának kérdése. A kompetenciáinkat nem tanuljuk, azok tartalomfüggetlenül létesülnek egy környezetben való ténykedésünk által. Természetesen tanulási környezetükben a tanárjelölteknek érdekesebb neveléstörténettel, mint atomfizikával foglalkozniuk. Kompetencia és tudás viszonyának kérdése pszichológiai szempontból az explicit és implicit tudás viszonyára vonatkozik. A tudásrendszerek és a hajlékony készségrendszerek egyszerre jellemzői az embernek (PLÉH 2011). Az ember cselekvő lény, akinek cselekvését a világra vonatkozó tudása vezérli, cselekedeteit e tudása révén ellenőrzi. A kettő dichotómiája hamis. Kompetencia és tudás átváltása a tudományos fogalomhasználat alapján nem értelmezhető kérdés,²⁰ mert a kompetencia a tudás része, szükséges, de nem elégséges feltétele. Kompetencia és tudás átváltása, ha a szó hétköznapi használatára gondolunk, értelmezhető kérdés, de nem több, mintha a téglalap éleinek fontossági sorrendjét tudakolnánk a terület kiszámításakor.²¹

Eddig a kompetenciafogalom kognitív tudományos értelmezéseit vázoltuk pszichológiai és nyelvészeti irányból, e két

²⁰ Vö. Nahalka (1999).

²¹ A hasonlat Pléh Csaba tanulmányából (2011: 24) származik, ott öröklés és tanulás viszonyának szemléltetésére szolgál.

irány össze is függött. A tanári kompetencia azonban, ahogyan arra az iskolai praxisban szükség van, a chomskyánus kompetenciánál több, bővebb, általánosabb. A tanári kompetencia nem szorítkozhat automatizmusokra, problémakezelési sémákra és algoritmusokra. Éppen az a tanári mesterség *kompetens* gyakorlójának egyik ismerve, többek között arról lehet őt felismerni, hogy tudása van az iskolai szituációk és a tanulók differenciáltságáról, és a nehézségekhez képes önreflexív módon, szükség esetén saját gyakorlatát felülvizsgálva viszonyulni. E felülvizsgálat igénye és képessége, bár a tanári kompetencia része, chomskyánus értelemben nem kompetencia. Nem egyszerűen azért, mert nem automatizmus, hanem azért, mert gyakorlatát és törekvéseit félreértés lenne automatizmusnak tekinteni. A tanári kompetenciát, mint a mesterség gyakorlásának képességét, nem szűkíthetjük kognitív *sémák* birtoklására. A problémát a mesterség gyakorlásához szükséges önreflexió nyitja meg a tudásszervezés többi módja felé. A praxishoz szükséges tanári kompetencia személyes, interiorizált tudáskonstrukció, *kognitív értelemben egyszerre szakértelem, műveltség és kompetencia*, erről és ennek közoktatásbeli következményeiről lesz szó részletesen a következő fejezetekben. A kompetenciafogalom értelmezésétől most áttérünk a neveléstörténetről szóló tudás megszervezésének témájára, hogy végül eljussunk a neveléstörténeti tudás a tanárképzés és a társadalom számára nyújtott javainak számbavételéhez.

3. A neveléstörténet, mint tudás

Praktikus-e a neveléstörténet abban az értelemben, hogy a tanár az erről szóló *szakértelmét* mozgósítja a tanulásszervezési folyamat során? Ebben az értelemben minden valószerűség szerint nem az. A neveléstörténet hétköznapi célszerűségének látszólagos hiánya összefügg marginalizálódásával, ezért ebben a fejezetben a neveléstörténet mint tudás sajátosságai felé fordulunk.

A neveléstörténeti tudást a tudáselmélet kategóriáival értelmezzük. Tudáselméletet mondunk, hogy elkerüljük a

szóösszetétel második tagjának problematikuságát. A tudásszociológia több szempontból vizsgálja tudás és valóság viszonyát. Az empirikus szempont azt vizsgálja, hogy a társadalom miként érzékeli, tudja a valóságot. A kanonizációs szempont azt vizsgálja, hogy a társadalom milyen folyamatok során fogadja el a valóságról alkotott tudás(á)t. Itt érintkezik a tudásszociológia a tudásfilozófiával, ami viszont az érvényes tudás határait, az igaznak tudható kijelentések releváns halmazát keresi. Ez az érvényesség lehetőség szerint abszolút érvényesség, de ennek elvi lehetőségét egyre kevésbé gondoljuk ma elfogadhatónak.²² Szempontunk a kompetenciafogalom kidolgozásának áttekintésekor inkább tudásszociológiai volt, abban az értelemben, hogy a kompetenciáról szóló tudás eredetével, a tudományos fogalom kidolgozásának alapszerzőivel foglalkoztunk, de ez közvetve természetesen a róla tehető kijelentéseink érvényes körét is meghatározta. A neveléstörténeti tudás értelmezésének kontextusát nem dolgozzuk ki ilyen részletességgel. Ezek a tudáseméleti kategóriák annyiban fontosak itt nekünk, amennyiben magyarázzák, miért tűnik kevésbé fontosnak a neveléstörténet *tudása*.

Válimaa és Hoffman (2008: 271) kategóriarendszere szerint a neveléstörténet *1-es típusú tudás*, vagyis autonóm diszciplína termeli, és akadémiai érdekeltség legitimálja. Ezt a tudástípust a munkaerőpiac nyelvét beszélő foglalkoztathatósági diskurzusok kevésbé preferálják, ezt a legtöbb²³ munkaterületen kimutathatnánk. Ezzel szemben a *2-es típusú tudást* magasabbra értékelik, ezt használata legitimálja, és belső megoszlását a módszertani ismeretek dominálják.

²² Ebben a logikában az abszolút érvényesség (a történelmi és társadalmi szituáltságtól való teljes függetlenség) lehetőségének hiánya foglalja el az abszolút érvényesség pozícióját.

²³ A kivételt éppen a felsőoktatás és a tudományos élet munkaszervezetei, az egyetemek és akadémiák jelentik.

Gerhard Schulze (1992: 223-225) tudáseméleti kategóriáival a neveléstörténet *létre vonatkozó tudás*: nem szituatív, célok kijelölésére alkalmas,²⁴ minősége nem bináris. A foglalkoztathatósági diskurzusok megint nem ezt, hanem a *technikai tudást* preferálják, amely szituációs-specifikus, algoritmust ad, a sikeren/kudarcon binárisan értékelhető, és módszertani ismeretek dominálják.

3.1. A neveléstörténet mint műveltség

Régebbi terminológiával a neveléstörténet deklaratív, leképező tudás (-ismeretrendszer, fogalmi, lexikális), nem pedig procedurális, folyamat jellegű tudás (-készség, képesség, jártasság). *De a tudás alkalmazhatóságát nem típusa, hanem szervezettsége határozza meg* (CSAPÓ 2009). Szervezettsége szerint minden tudás lehet szakértelem, műveltség, vagy kompetencia.²⁵

A neveléstörténet tudáseméleti értelmezése az előző fejezetekben teoretikus volt, és arra kívánt rámutatni, hogy a

²⁴ Ilyen értelemben a neveléstörténet éppen az iskolai szervezet működésének, a tanári szakma gyakorlásának céljairól kidolgozott lehetséges konstrukciók története.

²⁵ Ezek természetesen az egyén tudását tekintve nem diszkrét kategóriák, de a tudásszervezés megértése szempontjából rendkívül fontos teoretikus fogalmak. A tudásszervezési módok megkülönböztetésének fontosságára Csapó Benő tanulmányai (2008 és 2009) hívták fel a figyelmet, és e hármas tagolás is tőle származik. A szakértelem és műveltség közötti distinkció *megkonstruálásakor* azonban nem követem őt, bár nem jutok a közleményeivel ellentétes következtetésekre. A megkülönböztetés *kimunkálása* során vettem észre, hogy mi is munkál bennem valójában: sokat tanultam ebben a kérdésben Berszán Istvántól, a Babes-Bolyai Tudományegyetemen tartott szemináriumaiából, és *Terepkönyvből* (2007), mert ennek szemlélete segített elengedni a tananyag mennyiségére vonatkozó kérdést, ez fordította figyelmemet az extenzivitás felől az intenzivitás felé. Ez a könyv egyébként a műveltségre mint tudásszervezési módra épített irodalomoktatás egyik applikációja is, bár teoretikus bázisa nem oktatás-, hanem irodalomelméleti, és más fogalmi struktúra alapján jut el ide.

neveléstörténet mint tudás sajátságai miatt hogyan szorulhatott háttérbe a kompetencia alapú tanárképzésben, amely oktatás-gazdaságtani értelmezésben a foglalkoztathatósági diskurzusok neveléstudományi változata. A tanárképzésben releváns neveléstörténeti tudás műveltségként történő értelmezése azonban gyakorlati kérdés, mert komoly következményekkel jár az iskola praxisára nézve, ezért ebben a fejezetben a képzési vertikumban a felsőoktatás felől a köznevelés felé is igyekszünk kitekinteni. Előre jelezni szükséges műveltség és szakértelem megkülönböztetésének hosszadalmasságát, amit nem csak a pontos fogalmi distinkciók igényelnek, részben maga a magyar nyelv okozza. A magyarban ugyanis a műveltség igen terhelte szó, és egyértelműen a *Bildungot* asszociálja. Elkerülendő a kompetencia körül kialakult fogalmi pontatlanságokat, hosszan elemezzük a műveltségként és szakértelemként megszervezett tudás közti különbséget. A köznevelés praxisa kapcsán példáinkat a magyar nyelv és irodalom tantárggyal fogjuk szemléltetni.

Ez a műveltség tehát *nem* az a műveltség, ami a *Bildungból* ránk maradt, és ami a 20. század történelmi tapasztalata miatt okkal keveredett gyanúba. Ha az lenne, akkor a neveléstörténeti tudás önértékét²⁶ igyekeznénk kimutatni, és ez nem is volna a *Bildung* minden kritikája ellenére sem egészen indokolatlan egy speciális tudásszakma, a tanári szakma esetében, de nem ezt az utat követjük. Jelen tanulmányban a neveléstörténetről csak a tanárképzés rendszerének funkcióval bíró részeként, vagyis instrumentális tudásként beszélünk.

²⁶ A *Bildung* önértékű tudása sem volt funkció nélküli tudás, a társadalmi hierarchia felépítésében és határainak megállapításában, az azonosítás, befogadás és kizárás rendszerében nagyon is fontos, „hétköznapi” funkciót látott el, nagyon is praktikus funkciót töltött be a mindennapok valóságának termelésében.

Ez a *műveltség jártasság (literacy*²⁷, *Kenntnisse)*, *gyakorlottság, kultúra*, a szónak a latin igére, a *colerére* visszautaló értelmében, amely az elme művelésének értékére a föld megműveléséből, ezáltal term(el)ékenységének megteremtéséből és növeléséből asszociált. A műveltség is extenzív jellegű, akárcsak a szakértelem, de a horizontális dimenzió maximalizálása nem elsődleges célja. Éppen ez különbözteti meg a Bildungtól is, hogy nem tekinti önértéknek²⁸ a tudás szélességét, iránytalan szélesítését. A műveltségként megszervezett tudás értéke és célja a vertikális

²⁷ Olyasféle tudásszervezési mód, mint amit a PISA-vizsgálatok mérnek a közoktatásban. Ezért is érdemes a neveléstörténeti tudást műveltségként és nem *szakértelemként* megszervezni a tanárképzés hallgatói számára, mert akkor újabb szempontból kerül közelebb a hazai közoktatás ahhoz, hogy szakértelem helyett műveltséget próbáljon meg diákjainak tanítani minden tantárgy tekintetében. Ha szakértelem helyett műveltséget tanítana a közoktatás, az az egyezményesen rögzített minimumkövetelményt is nyugodt tempóban teljesíthető (de nem csekély) szintre csökkentené, véget érne a mennyiségi hajszá, az „anyagon való *végig rohanás és végigrohanás*” káros gyakorlata. Extenzív helyett intenzív lenne a tanulás, amit joggal gondolunk hatékonyabbnak és eredményesebbnek. A magyar nyelv és irodalom tantárgy példáján szakértelem és műveltség distinkciója azt jelenti, hogy nem az a fontos, hogy a diák Homérosztól Nádás Péterig ismerjen minél több „nagy szerzőt” (ez lenne az irodalomtörténeti szakértelem, ami a közoktatásban extenzív tanulásszervezést (és tervezést) okoz, és csak kivételes esetekben visz közel a tantárgyhoz), hanem az a lényeges, hogy minél intenzívebb (és személyesebb) kapcsolat alakuljon ki a szépirodalmi szövegek és a tanulók között – ez a műveltség. A műveltségként szervezett tudás intenzívitása miatt egyébként, mellékesen hatékonyabb, eredményesebb és szélesebb (extenzívebb) olvasottságot alakít ki, mint az erre közvetlenül törekvő szakértelem, aminek ideálja valójában nem a művelt polgár, hanem a tudós.

²⁸ A Bildung sem egészen a tudás önértékéért tekintette szélességét fontosnak, ez a szélesség létesítette a társadalmi nagycsoportok azonosításának és kizárásának gyakorlatait.

mélység, ez növekszik a gyakorlás során egyre jobban. A magyar nyelv és irodalom tantárgy példáján szemléltetve az olvasás mint tevékenység tartalomtól függetlenül növeli az olvasásban és szövegértésben, szövegértelmezésben (ezt a legkevésbé, ehhez kell a teoretikus tudás, a szakértelem) szerzett jártasságot. Itt ér el a műveltség a kompetenciáig: a műveltség révén, a művelés által létesül és élesedik a kompetencia az adott tudásterület adekvát készségeire vonatkozóan. Átváltás valóban létezik, de nem a kompetencia és a tudás között, hanem a tudás horizontális (extenzív) és vertikális (intenzív) dimenziója között. A közoktatásban szakértelemként szervezett tudás értéke és célja a horizontális dimenzió: egy adott tantárgy tekintetében minél többet, minél több témáról (szerzőről) elmondani és átadni, közvetíteni a tudományterület kanonizált (ezáltal tévesen lezártnak tételezett) ismereteit. Ez okozza a mennyiségi hajszát és a sietséget, a tananyag „leadásának” igyekezetét, a magyar nyelv és irodalomnál maradván, az érettségi előtt József Attilánál, jobb esetben az újholdasoknál megakadó tanítást, noha alapvető lenne a kortárs irodalom szövegeinek és értelmezési gyakorlatainak elmélyült megismerése és művelése, hiszen így válik az irodalom élővé, így válik láthatóvá, hogy az irodalom nem múzeumi zárvány, még a kánonja sem az. Az irodalom mindig a mai²⁹ társadalom, a mai szubjektum, a mai interszubsztivitás nyelvi reprezentációja, amely természetesen nem értelmes saját hagyománya nélkül. Ebben a hagyományban azonban nem extenzíven, hanem intenzíven volna érdemes elmélyedni a fenti műveltségfogalom javaslatára alapján. Az extenzió mint érték teljesíthetetlen célokat ró diákra és tanárra egyaránt. A hatékony és eredményes tanulási környezettől idegen a mennyiségi hajszát, amely az interiorizáció és a saját tudás megkonstruálása ellen hat. Ilyen értelemben újabb átváltást is kimutathatunk, ismét nem tudás és kompetencia között: ez az átváltás

²⁹ Ugyanez a kijelentés témánk vonatkozásában: a neveléstörténet nem a múlt megismerése miatt fontos (a múlt természetesen nem is ismerhető meg, megismerhetősége ismeret- és lételméleti szempontból is képtelenség), a neveléstörténet mai, társadalmi hasznossága miatt fontos a tanárképzésben.

a tudás általános extenzív dimenziója és a tudás szubjektív interiorizációja között fedezhető fel, nem függetlenül az extenzió-intenzió átváltástól.³⁰

A műveltségfogalom körülményes elemzéséből látható, hogy semmivel sem kevésbé félreérthető, mint a kompetencia. A műveltség szó használatát a magyar nyelvben különösen könnyű félreérteni, ezért újból hangsúlyozzuk: *ez a műveltség nem Bildung, ez a műveltség cultura*, amennyiben a tudás horizontális dimenziója helyett a vertikálisat preferálja, célja a jártasság, gyakorlottság kialakítása, a személyes, interiorizált tudáskonstrukciókat értékeli nagyra, és mellékesen, kompetenciákat is létesít. E műveltségfogalom másságát, a kultúrára visszautaló régiségét, és a Bildunggal szembeni újdonságát jól kifejezi, hogy nem tartja értelmesebbnek a széles, *általános műveltséget*. *A műveltség nem általános, hanem interiorizált és személyes*. A műveltség általánossága, mint minimális közös szövegkorpusz természetesen nem veszíti el jelentőségét, hiszen ennek a társadalmi kohézió megteremtésében is alapvető jelentősége van, az iskola nem csak tudást termel, az iskola a közös társadalmi valóság (újra)termelésének egyik alapintézménye. A műveltség szélesítése azonban itt nem öncél, hanem a jártasság megszerzése során mellékesen (ki)alakul. A szakértelemmel szembeállított műveltségnek nem eszménye a minél szélesebb kánont ismerő érettségiző, de eszménye a folyamatosan olvasó, a műveltség interiorizálásába magát belegyakorló, azt folyamatként megélő, azt egyre jobban élvezni tudó ember. Elsődleges célja nem egy rögzített kánon megtanítása, hanem a tudásterületekhez tartozó gyakorlatok, aktivitások (olvasás, számolás, természettudományos gondolkodás) belsővé tétele és fokalizálása. Rögzített kánonnal rendelkezik, de annak másodlagossága miatt ez a szakértelemként szervezett tudás kánonjához képest mennyiségét

³⁰ Nem érdektelen, hogy ez az átváltás a mezőgazdaságban is értelmes, széles körben használják is. Ez is jelzi a műveltség mély rokonságát a *culturával*. Akár a gazdaságban, úgy az oktatásban is az extenzív gazdálkodáshoz a mennyiség, az intenzívhez a minőség kapcsolódik.

tekintve mindig kisebb. A kánonelméletekre itt nincs módunk érdemben kitérni, de hangsúlyozzuk, hogy minden kánon (tantervi minimum, érettségi alapkövetelmény) töredékes, és minden kánont a bekerülés és kimaradás *együttesen* létesít. A kánonnak tehát nincs optimális maximuma, a kánonnak csak optimális minimuma van. A kánon soha nem lesz teljes, ellenkezőleg, minden kánon töredék, bármekkora korpusszal is terheljük a tanterveket, a diákokat és a sietősen tanító tanárokat. A kánon maximumát lehetetlen lesz megtalálni vagy akadémiai konszenzussal kialakítani, az érvényes kérdés a kánon minimumára vonatkozik. Ezt sem könnyebb kialakítani, de legalább az iskola véges idejének ismeretében anélkül lehet rá válaszolni, hogy valamiféle megnyugtató, konszenzusos teljességet keresnénk, ami nem is létezik. A műveltség minimumkövetelménye, a magyar nyelv és irodalom tantárgy tekintetében kánonja, sem lehet csekély,³¹ de a szakérteleménél – egyébként sajátos módon – egyértelműen kisebb. A konkrét tantárgy példáján szakértelem és műveltség viszonyát jól szemlélteti a szerzői életrajzokhoz való viszony. A biográfia a műveltségként szervezett irodalmi tudás számára magyarórán csak annyira releváns, mint a matematikaoktatás számára Eukleidész életének *elmesélése*: leginkább semennyire. A tankönyvírók által szerkesztett élettörténeti narratívák szövegek ugyan, ezeken is lehet az irodalomhoz kapcsolódó aktivitásokat gyakorolni, de nem szépirodalmi szövegek, ráadásul a tankönyvírók meg is tévesztik vele a diákokat, hiszen elfogulatlanul rekonstruált múltként, igazságként tüntetik fel őket az egyezményes tudás érvényes forrásában, a tankönyvben. Az irodalmi műveltség szempontjából a szerzői életrajz csak az időbeli tájékozódást mint emberi igényt³² szolgálhatja, a lineáris kronológia minimális ismerete

³¹ Vö. Nahalka 1999.

³² Fontos tudni, hogy Petőfi Sándor előbb élt, mint Ady Endre, valamint hogy Ady Endre és Babits Mihály kortársak voltak, mert ez a tény (de csak ez) pl. a prófétatematika közös volta miatt lírájuk megértését és értelmezését elősegíti. De az erről szóló tudás megkonstruálásában semmilyen szerepet nem játszik (hacsak nem a félreértését) az életrajz, a versszövegek releváns kontextusát a kor gazdasági-

ugyanis valóban segít elrendezni a tudást. Az életrajzok ismerete a köznevelésben funkciótlan szakértelem,³³ ami az akadémiai, irodalmári szakmának is csak egy konkrét részterülete, a kultusz kutatás szempontjából releváns. A neveléstörténethez visszatérve ez a „nagy szerzőkre” alapított lineárisan kronologikus neveléstörténeti nagyelbeszélés végleges elengedését, és a neveléstörténeti tudás tematikus vagy problémaközpontú újraszervezését jelenti, ahogyan ez zajlik is a hazai neveléstörténeti kutatásokban.

társadalmi környezete (és nem a szerzői biográfia) jelenti, amiről a diákok történelemórán tanulnak is. Ezzel, ha nem kedveljük a szövegközpontú, immanens, klasszikus modern irodalomelméleteket, akkor összekapcsolhatjuk a szövegeket, ehhez pl. az újhistorizmus kínál elméletet és módszertant. De ez a kontextus már nem az a kontextus.

³³ Valójában a közoktatás egyik érdekes jelensége, hogy az ott tanított szakértelem a magyar nyelv és irodalom tekintetében irodalomtudományi szempontból teljesen elavult, az akadémiai irodalomtudomány mára százéves eredményeinek mond ellent. A modern irodalomelméletnek az orosz formalizmustól a posztmodern hermeneutikáig és tovább ívelő történetére gondolunk itt. Ennek szaknyelvi differenciáltsága természetesen meghaladja a közoktatásban szükséges szintet, de belátásait azért szélesebb körben hasznosítani érdemes volna. E különös jelenség különös következménye, hogy a magyar nyelv és irodalom szakos egyetemi képzés szükséges része a kifejezetten a közoktatásból hozott téves előfeltevések *dekonstrukciója*. Időgazdálkodását tekintve az ilyen képzési vertikum nem hatékony, hangsúlyozzuk, továbbélése azért is különös, mert az elavult szakértelem újratermelését az akadémiai irodalomtudomány nem támogatja, onnan utánpótlást nem kap. Az életrajzok diszkreditálása a közoktatásból nem jelenti azt, hogy ne lenne tudományosan megalapozható szerzői szubjektum és oeuvre kutatása – ennek diszciplínája a pszichobiográfia. Ez azonban kötetnyi munkát jelent egyetlen szerző esetében is, és az avatatlan befogadó nem tudja megkülönböztetni az irodalomtudományi pozitívizmustól, noha egészen másról van szó. Az életrajzok diszkreditálása egyszerűen csak azt jelenti, hogy a köznevelésben az irodalom szövegek recepciótörténeti folyamaként érdekes, miképpen Pitagorásznak sem az élete, hanem a tétele a lényeges a matematikaoktatásban.

A műveltségfogalom előnye, hogy nem asszociálja a tudással szembeni átváltás téveszméjét, erre vélhetőleg immúnis. Mellette szól az is, hogy könnyebben fokolizálható, vagyis könnyebben tölthető fel értelemmel, mint a szakértelem. Valóban, miért is kellene kis szakértőket, kis tudósokat³⁴ képezni a közoktatásban? A szakértelemként szervezett tudás a szakértőkön kívül mindenki számára fokolizálatlan, értelmetlen, egy másik terminológiában, és ettől nem függetlenül: dekontextualizált. A műveltséget a fókuszhiány (értelemhiány) kevésbé fenyegeti, de fókuszának megteremtése és fenntartása éppúgy aktivitást igényel, és ebben a kezdeményezés a tanulási környezet aktorai közül mindenképpen a *tanáré*. Neki kell az adott *tantárgyhoz fókuszkonstrukciókat* ismernie (esetleg kidolgoznia) és kínálnia, ez természetesen csak akkor eredményes, ha a diákok³⁵ is megkonstruálják a maguk tudattalan vagy tudatos fókuszértelmezéseit.

³⁴ Vö. a gyermekről szóló diskurzusok történeti alakulásával, a gyermek mint kis felnőtt mára történetinek gondolt képzetével. A szakértelemként szervezett tudást átadni kívánó iskola valóban gyermeknek vagy fiatalnak tekinti a tanulókat, amikor kis tudósokat akar képezni? Mindez összefügg a magyar iskola fényes múltját a nagy tudósokra építő diskurzussal. A nagy tudósok neveléséhez valóban megfelelő a szakértelemként szervezett tudást adó iskola, de ez néhány embert jelent – évtizedenként. Nem alapozható erre az iskolarendszer, másrészt ebből az nem is következik, hogy a „nagy tudósok” iskolai fejlődését visszavetné, ha más módon szervezett tudás alapján tanítanák őket. Ők ugyanis, sok más mellett, éppen attól nagyok, hogy a kevésbé nagyok számára önállóan megkonstruálhatatlan módon képesek újraszervezni saját, interiorizált tudáskonstrukcióikat, attól függetlenül, hogy azt miképpen kínálta nekik az iskola. A nagy magyar tudósokról szóló diskurzus tehát tévesen alapozza állításait (reflektálatlanul) a tudásszervezés módjainak szerepére. Az iskolai szervezet minősége azonban bizonyosan mellékes, mert e sok nagy tudós oktatása gyanút keltően kevés intézmény között szóródott, ami egyértelműen utal arra, hogy az iskolai szervezet minősége pozitív és negatív szinergiahatást is ki tud váltani.

³⁵ Az erre vonatkozó szükségletet semmi sem jelzi jobban, mint a tananyag értelmetlenségének, életidegenségének folyamatos felpanaszolása, ami ennek a folyamatnak valójában az inverze, nem vezet fókusz kialakításához, csak állandósítja hiányának tudását. A tananyag feleslegessége feletti diáktanúság természetesen sosem fog elmúlni, az a kötelező iskoláztatás kultúrájának szerves része.

A műveltség fókuszsa, a magyar nyelv és irodalomnál maradvá, a szövegértési és értelmezési jártasság, amelyre munkaterülettől függetlenül van szüksége minél magasabb szinten mindenkinek egy írásbeli kultúrában, ahol az írásbeliség mint kultúra ismerete és „belakása” a képi fordulat után is meghatározó, a mindennapokban való sikeres tevékenykedés egyszerűen elengedhetetlen feltétele (önmagunk és környezetünk megértése és kifejezése nyelvi formában, bármilyen tudáshoz való hozzáférés szövegek révén, jogi aktusok, munkaszerződések stb.). Ennek hiányának drámai és hétköznapi következménye egyértelmű, ha a deprivált társadalmi csoportokból érkező tanulók iskolai hátrányaira és munkaerő-piaci nehézségeire gondolunk, ami a legnagyobb társadalompolitikai problémák egyike. A műveltség mint tudásszervezés itt érintkezik a nevelésszociológiával:³⁶ az extenzív helyett intenzív munkát preferáló tanulószervezés könnyebben kínál érdemi, valódi (de a legkevésbé sem könnyű) sikereket a szociálisan hátrányos helyzetű családokból érkező diákok számára. A műveltségként értett tudás nem könnyebben elérhető cél, de méltányosabb feladat, mert kevésbé tűnik az időszerkezet tekintetében fenyegetőnek. A beláthatatlan szélességű tananyag eleve jövőre orientált időszemléletet követelő elsajátítása helyett az intenzív aktivitás követelménye nem igényli az időpreferencia azonnali váltását a deprivált környezetből érkező tanulóktól. A differenciálás ebben éppúgy lehetséges, ahogyan különben az extenzív szemléletben is az volt. A műveltségként megszervezett tudás esetén azonban a differenciálás immúnisabb a méltánytalan, sok esetben egyenesen méltatlan látens szelekcióval szemben, ugyanis a műveltség egyezményesen elsajátítandó kötelező tananyagészménye a szakérteleménél mindig kisebb. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a differenciálás nem történhet a kötelező közös minimum rovására, legalábbis kevésbé veszélyezteti e

³⁶ Vö. Kozma Tamás (2002: 660) fontos kritikájával az *Educatióban* a kognitív pedagógiáról: „A társadalom hiányzik általában is abból a szemléletből, amelyben ez a mű [Csapó Benő: *Az iskolai műveltség.* – G. L.] s az alapját jelentő kutatás fogant, az ún. kognitív pedagógiából.”

helytelen gyakorlat megjelenése. Azt ugyanakkor jelezni kell, hogy a műveltség sem a megváltó válasz erre a problémára, aki magasabbról indul az adott terület jártasságában, az magasabbra is fog abban jutni – a racionálisan várható átlagos eredményt, nem a lehetőségeket és kivételeket tekintve. A műveltség arra elvileg mégis lehetőséget ad, hogy az intenzívebb aktivitás könnyebbé tegye a hátrányok leküzdését. A műveltségként szervezett tudás ilyen értelemben meritokratikus: az ezt preferáló iskolai szervezet a kiválóságot mint az aktivitás intenzívitását jutalmazza.

A szakértelem eszménye a mennyiségileg bőséges, extenzív tudás, egy szakterületi kánon ismerete. A műveltség eszménye a tudásterületekhez tartozó aktivitások (olvasás, számolás, természettudományos gondolkodás) folyamatos művelése, az ezekben való részvétel, és ezen keresztül a saját tudás megkonstruálása. A szakértelem szerint a tanuló megtanulja a kánont. A műveltség szerint jártasságot szerez egy területre jellemző gyakorlatokban. Ez magyarázza a műveltség rugalmasságát. *A szakértelem sikeres interiorizálásának eredménye egy állapot*, egy minél bőségesebb sémakészlet tárolása, amit rugalmatlansága miatt szorít az extenzív nyomás: akkor lesz minél több helyzetben sikeresen alkalmazható, ha mennyiségileg minél bőségesebb ez a sémakészlet. Ez magyarázza azt a jelenséget, ha kiváló, sokat tanuló diákok az adott tantárgyhoz kapcsolódó egyszerű kérdésekre nem képesek válaszolni: a nekik kínált, a számukra elérhető tudás szakértelem,³⁷ aminek újraszervezése olyan kognitív aktivitást igényelne, amire csak kivételes tehetségek képesek, de rendszerszerűen erre nem építhetünk. A műveltség kánonja azért lehet csekélyebb, mert rugalmasabban szervezett tudást

³⁷ A kognitív pedagógia egy másik, ennél is mélyebb problémákat felvető magyarázatot is megenged. Az a diák, aki ilyen helyzetbe kerül, hiába ún. jó tanuló, nem rendelkezik interiorizált tudással, vagyis nincs saját tudáskonstrukciója az adott témáról, csak reprodukcióra lenne képes. Kissé sarkítva a fogalom kognitív tudományos értelmében nem rendelkezik tudással, mert nem jelentésszerű számára, amit reprodukál.

kínál, amely így jobban kombinálható, ezért nem szorul egy teljességre törekvő sémakészlet tárolására. *A műveltség sikeres interiorizálásának eredménye egy folyamat*, a tudásterülethez kapcsolódó aktivitások állandósuló művelése, az abban való jártasság növelése, és végül: öröme. A szakértelem természetesen végtelen, hiszen naponta jelenik meg tudományos közlemények beláthatatlan tömege, de a köznevelés számára a szakértelem mégis egy lezárt kánonként³⁸ tételeződik, ilyen értelemben a szakértelem teleologikus, mert egy stabil állapotot tételez céljaként. A műveltség viszont a közoktatásban sem tűnik lezártnak, akkor jó, ha nyitott a folytatásra, a folyamatos gyakorlására. Ilyen értelemben a műveltség folyamatelvű és nyitott. Az olvasás tipikusan ilyen, itt érkezünk ahhoz az ismert elvhez, hogy érettségizők helyett olvasókat kellene a közoktatásnak kibocsátania, akik számára *elérhető* a világ és önmaguk megismerésének nyelvi dimenziója, hiszen ez a magyar nyelv és irodalom tantárgy valódi tétje: egy *lehetőség*, a nyelvként (meg)érthető világ³⁹ lehetőségének felkínálása, a nyelvi megértés aktivitásába történő bevonás, ahol ez a megértés és kifejezés vonatkozhat önmagunkra, a kapcsolatainkra, a környezetünkre, de a munkánk során elsajátítandó és alkalmazandó szűk szaktudásra is. Ez a diák konkrét munkaválasztásától vagy családi tökeszerkezetétől függetlenül értelmes cél. Jelentősége nehezen túlbecsülhető, ha arra gondolunk, hogy mindennapi életünk közös valósága (nagy részben, de nem kizárólag) nyelvi alakzatok által létesül. A műveltségként értett irodalom nem történeti nagyelbeszélés, hanem az írásbeliség műveltsége, az írásbeliség művelése.

Összefoglalásul: a szakértelemként szervezett tudás egy diszciplináris kánon extenzivitásra törekvő ismerete, a műveltségként szervezett tudás a tudásterülethez tartozó aktivitások intenzív

³⁸ Amiről a kortárs tudományos közösségekben vita folyik, az praktikusán valóban nem is lehet része a közoktatás curriculumának.

³⁹ Benne önmagunk.

gyakorlása, a bennük való jártasság állandósuló növelése. A szakértelem rendszerezett és szituációfüggően rendelkezésre álló, ismeretekből épített sémakészlet, a műveltség kevésbé kontextusfüggő jártasság és gyakorlat.

A hosszas bevezetés exkurzusnak tűnhetett. Műveltség és szakértelem distinkciója már-már szétfeszíteni látszott tanulmányunk kereteit, mégsem nélkülözhattük. A felkészülést szolgálta egy egyszerű, de igen könnyen félreérthető, és praktikus következményei miatt központi jelentőségű kijelentés jelentéssel történő feltöltéséhez: *a neveléstörténet műveltségként, és nem szakértelemként releváns a tanárképzés számára.* Ismét hangsúlyozzuk: az állítás nem a neveléstörténeti tudás önértékére vonatkozik, hanem a neveléstörténeti tudásnak műveltségként való megszervezésére utal. Ilyen értelemben, műveltségként ad (termel) a neveléstörténet legitimitációt, fokalizációt, historikus relativizmust, problémaértelmezési, -megoldási és kutatás-módszertani eszköztárat a leendő tanároknak, erről fog részletesebben szólni a következő fejezet. A szakértelemmel szembeállított műveltség a neveléstörténet esetén azt jelenti, hogy nem törekszünk a neveléstörténeti tudás lineáris-kronologikus teljességét megtanítani a tábla házától az iskolátlánításig,⁴⁰ de törekszünk a neveléstörténet mint tematikus problémátörténet témáinak, lehetőségeinek és megoldási javaslatainak az interiorizált, közös feldolgozására.⁴¹ A műveltségként szervezett neveléstörténet pl. tagolható aszerint, hogy mit mond ez a neveléstudományi történeti tudásterület az iskoláról, a gyerekekről, a tanárról és az iskolában végzett (közös) munka céljairól. De számos

⁴⁰ A dichotómia szándékoltan tematikusan és nem kronologikusan ellentételező. A „tábla háza” lehet az intézményes oktatás-nevelés kezdetének szimbóluma, de Ivan Illich iskolátlánítási programja ennek nem jó kronologikus ellenpontja, hiszen közel fél évszázados teóriáról van szó. Az iskolátlánítás a tábla házának ilyen értelemben tematikus ellenpontja.

⁴¹ Megművelésére, de ez itt agrammatikus volna, míg érdekes módon az ipari konnotációjú feldolgozás megfelelő.

más módja is lehetséges ennek, ami újat mutat a szerzőkre épített, életművek szerint tagolt lineáris kronológiához képest. Ez nem egyszerűen korszerűség kérdése, hanem kognitív oka van. Az életművekre épített tudásszervezés minden esetben⁴² dekontextuális, külsődleges, a tudásanyag természetétől idegen marad, így sokkal nehezebb megtanulni, sokkal nehezebb egyes elemeit fókuszálni. A műveltségben a kronológia mellékes, bár nem kizárható, de itt a tudásszervezés elsődleges szempontja a fogalmak összekapcsolása, a történeti utak és elágazások kimutatása, a recepciótörténet. Ez a kronológia a lineárisnál sokkal összetettebb, hiszen az új tudások mindig a domináns hagyomány megújításai vagy ellentételezései, esetleg tagadásai, kapcsolatuk ritkán az egyenes vonalú leszármazás. Ha szemléletes fogalom párt keresünk hozzá, akkor *a műveltség kronológiája nem lineáris, hanem hermeneutikai természetű*, a megértésből, az értelmezésből és a recepciótörténetből, nem egyszerűen a lineáris egymásra következésből ered. A neveléstörténeti műveltség alapegysége nem a nagy szerző életműve, hanem az adott problémára adott történeti válasz. A neveléstörténeti műveltség alapegységeinek rendszere nem életművek katalógusa, hanem bizonyos problémákra adott válaszok hermeneutikai kronológia szerinti rendszere. Innen egyenes út vezet a komparatiztikához és a historikus relativizmushoz, ami ha mindennapos kutatási eszközként nem is, de szemléletként, fogalomként elengedhetetlen a(z) (ön)reflexív tanári praxishoz. A történeti meghatározottság tudása a szó hétköznapi értelmében tanári kompetencia. Ha a relativizmust nem diakrón, hanem szinkrón dimenzióban vizsgáljuk, a nevelésszociológia alapvető témáihoz, a társadalmi nagycsoportok értékrendszerének, időkezelésének, térszemléletének, nyelvhasználatának vizsgálatához érkezünk. A relativizmusról szóló tudás diakrón dimenziójának hiánya ezt is meg fogja gyengíteni, noha belátásai még ma is csak a társadalomtudományokban számítanak közhelynek, és a közoktatás tovább fog erodálódni. A deprivált

⁴² Akár magyar nyelv és irodalomról, akár neveléstörténetről van szó.

családokból érkező tanulók ma a magyar köznevelés egyik legnagyobb kihívását jelentik. Az ebből eredő feszültségek pacifikálásához szükséges a preskriptív helyett deskriptív fogalmi struktúrák jelenléte a tanárképzésben és az iskolai szervezetekben. Ha ezt nem lehet elterjeszteni, ha ezt a tanárjelöltek és az iskolák nem képesek/hajlandóak interiorizálni, úgy a középosztály szélesítésének modern társadalompolitikai programja a rendelkezésre álló forrásoktól függetlenül befulladás, mert nem kapja meg azt a támogatást, amit a társadalmi inklúzió és a hozzá tartozó fogalmi struktúra megkíván. A kizárás diskurzusait beszélő középosztály valójában zárvány, és bekerülni oda csak kivételként lehet.

Azt is szerettük volna demonstrálni, hogy a tudásnak az egyetemi oktatásban történő megszervezése fogja csak megváltoztatni a tudásszervezésnek a szakértelemről a műveltségre váltó megújítását a köznevelésben, amire a kompetenciát és tudást szembeállító diskurzusok sikertelenül törekszenek, mert félreértik az alapfogalmakat és téves átváltásokat javasolnak, bár a céljuk vélhetőleg ugyanez.

De mit jelent ez a felsőoktatás praxisában? Semmi radikálisan újat, részben régi tudások felújítását, részben kis egyetempedagógiai újítást. A műveltségként szervezett neveléstörténeti tudás kánonja a szakérteleménél kisebb,⁴³ és nem törekszik a kronologikus teljesség csonka vázának átadására sem, ezt csak a neveléstörténet professzionális, akadémiai szakemberei fogják megtanulni és

⁴³ Az ókortól a legújabb kori oktatásügyig nem lehet áttekinteni egy félév alatt a neveléstörténetet sem érdemben, sem másképp. Az enciklopédia elengedése része annak a folyamatnak, aminek a végén majd az irodalmat sem tankönyvszövegekben tárolt ismeretként, hanem szépirodalmi szövegek recepcióesztétikai és tartalmi (összefoglalóan itt: hermeneutikai) elvek szerint rendezett sorozataként, e szövegek egyéni és közös olvasása, értelmezése, megértése, az e folyamatban való részvétel és részesedés által tanítják. Ilyen értelemben ér össze műveltségként szervezett neveléstörténet az egyetempedagógiában, műveltségként szervezett magyar nyelv és irodalom a köznevelésben.

áthagyományozni – ahogyan ez valójában eddig is történt. A tanulásszervezésben nagy szerepet kap egy régi egyetemi órátípus, a szövegolvasó szeminárium, de nemcsak a pedagógiai eszmetörténet kulcsszövegeinek közös, csoportmunkában, akár órai feldolgozásaként (ideális esetben erre készülni kell, de ez az ideális eset nem áll fenn mindig teljes mértékben a hallgatók részéről), hanem bizonyos tanulmányok kutatás-módszertani példaként is előkerülnek. A neveléstörténet bizonyos módon rendelkezik számos olyan tanulmánnyal, amely nemcsak tartalmilag jelentős, de kutatómódszertanára figyelve is izgalmas, szabálykövető vagy éppen szabályszegő utakat kínál a hallgatóknak. A kooperatív tanulásszervezés mellett a projekt módszer is jól, talán még jobban köthető a neveléstörténet oktatásához, ha a projektet kutatási projektként értelmezzük, ez lehet 5-10 neveléstörténeti tanulmány vagy elsődleges forrásszöveg összehasonlító elemzése, de ez a legszokványosabb feldolgozási mód – forgattak már filmet az elmúlt évszázadban gyakorlatilag mindenből, bizonyos módon lehet neveléstörténeti tanulmányból is, ha valaki vagy egy projektcsoporthoz⁴⁴ szeretne. Tanulmányok feldolgozása (interiorizálása) a szakdolgozatok történeti részének is értékelhető előkészítése. Az éppen csak felvillantott példákból jól látható, hogy a neveléstörténeti tudás tartalomként és módszertanként is releváns a tanárképzés számára, ha tudását műveltségként szervezzük meg, és az előadás mellett (nem helyett, természetesen) más utakat is kínálunk a hallgatóknak e tudás ismeretrendszerének és a belőle tanulható módszertannak a felfedezésére, interiorizálására. Az így végzett aktivitások során a neveléstörténeti tartalmakon keresztül, az ezekkel végzett kooperatív vagy projekt munka révén a hallgatók tanári kompetenciája is fejlődik, éppen azért, hogy részt vesznek ezekben az aktivitásokban. A tanulásszervezési kompetencia fejlődésének része az így szervezett cselekvésekben való részvétel, a részvétel általi tanulás, ami megelőzi, de legalábbis kiegészíti, hogy ezeket a hallgató mentori segítséggel vagy önállóan szervezze.

⁴⁴ A kommunikáció- és filmszakos egyetemi képzések megjelenésével az ehhez szükséges tudások a bölcsészettudományi karokon adóttak.

Ha a neveléstörténeti nagyelbeszélés kronologikus enciklopédiája nem adható át 1-2 szemeszter alatt, és a szűkre szabott időkeretben csak a műveltség minimuma alakítható ki, de valódi szakértelem nem, ennek sietős kísérlete fokolizálatlan, személytelen, rendszertelen ismerethalmazt eredményez, ami legjobb esetben a szigorlatig érdekes, akkor mit jelent, hogyan fogalmazható meg a teória *egy* lehetséges applikációja? Szűkebb kánont, szövegolvasó szemináriumot, kooperatív szövegfeldolgozást, projektmódszert, vagy egy-egy reprezentatív neveléstörténeti tanulmány módszertani szempontú elemzését jelenti ez általában, de tegyünk kísérletet egy konkrét példa rövid ismertetésére is.

A módszertanok sokféleségéből a kutatásra alkalmazott projektmódszert emeljük ki. Ez itt neveléstörténeti témájú kutatási projekt megvalósítását jelenti egy szemeszter alatt. A hallgató tanulásszervezési kompetenciája ez esetben a projektben történő részvétel által fejlődik, itt ő a projektnek nem szervezője, hanem résztvevője, megvalósítója. A neveléstörténeti projektkutatásoknak nem kell az akadémiai tudományosság hagyományos eredményeinél megállniuk, ha ezek – mint a tanulmányírás – a hallgatóknak kevésbé érdekesek (kezdetben). A neveléstörténeti projektkutatásokba jól integrálhatóak a történettudomány legfrissebb eredményei, pl. az *oral history* kutatási *gyakorlata*. Ennek kutatási módszereivel, (videó)interjúk⁴⁵ készítésével remekül kutatható, és személyessé tehető, pl. az iskolatörténet, akár a hallgatók saját nagyszüleinek, egykori tanárainak bevonásával. Ennél komolyabb kutatási projekt a magyar neveléstörténet félmúltjának diskurzuselemzése nagyszüleinktől máig. Ez a két háború közötti évektől a Kádár-rendszerig terjedő időszakot foglalja magába, vagyis egy heterogén

⁴⁵ Ez ma már nem technikai kérdés. A kamerával és vágóprogrammal támogatott „beszélő fejés” dokumentumfilmtől a mobiltelefonnal rögzített beszélgetésig terjed a lehetőségek köre, utóbbihoz a hallgatók jelentős része rendelkezik megfelelő készülékkel. Jó minőségű digitális felvétel készíthető a legtöbb fényképezőgéppel, de a hallgatók egy része (szülei) digitális videokamerával is rendelkezik.

időszak egykori iskoláit (szüleinket, nagyszüleinket) kérdezhetik a tanárjelöltek kutatásaik során iskolai élményeikről, emlékeikről, egykori tanáraikról, barátaikról. Oktatás és társadalom, iskola és politikum viszonya fel fog merülni e kutatások során, miképpen összevethetőek lesznek nemzedékenként az iskola feladatáról, értékrendszeréről, társadalmi funkcióiról, céljairól alkotott diskurzusok is. Egy ilyen kutatási projekt nem csekély (egyetem)pedagógiai értékkel rendelkezik. Egy ilyen projekt személyes, családtagok és egykori tanárok egyaránt bevonhatók. A kutatási eredmények mindenképpen rávilágítanak az iskoláról szóló diskurzusok sokféleségére és változékonyságára, végső soron arra, hogy *az iskola világa is társadalmi és történeti konstrukció*, bár kedvvel ölti magára az örökkévalóság álruháját. Ezek a kutatási eredmények erről személyes, inherens tudáskonstrukciókat létesítenek a hallgatókban, akik közül a kitartóbbak kritikai vagy genealógiai diskurzuselemzésbe is belevághatnak az interjúszövegek alapján, erre talán nem fog mindenki vállalkozni. Aki megteszi, a társadalomtudományok egyik legfontosabb módszertanába nyer bevezetést, amire szakdolgozatát is építheti, de legalábbis a módszertan ismerete majd annak megírásakor előnyére válik. A komparatiztika végtelen számú lehetőségéről még nem beszéltünk: összevethetőek a nagyszülők diskurzusai egymással (ez akkor érdekes igazán, ha egymástól távol, más társadalmi nagycsoport tagjaként nőttek fel és jártak iskolába – itt bekapcsolódnak a nevelésszociológiai szakirodalom által tárgyalt társadalmi változók, ezeket történelmi dimenzióban is lehet azonosítani), összevethetőek szülők és nagyszülők iskola-narratívái, és még a tanári nézőpontokat nem is említettük. Az összehasonlító elemzéseket a hallgatók nem csak saját kutatásaikon belül, de egymás eredményein is elvégezhetik, ez a típusú kutatás kifejezetten nyitott a közös munkára. Ez azért is fontos lenne, mert arról a nevelésszociológiai tudásról, hogy az iskola-narratívákat meghatározza a szocioökonómiai státus, nem szakértelmet, hanem éppen kompetenciát adna -történelmi dimenzióban. A hallgató más társadalmi státusú interjúalanyok iskoláról szóló vélekedéseinek differenciáltságával és

meghatározottságával (ennek változóit szolgáltatja a nevelésszociológia) egy projektkutatásban szembesülve erről egyszerre szerezne szakértelmet (ez kell a változók azonosításához) és kompetenciát. Az eredmények prezentációja a szemeszter végén a diskurzusok közös végiggondolására, az iskola funkciójáról, céljairól szóló hallgatói diskurzusok⁴⁶ végiggondolására, láthatóvá tételére is kiváló alkalom. A projekt eredményei a kisfilmtől a hangfelvételen át a tanulmányig terjednek.

Ez a projektkutatás a műveltségként szervezett neveléstörténeti tudás egy lehetséges applikációját szemléltette, de ennél konzervatívabb módszerek és óraformák is fontosak a műveltségként szervezett tudás szempontjából – mindenekelőtt a szövegolvasó szemináriumra utalunk ismét. Hangsúlyozzuk: ez a műveltség nem Bildung, és a szövegolvasó szeminárium sem elsősorban az ún. általános látókörbővítés miatt érdekes. A neveléstörténet témáiban és kutatási módszertanaiban való elmerülés, az azokkal való alapos megismerkedés, a tematikus és módszertani tudás interiorizálása miatt fontos a szövegek aprólékos olvasása, kvalitatív és kvantitatív elemzéseik követése, olvasásuk intenzív gyakorlata. Az elemzett szövegeket együtt is ki lehet választani, bár ez nem dominálhatja a szöveganyag összeállítását, mert így éppen a nehéz és tartalmas tanulmányok kimaradhatnak, másrészt a választás *kompetenciájának* kialakulásához *műveltségre* és *szakértelemre* van szükség az adott diszciplínában. Praktikus-e a neveléstörténet abban az értelemben, hogy a neveléstörténet őrzi és hagyományozza a tanári professzió kulturális emlékezetét, legitimációs bázist ad, kronologikusan rendezve tárolja a szakma történetileg kialakult értelem- és célkonstrukcióit, emellett temporális kauzalitást és historikus relativizmust termel a társadalom számára? Ebben az értelemben minden valószínűség szerint az. A következő fejezetben

⁴⁶ A hallgatói előfeltevések láthatóvá tételéhez, a kritikai (ön)reflexió gyakorlathoz, a pedagógiai nézetek feltárásához l. Bárdossy és mtsai (2002 és 2007); Bárdossy – Dudás (2011).

ezért a neveléstörténet és a mindennapi valóság láthatatlan kapcsolata felé fordulunk.

4. A neveléstörténet mint valóságtermelés: a neveléstörténet javai

A fejezetcím különösnek ható szóhasználata szándékolt. Valóban a mikroökonómiából származó jószágfogalom többes száma szerepel itt, hogy kiemeljük, a neveléstörténeti tudás instrumentalitását a tanárképzésben mint rendszerben. Attól most tekintsünk el, hogy egy működő rendszer egy elemének eliminálása a rendszerben olyan hiányokat okoz, amelyek a rendszer esszenciális megváltozását okozzák. Ez a rendszerelméleti érvelés nem különbözne attól, ha a neveléstörténeti tudás önértékével érvelnénk, visszaulva a *Bildung*-ra. Egyiket sem tekintjük érvényesnek tudományos értelemben vett konzervativizmusuk miatt. Ebben a fejezetben azt kutatjuk, hogy a neveléstörténet milyen javakat termel a tanárképzés és rajta keresztül a társadalom számára. Ezt azonban csak akkor vizsgálhatjuk érvényes módon, ha előbb számot vetünk a *valóságtermelés* tudásszociológiai fogalmával. Az egyetemeken folyó tanárképzés a közoktatáson keresztül a társadalom minden generációjának legszélesebb tömegét képes elérni, ilyen módon a valóság társadalmi felépítésében és újatermelésében közvetlenül vesz részt. E széles elérés miatt a legkevésbé sem mindegy, hogy milyen az a valóság, amit a tanárképzés saját hallgatói, a jövő tanárai számára termel, hogy milyen fogalmakból épül fel ez a valóság, és e fogalmak milyen módon kapcsolódnak össze, szerveződnek rendszerbe.

A valóság társadalmi felépítését Alfred Schütz két tanítványa, Peter L. Berger és Thomas Luckmann (1998) elemezte a tudásszociológiát⁴⁷ megújító művében. A tudásszociológia általuk végrehajtott paradigmatis fordulata miatt választottuk éppen őket a terület bőséges szövegkorpuszából, mert vizsgálódásuk középpontjába

⁴⁷ A tudásszociológia maga az 1920-as években született Max Scheler német filozófus *Probleme einer Soziologie des Wissens* (1924) című tanulmányával.

nem eszméket állítottak, hanem a köznapi tudást vizsgálták. Azt a tudást, amely a jelentés- és értelmi struktúrákat megadja, amely nélkül emberi társadalom nem is létezhet (BERGER – LUCKMANN 1998:30). A mindennapi élet valósága tárgyiasultnak és állandónak tűnik már a szubjektum színre lépése előtt, már a szubjektum megszólalása előtt. De nem az, a mindennapi élet valóságát mikro- és makroszintű, interszubjektív társadalmi folyamatok során (újra)termeljük. Berger és Luckmann könyve e mindennapi valóság szociológiai elemzését adja, és azt a tudást elemzi, amely a mindennapi viselkedést szabályozza. Ez a tudás (nagy) részben⁴⁸ éppen a köznevelés terméke, a köznevelés tudástermelését pedig a felsőoktatás tanárképzése alakítja. Így kapcsolódik ez a neveléstörténet tudásához, hiszen annak jelenléte vagy hiánya a tanárképzésben funkcióval bír a teljes társadalmi valóságtermelés folyamatában. Ilyen értelemben vesz vagy nem vesz részt a neveléstörténet a tanárképzésen keresztül a valóság társadalmi felépítésében. A neveléstörténet javainak vizsgálatával kívánjuk ezt a részvételt kimutatni.

A társadalomtudósok legkedvesebb mondatai közé tartozik, hogy *a valóság társadalmi termék, a valóság történeti konstrukció*. De mit is jelent ez valójában? Azt, hogy nincs olyan társadalmi jelenség, amely ontológiai státusát tekintve a mindig esetleges emberi tevékenységtől független volna, amely episztemológiai státusát tekintve a megnyilatkozás idejétől, a beszélő pozíciójától független volna.

Annál különösebb, hogy az ember képes olyan valóságot termelni magának, maga köré, amit aztán tud nem emberi alkotásként,

⁴⁸ Részben a családé, részben az online és offline médiáé, részben a kulturális termékeké és alkotásoké, és természetesen a köztük létesülő interszubjektivitásé. Az összes aktor megnevezése nem célunk, megelégszünk annyival, hogy a köznevelés a valóságot (újra)termelő makroszintű aktorok egyike. Az újratermelésben szubjektumok vesznek részt adó és vevő oldalán egyaránt, így a folyamat során természetesek a félre-, át- és újraértelmezések.

természetesként, eleve adottként érzékelni. A mindennapi tapasztalat világában konfliktusok sokasága származik abból, hogy az emberek ennek megfelelően tevékenykednek. A valóság, mint a társadalom rendje, állandónak, *normálisnak*, *természetesnek*, esetleg egyenesen öröktől fogva valónak – látszik, és ennek jó oka van, az állandóság érzékelésének illúziója közös emberi szükségletünk. Mindennapi világunk jelenségei és döntéshelyzetei feldolgozhatatlan információtömeggel terhelnének minket, ha minden egyes döntési helyzetben, minden egyes vélemény vagy ítélet megalkotásakor az adott jelenséget *egy történeti folyamat társadalmi termékeként* kellene értelmeznünk. A mindennapi élet folytonosságát ez minden döntéshelyzetben megtörné. De az sem véletlen, hogy a társadalomtudósok nagy kedvvel idézik ezt a mondatot: ez a gondolat a másságból eredő társadalmi konfliktusok kezeléséhez, elviselhető szintre szelídítéséhez szükséges tudást hordozza. Ha az emberek képesek a hétköznapi tapasztalat során zavartságot, idegenkedést, félelmet keltő másságot nem *természetellenes normaszegésként*,⁴⁹ hanem egyszerűen a mindennapok (a szexualitás, a vallásosság, a szokások) egy másik értelmezési és reprezentációs megnyilvánulásaként megérteni, akkor a másság-tapasztalat kevésbé fogja terhelni a hétköznapiakat.

Nem mellékes, nem teoretikus kérdéstről van szó, amit valamifajta intellektuális idealizmus⁵⁰ kényszerít ránk. A modern gazdaságszervezés alapja, a munkamegosztás kívánja így. A

⁴⁹ Nem térünk erre ki e helyütt részletesen, de az emberi társadalomban *természetellenes normaszegés* nem létezik, mert értelmezhetetlen (és értelmetlen) a társadalom, mint konstrukció nézőpontjából a *természetes* és a *normális* fogalma.

⁵⁰ Az érvelés során szándékosan kerüljük az etikai vagy emberjogi megalapozású diskurzusokat, bár mélyen egyetértünk velük. Ezek széles körben reflektáltak, jól ismertek, de a filozófiai diskurzusokban pozíciójuk korántsem olyan egyértelmű, mint a jogalkotásban.

modernség sosem látott termelékenységének és jólétének⁵¹ egyik alapja a mikro- és makroszintű munkamegosztás, ami jellegénél fogva vak a különbségek konstrukcióira, nem érdekesek számára. A modern munkamegosztásban az etnikai, nemi, vallási diszkrimináció biztosan nem racionális. Az etikai minimum mellett ez is megkívánja a saját pozíciókhoz és a másik helyzetéhez kötődő érzékelés viszonylagosságának belátását. Ennek egyik útja az időbeliség kérdéséhez, a jelenségek (*a szavak és a dolgok*) történeti folyamatának és idejének ismeretéhez, az erről szóló tudással való törődéshez⁵² utal minket. E tudás hagyományozását, gondozását, kutatását és terjesztését a tanárképzés területén a neveléstörténet végzi. A tanárképzés, ismét hangsúlyozzuk, olyan embereket bocsát ki,⁵³ akik évtizedekig fogják tanulók generációit tanítani. Egy széles elérésű, nagy jelentőségű társadalomformáló, tudás- és valóságtermelő szervezetben, az iskolában fognak dolgozni. Hogyan mondhatna le a tanárképzés az általa oktatott professzióról szóló tudás történeti dimenziójáról, a neveléstörténetről, ami számára és a társadalom számára *temporális kauzalitást és historikus relativizmust termel*? A temporális kauzalitás (bár a tananyag megszervezésének nem a leghatékonyabb módszere) a mindennapi életben a logikai kapcsolatok felismerésének egyik alapvető módja. Újratermelésében a felsőoktatás történeti stúdiumai valójában már mellékesek, kultúránknak annyira alapvető része, hogy magával az írásbeliségünkkel függ össze. Ha a tanárképzés történeti jellegű kurzusai mellékesek is kialakításában, ez nem jelenti azt, hogy jelentéktelenek lennének megerősítésében. Ez akkor válik nyilvánvalóvá, ha hétköznapi tapasztalataink során

⁵¹ A *mennyiségi éhezés* és a pusztító járványok nem jellemzőek Európa szerencsésebb felében a 19. század második fele óta.

⁵² Vö. gyakorlás, jártasság, műveltség.

⁵³ És természetesen másokat is, akik a horizontális és vertikális munkaerő-piaci mobilitás leírhatatlanul sokféle (kaotikus, nem determinisztikus) útját fogják bejárni, nézőpontunkból ők sem érdektelenek, ők is a társadalmi működés részesei lesznek.

felfeslik a temporális kauzalitás rendje, és olyan érveléssel találkozunk, ami megsérti ok és okozat időbeli elrendezését.

A historikus relativizmusról szóló tudásunk alapvető etikai és gazdasági kérdés. Ez alapozza meg (részben) a másság tapasztalatával való együttélés etikáit, ez pacifikálja hétköznapijainkat. Gazdasági érdek, mert lehetővé teszi a munkamegosztást a modern társadalmakban, amik nem apró, homogén közösségek, hanem heterogén tömegtársadalmak. A modern társadalomban a másság mindig belül van, a másság a mindennapok tapasztalata, a másság jelenség, tény,⁵⁴ de még szükséglet is, amihez képest (részben) minden egyén és kisközösség meghatározza⁵⁵ magát. A 20. század története éppen attól terhes, hogy bizonyos társadalmak erre a jelenségre modern eszközökkel (fegyverekkel) voltak képesek premodern válaszokat adni.⁵⁶ (Itt nem hallgathatjuk el azt az ellentmondást, hogy miképpen válhatott a történeti gondolkodás szellemtudományi aranykora után az európai történelem olyanná, amilyenné⁵⁷ lett. Ez az ellentmondás tagadhatatlan, itt nem tudjuk feloldani, de logikailag nem következik belőle, hogy a történeti stúdiumok nem termelnék ezt a bizonyos historikus relativizmust. Talán nem termelik elég intenzíven.)

⁵⁴ Ilyen értelemben mondhatjuk, hogy egyetlen dolog természetes az emberi társadalomban: a másság. Ennek mély biológiai oka ösztöneink kódolt irányítatlansága, amit semmi sem bizonyít jobban az emberi szexualitás történetileg adott sokféleségénél.

⁵⁵ A legszélesebb értelemben vett rasszista diskurzusokra különösen jellemző, hogy identifikációjuk nem immanens, mindig a gyűlölt másik démonizált képéhez igazodva konstruálódik.

⁵⁶ Izgalmas út nyílna itt *A felvilágosodás dialektikája* felé, de messzire vinne tárgyunktól.

⁵⁷ Egyetértünk a 20. századi traumákról szóló diskurzusok azon állításával, hogy a század történetét hasonlíthatatlan események terhelik. Ezért a hasonlatot önmagába visszafordítva zártuk be.

E javakat termeli tehát a tanárképzés és a társadalom számára a neveléstörténeti tudás hagyományozása és disszeminációja, ilyen értelemben a neveléstörténet a tanárképzés funkcionális része. E javak a tanári munka hétköznapijaiban is fontosak, nem csak általában a társadalmi kohézió fenntartása szempontjából. Az iskolai szervezet konfliktusok tere. A magyar társadalom és a magyar iskola nem lesz hosszútávon fenntartható pályán, ha az etnikai meghatározottságot mutató deprivált társadalmi csoportok, a roma lakosság számára nem válik elérhetővé az oktatás teljes vertikuma, ha a legnagyobb lélekszámú nemzetiség számára rendszerszerűen továbbra is csak a látens szelekció változatos pályáit képes felkínálni az iskolai szervezet. A munkamegosztáshoz, hatékonysághoz (és mellékesen: az élhető élethez) szükséges társadalmi kohéziót hosszútávon az inklúzív oktatás alapozza meg, ez azonban aligha elképzelhető olyan tanárok nélkül, akiknek nincs biztos tudásuk a hétköznapi konfliktusainak, a mindig öröknek tűnő értékrendszereknek és magatartásformáknak a történeti meghatározottságáról. Az erről szóló tudás az iskolai konfliktusok kezelésében és pacifikálásában is alapvető, ilyen módon értendő az az állítás, hogy tanári kompetenciákat⁵⁸ alapoznak meg a neveléstörténeti kurzusok, amikor a historikus relativizmus tudását közvetítik. Ez nemcsak a konfliktuskezelésnek az érvelés során megnyilvánuló kompetenciáját jelenti, hanem a szakmai problémakezelést, annak történeti mintáinak ismeretét is magában foglalja, de nem kevésbé fontos a tanári önreflexió képességének kialakítása szempontjából sem.

Fejezetünk bevezetőjében kiemeltük, hogy a neveléstörténet javairól szeretnénk beszélni, és e javakat a szó eredeti, gazdasági értelmében értjük. E javak a temporális kauzalitás és a historikus relativizmus, amelyek hasznossággal bírnak a tanárképzés és a társadalom számára egyaránt. A javak mindig szükségletre

⁵⁸ A szó hétköznapi értelmében, a szakma gyakorlásának képességét, az arra való alkalmasságot, illetékességet jelenti itt a kompetencia, nem kognitív tudományos értelemben szerepel.

válaszolnak, ez a társadalmi szükséglet itt a modern munkamegosztás, az abban való részvétel lehetőségének homogén biztosítása minden megkülönböztetés nélkül. A javak termelése mindig költséggel jár. A tanárképzés esetében ez azt jelenti, hogy a rendelkezésre álló véges képzési időből ezekre, az ezeket termelő kurzusokra időt kell áldozni, ezzel fizetünk e javak termeléséért.

5. A jogforrások

Az olvasónak feltűnhetett, hogy nem a tanári kompetenciákat előíró törvényszövegek ismertetéséből vagy elemzéséből indultunk ki. Ennek több oka is van. A jogforrás nem tudományos szöveg, a törvény nem teória, így nem kell megfelelnie a logikai konzisztencia és a magyarázó erő *tudományos értelemben vett* kritériumainak, ez természetes, nem is ez a feladata. Ha egy jogforrásból indultunk volna ki, megszegtük volna a kognitív tudományok dedukciós módszertani kritériumát. Egy tanulmány teoretikus részében a jogi szövegek helye másodlagos forrásként kétséges. Elsődleges forrása, diskurzus- vagy tartomelemzés alapja lehetne egy oktatáseméleti tanulmánynak a tanári kompetenciák törvényi szabályozása vagy ennek története, itt azonban nem ezt az utat követtük.⁵⁹

A jogforrások változékonyak, ez a sajátosságuk. Tanári kompetenciákra azonban az iskolai praxis számtalan élethelyzetében van szükség a tanulók (és mások) közötti konfliktuskezeléstől az érvelési stratégiák kidolgozásán át a hatékony tanulási környezet kialakításáig. Ezért a szükséges tanári kompetenciák katalógusának felsorolására itt nem mernénk vállalkozni, de a hatékony (és inkluzív) tanulási környezet kialakítását, e *folyamat* előmozdításának képességét alapvetően tartjuk. Azt is gondoljuk ugyanakkor, hogy a tanári kompetenciákról folytatott diskurzusok elején a

⁵⁹ A tanári kompetenciákról szóló diskurzusok történeti elemzését ld. Pukánszky (2011). A kompetencia alapú tanárképzésről szóló munkáltatói diskurzusokat ld. Kotschy (2006).

neveléstudományt is megalapozó teóriáknak, pl. a kognitív tudományoknak kell állniuk. Ezért ezt az utat követtük eddig a tanulmányban. A szabályozási környezet elemzésünkben annyiban releváns, amennyiben meg tudjuk nevezni a jogforrás által előírt kompetenciák közül azokat, amelyek kialakításában a neveléstörténetnek funkciója van. A tanári kompetenciákat a 326/2013. (VIII.30.) Kormányrendelet⁶⁰ szabályozza, amelynek 8. § (3) bekezdése nyolc pedagóguskompetenciát nevesít.

(3) A köznevelési intézményben alkalmazott pedagógus értékelésének elemei, a pedagóguskompetenciák:

- a) szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás,
- b) pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók,
- c) a tanulás támogatása,
- d) a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség,
- e) a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység,
- f) pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése,
- g) kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás, valamint
- h) elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

⁶⁰ A rendelet 2014. május 27-én hatályos szövegére hivatkozunk.

Ezek közül a neveléstörténet közvetlenül kapcsolódik a d), e), f) és g) pontokhoz. A hátrányos helyzetű tanulók sikeres beilleszkedéséhez és a társadalmi-kulturális sokféleség megértéséhez a neveléstörténeti tudás aligha nélkülözhető, ezt a fentiekben részletesen kifejtettük. Emellett probléma-megoldási minták táráként és a szakmai fejlődés részeként is releváns. A neveléstörténet a kormányrendelet által megnevezett kompetenciák feléhez kapcsolódik.

A tanulmány kutatás-módszertani pozíciója miatt nem vállalkozott a tanári kompetenciák meghatározására a praxis vagy a vonatkozó hazai és nemzetközi jogforrások alapján. A tanári kompetenciák lehetséges főkategóriáját és alosztályait a kognitív tudományok alapján, deduktív úton kívántuk körvonalazni. E folyamat egyik kimenete szükségszerűen a *műveltségi területékenként kidolgozott tantárgy-pedagógiák rendszere*,⁶¹ amely megmosolyogtatóan nagy feladat volna számunkra. De példákra, csupán a szemléltetés kedvéért, azért vállalkoztunk, e példákat –

⁶¹ A magyar nyelv és irodalom a történelemmel, a matematika a reáltárgyakkal nyilvánvalóan összefügg, de ezeket az összefüggéseket sokkal komolyabban kellene venni, a magyarázatok, a terminológiák összefésülésétől a tankönyvek *tárgyközi* összehangolásáig – legalábbis a kognitív pedagógia belátásai, a tudásról alkotott fogalmai erre utalnak. A magyar nyelv és irodalom és a történelem tantárgyak kapcsolatának problémája valójában azt a korántsem egyszerű kérdést intézi hozzánk, hogy miképpen függ össze a gazdasági-társadalmi környezet a kultúrával. Erre szerzői életrajzokkal válaszolni anakronisztikus és érvénytelen. Egy másik műveltségterület példája: a fizikai és kémiai számítások a matematikaórán használt terminológiáját szintén rendkívül fontos volna hangsúlyozni, a példák megoldási *sémáinak* matematikai lexikonját következetesen alkalmazni. Ez az összekapcsolás egyébként az egyes tárgyakat is fókuszáltabbá teszi műveltségterülettől függetlenül, hiszen kiderül, hogy ezek egy közös tudás részterületei, amelyek egymással összefüggésben értelmesek igazán. *Ami a kánon tekintetében töredezettség, az a tudás tekintetében egységgé* válik ezen a módon. Mindez, a fogalomhasználat radikális eltérései ellenére, feltűnő egyezéseket mutat Németh Lászlónak a tantárgyak összehangolásáról vallott pedagógiai nézeteivel, valójában nem is más, csupán annak kognitív tudományos terminológiai alapú újragondolása.

kompetenciáink határai miatt – a magyar nyelv és irodalom tantárgy kapcsán fogalmaztuk meg.

6. Összegzés

A neveléstörténet a tanári mesterséghez kötődő *mit-* és *miért-típusú* kérdésekre az évezredek során kidolgozott, az adott társadalmi kontextusban érvényes válaszok gyűjteménye. A neveléstörténet fókusza részben éppen a professzió fókuszára adott válaszok őrzése, terjesztése, hagyományozása, ezzel a nevelélméleti progresszió tudásbázisának biztosítása. Mit csinálunk az iskolában, és mi a célunk ezzel? Mit kezdünk az elvi és valódi gyermekkel, és miért vagyunk vele összezárva egy szervezetben minden egyes munkanapon? Ma a jó iskolában tanulási környezetet biztosítanak és szerveznek a diákok munkájához, hogy segítsék autonóm tanulásukat és szocializációjukat, amit a legszélesebb értelemben értünk itt, a társadalom által fontosnak tartott tudáskonstrukciók egyéni és csoportos kidolgozását, reprodukcióját és interiorizálását értjük alatta. Ez a mai vélekedés a tanári szakmáról maga is történeti konstrukció, ami csak társadalmunk gyermekképe és iskolai funkciófelfogása ismeretében értelmes.

Történeti dimenzió nélkül kisimul az idő, elérhetetlenné válik a hagyomány a mindennapi problémamegoldás és a kutatómódszertan számára egyaránt. A hagyomány nem teher, a hagyomány a progresszió lehetősége⁶² – minden szakma esetén, a tanári szakma esetén talán különösen is az. A neveléstörténet intézményesített hiányával a professzió történeti dimenzióját kényszerülne nélkülözni a tanárképzés, ennek következményei nehezen felmérhetőek. Meggyengül a szakma *legitimációs* bázisa, hiszen ezeket mindig maga a szakmatörténet⁶³ alapozza meg. Elveszik

⁶² A humboldti reform tanulmányozásának fontossága a felsőoktatás kortárs helyzetének megértésében nehezen volna túlértékelhető.

⁶³ Éppen ennek a kortárs magyar neveléstörténetben vannak is friss kutatási eredményei, csak néhány példa: Baska és mtsai. (2001); Méreg (2013); Takács (2009).

a szakma kulturális emlékezete, az oktatás-nevelés lehetséges céljainak története, elveszik az erről szóló tudás széles körű hozzáférhetősége, ez egy szűk akadémiai tudósközösség privilégiuma lesz. A neveléstörténet a professziót megalapozó és történeti kontextusba helyező narratívák összessége, legitimációs bázis, amely a szakmakultúrába való integrálódás miatt a pályaszocializáció része. A neveléstörténet a tanulóról, az iskolai szervezetről, a tanári mesterségről és az iskolai tér szereplőinek interakciójáról szóló értelemkonstrukciók kronologikus vagy tematikus gyűjteménye, amely összekapcsolja a tanári szakmára készülő hallgatót a professzió múltjával és szakmai közösségével, ilyen módon a szakmai identitás és a legitimáció egyik alapja. *Fokalizációs válság* jelentkezik, immár nem a neveléstörténet, hanem a tanári szakma tekintetében, a történeti dimenzió ugyanis mindig a jelenre nézve bír értelemképző erővel, ez szövi a mesterség idejét a végtelen szövetébe, hogy önmagában ezzel a gesztussal értelmet és jelentéseket kínáljon a szakma gyakorlóinak. Ezzel segíti őket saját értelemkonstrukcióik kidolgozásában, ennek hiánya mindig a munkaerő motivátlanságának egyik oka.

Elemzésünk eredeti szándéka szerint a kompetenciafogalom kognitív tudományos alapjait szeretnénk volna feltárni. Ez önmagában is meglehetősen tág kontextust jelent. A tárgyalás során azonban nem tekinthetünk el bizonyos kitérőktől a közoktatás praxisa vagy a társadalmi valóságtermelés felé. Annak szándékával tettük, hogy jelezzük, a neveléstörténet oktatása a tanárképzésben nem egy szűk akadémiai közösség problémája, a neveléstörténeti kurzusok oktatása a tanárképzés és a társadalom rendszerszerű kérdése, amelyet érdemes a teljes képzési vertikumra figyelve értelmeznünk. Ez a rendszerszerűség a tanárképzésen belül is értelmezhető, a nevelésszociológia felé is kínál utakat.

A tanulmány összegzése során a központi megállapításokra igyekszünk kitérni. *Tanulmányunk három leglényegesebb állítása, hogy (1) nincs átváltás a kompetencia és a tudás között, (2) a (tanári) kompetenciák kialakulása (is) tartalomfüggetlen, valamint (3) a neveléstörténeti tudás olyan tartalmak hordozója, amelyek javait sem*

a tanárképzés, sem a társadalom nem nélkülözheti. Tanulmányunkban ezen állításokat igyekeztünk bizonyítani. Fejtegetéseink során néhol a teoretikus gondolkodástól szokatlan mélységekben érintettük a praxist. Ezt annak szándékával tettük, hogy demonstráljuk a deduktív kutatás komolyságát, amelyet teória és praxis olyan egységként gondolunk el, amelyben a teória megelőzi ugyan a praxist, amelyben a praxis az elméletnek nem lehet a *bizonyítója*, de verifikálásában mégis alapvető szerepet tölt be: a praxis a teória próbája, amennyiben az érvényes elméletnek lehetővé kell tennie minél több applikáció *generálását*.⁶⁴ Amikor a műveltségként megszervezett neveléstörténeti tudástól a magyar nyelv és irodalom tantárgy-pedagógiájáig jutottunk, akkor egyszerűen az applikáció *egy* lehetséges módját kívántuk felmutatni. Nem elégedhettünk meg annak tárgyalásával, hogy van-e helye a tanárképzésben a neveléstörténetnek. Annak nyomába eredtünk, hogy miképpen legyen helye, és ennek milyen következményei vannak a köznevelésre nézve. utóbbi kérdés kognitív pedagógiai vonatkozásai tekintetében messze meghaladja jelen tanulmányunk kereteit, e következményeket csak széljegyzetként jeleztük, valamint a magyar nyelv és irodalom tantárgy példáján szemléltettük.

A tanulmány írása során felmerült egy hipotézis, amelyet meg is fogalmaztunk. Állítottuk, hogy a neveléstudomány kompetencia-diskurzusainak terheltségét a fogalom szervezetpszichológiai és kognitív elmetudományi jelentéseinek interferenciája okozta. Ennek bizonyítása genealógiai diskurzuselemzést kívánt volna a hazai és nemzetközi neveléstudományi szakirodalom minél szélesebb körű bevonásával, ami erősen próbára tette volna tanulmányunk így is feszegetett határait, nem is vállalkoztunk rá. Az állítás a logikai

⁶⁴ Ahogy az anyanyelvi nyelvi kompetencia véges számú elemből végtelen számú jólformált szósor megalkotását (performancia) teszi lehetővé, úgy az érvényes teória, ha nem is végtelen, de minél nagyobb számú applikációt enged meg, ilyen értelemben a praxis nem bizonyítja ugyan a teóriát, de az applikációs lehetőségek létével verifikálja.

koherencia és magyarázó erő próbáját ugyanakkor kiállja, a diskurzus problematikusságát elfogadható mértékben magyarázza.

A kompetenciafogalom körüli diszkurzív káosz annak is tanulságos története, hogy ha nem fordítunk elég figyelmet fogalmainkra és azok összefüggéseire, nem fogjuk egymást megérteni, és ennek következményei mindennapi életünket erodálják. A köznyelvi szóhasználat a kompetencia tekintetében nem áltudományos, helytelen, vagy esetleg valamilyen korlátozott kód reprezentációja. Ellenkezőleg, a kompetencia köznyelvi jelentésének tudományos alapja van, de legalábbis a szervezetpszichológiai jelentéssel feltűnően egybeesik, nem vállalkozunk a megjelenés időbeli sorrendjének rekonstruálására. A kompetencia alapú tanárképzés terminusban szereplő fogalom használatának kontextusa alapján egyértelműen a fogalom kognitív tudományos jelentésére utal. A kompetencia köznyelvi használata azonban nem innen ered. Amint ez a különben igazán jelentéktelen szemiotikatörténeti érdekesség oktatáspolitikai kontextusba került, előállt a mai helyzet, a kompetenciák heterogén neveléstudományi diskurzusa annak minden hétköznapi következményével és félreért(elmez)ésével.

A kompetencia alapú tanárképzés, amikor kompetenciát mond, nem az iskolai szervezetben végzett munka tekintetében való illetékességre utal vele, ez lenne a szervezetpszichológiai használat. A fogalmat a másik értelmében használja, olyan interiorizált tudáskonstrukciót vár el a tanárjelölttől, ami lehetővé teszi számára a tanítást, a tanulásszervezést, lehetővé teszi a hatékony, gyors problémamegoldást az iskolai hétköznapiokban. És itt a két jelentés összeér: az a tanár kompetens munkavállalója az iskolai szervezetnek, aki rendelkezik bizonyos probléma-megoldási algoritmusok érvényességének megítélési képességével, és erre képes órát, tanulásszervezést⁶⁵ építeni. A tény, hogy a szervezetpszichológiai és elmetudományi jelentés ilyen közel áll egymáshoz, könnyen lehetővé

⁶⁵ Vö. performancia.

tette a jelentéstani interferenciát, alkalmazás és kontextus összekeveredését.

A kompetenciafogalom használata körüli zavarok megértéséhez vessünk egy pillantást a jelölő és jelöltjei közötti kapcsolatra! A közbeszéd nem pontatlansága vagy hanyagsága miatt használja következetlenül a szót, ennek konkrét oka van, ezt szemlélteti a következő példamondat, amelyen belül a kompetencia szervezetszichológiai és kognitív jelentése egyszerre szerepel. *A kompetens tanár az iskolai szervezetben az, aki kompetenciákkal rendelkezik.* A problémát az okozza, hogy ez a mondat nem tautológia. Tanulságait a 2. számú táblázatban foglaltuk össze.

	<i>Szervezetszichológiai jelentés</i>	<i>Kognitív tudományos jelentés</i>
<i>Jelölő</i>	Kompetencia	Kompetencia
<i>Jelölt</i>	Illetékesség	ítéletalkotási képesség
<i>A két jelölt viszonya</i>	Kölcsönös hozzárendelés	

2. táblázat (a kompetencia szervezetszichológiai és kognitív tudományos jelentése)

A kompetens személy illetékes, mert rendelkezik az ítéletalkotási képességgel egy pedagógiai módszer érvényességéről a tanulási környezet kialakításában.⁶⁶ Aki rendelkezik ezzel a képességgel, az kompetens személy. A szociálpszichológiai és kognitív tudományos jelentés tehát egymást feltételezi, kölcsönösen

⁶⁶ Anyanyelvi kompetencia: rendelkezik az ítéletalkotási képességgel a szóсор jólfarmáltóságáról az adott szövegkörnyezetben.

egymásból következnek, ezért cserélhetőek fel könnyen. Ez akkor probléma, amikor elveszik a kognitív tudományos fogalomhasználatnak az a jelentésrésze, hogy a kompetencia csak az emberi tudásrendszer egy részlete, a kompetenciának a tudás nem ellenfogalma, a kompetencia a tudás része. Példamondattal: aki tudásszervezési módjait tekintve kizárólag kompetenciákkal rendelkezik (nincs explicit tudása, szakértelme), az nem lehet a fogalom szervezetszociológiai értelmében kompetens tanár egy iskolában. A szociálpszichológiai értelemben vett kompetencia maga a tudás. A kognitív tudományos értelemben vett kompetencia a tudásnak csak egy része. Erről a kompetencia alapú foglalkoztathatósági diskurzusok rendre elfelejtkeznek minden szakma tekintetében, de erre a felejtésre maga a fogalom nyitott.

A kompetenciafogalom nyelvészeti és pszichológiai forrásvidékének feltárásakor egyfajta genealógiai diskurzuselemzést mégis elvégeztünk. Annak szándékával tettük, hogy felhívjuk a figyelmet a fogalom *eredeti jelentésére* – a tudományos diskurzusokban. Valójában a fogalmak természetesen nem rendelkeznek eredeti jelentéssel, de a tudományban mégis nagy jelentősége van egy fogalom születésének, elterjedése előtti konstrukcióinak. A nagy karriert befutott szavak esetén természetes a jelentésváltozás, ez mindaddig nem érdekes, amíg e jelentésváltozás nem implicálja a mindennapi valóságot termelő szervezetek praxisának lényeges megváltozását. Állításunk szerint a kompetencia alapú tanárképzés esetében éppen ez történik, amikor a neveléstörténeti tudást közvetítő kurzusok kiszorulnak a kötelezően teljesítendő órák közül. Ezért, ha a kompetenciafogalom elemzése olykor nehézkesnek, túlbonyolítotttnak tűnt is, nem mondhattunk le róla, mert ez nem teoretikus kérdés. Mindennapjainkat alapvetően meghatározó oktatáspolitikai tétje van, hogy ezt a fogalmat a lehető legpontosabban kidolgozzuk, következetesen alkalmazzuk, és használatának zavaraira folyamatosan reflektáljunk.

Ha komolyan vesszük Chomsky vagy a pszichológusok kompetencia-fogalmát, ami mérsékelttel tartalomfüggő implicit tudást

jelent, akkor a kompetencia alapú tanárképzésben a módszertani tárgyak és a neveléstörténet között nem lehet átváltás, a kurzusok tartalma lényegtelen kérdés ebből a szempontból. A kurzuson történő tanulás megszervezésének és a hallgató részvételének módja a valódi kérdés, valójában az egyetempedagógia didaktikai kérdéséről van szó. A tudás/kompetencia-átváltás hamis.⁶⁷ Hamis, mert a kompetencia a fogalom kognitív tudományos értelmében egy szakma végzéséhez nélkülözhetetlen tudásnak szükséges, de nem elégséges része. A fogalom kognitív tudományos értelmében a csak kompetenciával rendelkező szakember nem *kompetens* szakember, mert tudása nélküli a szakmájához tartozó explicit szabályrendszer ismeretét, így önreflexióra csak igen korlátozottan lehet képes, aminek az a következménye, hogy csak a rendszerszerű helyzetek szűk körének kezelésére készült fel. Ebben az értelemben a neveléstörténet a tanári szakmáról szóló explicit tudás történeti dimenziója, amelyre a problémamegoldás, az önreflexió és a neveléstörténet társadalmi javai miatt van szükség a tanárképzésben. Hamis azért is, mert a neveléstörténeti kurzusok tanári kompetenciákat alapoznak meg, ha a kompetenciát a szó hétköznapi értelmében értjük, vagyis egy szakma végzésére való képességként, alkalmasságként gondolunk rá.

A neveléstörténet jelenléte a tanárképzésben elengedhetetlenül szükséges, de nem valamiféle késő 19. századi polgári eszmény felélesztésének meddő kísérlete miatt, hanem mert a neveléstörténet a tanárképzésnek mint rendszernek funkcionális része. Jelenléte a tantervben nem mennyiségi vagy tartalmi kérdés, nem itt érdemes az átváltást valamiféle optimális arány megállapításával keresni. A tanári kompetencia kialakulása tanulás- és tudásszervezési kérdés, a neveléstörténetet is ennek figyelembe vételével lehet tanítani a felsőoktatásban. A magyar nyelv és irodalom tantárgyat, ha modellnek nem is, de példának joggal tekintettük, hiszen éppen az írás-

⁶⁷ Egy régi lexikon pontatlan kifejezéseivel nincs átváltás ismeret és készség között, de ezt a terminológiát mindvégig tudatosan kerültük a köznyelvi szóhasználat zavaró interferenciája miatt.

olvasásban való jártasságot jelentő *literacy* fogalmának kiterjesztéséből származik a mára bevett kategóriaként alkalmazott matematikai és természettudományos *műveltség* (és nem kompetencia). A neveléstörténet a tudás műveltségként történő megszervezésének lehetséges modellje a tanárképzésben, a tanárképzés számára. Szükséges is, hogy a műveltségként szervezett tudásnak legyen tere a tanárképzésben, mert ez a tudásszervezési mód, struktúra a jövőben egyre fontosabb⁶⁸ lesz, valójában a PISA-vizsgálatok tekintélye, a tudáselosztásnak a társadalom és a gazdaság igényeihez igazodó gyakorlata miatt várhatóan ez a tudásszervezés fogja az OECD-országok közoktatását dominálni a jövőben. Ez azonban komoly feszültségek forrása lehet, ugyanis az egyetemek természetes módon szakértelmet tanítanak, ez a feladatuk, az egyetemek éppen a szakértelem⁶⁹ hagyományozói, gondozói,

⁶⁸ A köznevelés, jellegénél és méreténél fogva, nehezen mozduló rendszer. A legszélesebb társadalmi beágyazottságú humánszolgáltatásról van szó, amelynek belső, szervezeti szocializációs hagyományai igen nagy erőt képviselnek. De tartalmi változásai mégis a fent vázolt irányba mutatnak, ezeket itt csak megemlíthetjük, részletes elemzésükre nem térhetünk ki. A kánon szűkülése zajlik, a 110/2012. Kormányrendelet, vagyis a hatályos NAT, egyértelműen ebbe az irányba mutat. Az alaptanterv műveltségi területekben gondolkodik, a fogalmi váltás a nemzetközi oktatáspolitikai szintjén, nem függetlenül a PISA-terminológiától és a vizsgálat mindig heves vitákat implikáló eredményeitől, egyértelműen megtörtént.

⁶⁹ Nem győzzük hangsúlyozni, ez itt tudásszervezési módot, nem a szakképzés kimeneti eredményét jelenti. Az egyébként korántsem véletlen, hogy a szónak van egy ilyen konnotációja. A vízvezeték-szerelő a csőrepedés okozta problémák megoldásakor és a magyartanár egy általa jól ismert vers elemzésekor (jobb esetben: a közös elemzés moderálásakor) nagyon is hasonló kognitív tevékenységet végez, valójában mindkettőn problémakezelési sémákat mozgósítják - erre ad lehetőséget szakértelmük. Egy ismeretlen vers elemzése sem olyan mértékben kreatív tevékenység, mint ezt esetleg gondoljuk, különösen nem az, ha egyszerűen a szakértelem által tárolt sémakészletet fogjuk a verselemzés során alkalmazni. Ezért kíván viszont mindenmódszertani újítás különös erőfeszítést, mert a szakértelem sémakészletét akarja bővíteni egy újabb algoritmussal, aminek generálásához már csak nagyon kevés szabályunk van.

terjesztői. A tanárképzésnek azonban képessé kell válnia a műveltségként szervezett tudásszervezés integrálására is, enélkül az alaptanterv hiába szűkíti a kánont sikerrel interiorizálható mértékűre, enélkül hiába elérhető, sőt kötelezően ajánlott a szöveg- vagy befogadásközpontú irodalomoktatás tankönyve, ez mit sem ér, ha a tantárgyakról *konstruált* tudásukat a tanárok szakértelemként kísérlik meg újra és újra átadni. A tanárnak diszciplináris és pedagógiai szakértelemére a hatékony tanulási környezet megszervezéséhez nagy szüksége van, de nem az a feladata, hogy a diszciplináris szakértelmét egyszerűsített formában átadja, ez ugyanis egyre inkább kudarcos tevékenységgé fog válni, már ma is az, ez csak tanulók szűk körének megfelelő. A közoktatás felé való kitekintés során mindössze ennek következményeit vontuk le a magyar nyelv és irodalom tantárgy példája kapcsán. Ezzel kötelességünk volt a lehetőségig részletesen számot vetni, ugyanis a tudásszervezés kognitív módjainak újragondolásánál mélyebb változás nehezen képviselhető el egy oktatási rendszerben. A neveléstörténeti kurzusok műveltségként történő megszervezése alkalmas modellje e változásnak a tanárképzésben.

A tanulásszervezés a tanárképzésben (és a köznevelésben) tehát nem tartalmi és mennyiségi kérdés, az erről folyó hosszadalmas vita soha nem fog eredményre vezetni. A valódi kérdés a tudás disszeminációjának (a hatékony tanulási környezet megteremtése) és szervezettségének minőségi dimenziója. Jelen tanulmány mindvégig amellelt érvelt, hogy a tanárképzésben⁷⁰ a tanulás során interiorizálható neveléstörténeti tudást műveltségként érdemes megszervezni, hogy ezzel is előmozdítsuk a köznevelés

⁷⁰ Egyértelmű, de hangsúlyozzuk: ez nem vonatkozik a diszciplináris képzésekre, ahol épp az a különbség, hogy szakértelemként szervezett tudást kapnak a hallgatók. Ez a szakértelem azonban, hogy a foglalkoztathatósági diskurzusra visszautaljunk, nem munkaszervezetekhez, hanem munka- és tudásterületekhez kötött szakértelem. Nem szűk specializáltságot jelent tehát, hanem a tudás megszervezésének egy módját értjük alatta.

eredményességének, hatékonyságának és méltányosságának növelését. Amíg az egyetempedagógia módszertanában, tanulászervezésében (közös aktivitás, bevonás, az interakciókat maximalizáló környezet, projektmódszer és kooperatív tanulászervezés) és tudásszervezési módjaiban (műveltség) nem történik váltás, addig a pedagógiai progresszió magas szintű és széles körű tartalmi jelenléte a felsőoktatásban nem lesz képes a köznevelés általános helyzetén rendszerszinten javítani. Ez természetesen, éppen a fentiekből következően, nem nélkülözheti a pedagógiai progresszióról szóló teoretikus tudást. Teória nélkül nincs praxis, elmélet nélkül nincs cselekvés - valójában a mindennapok világában sincs. Az gyakori, hogy az emberi cselekedeteket reflektálatlan elméletek, ún. naiv teóriák előzik meg, de ennél kevés veszélyesebb dolog van a tanári praxisra nézve.

A tudás és kompetencia közötti átváltás ha nem is létezik, de léteznek más átváltások. A tudásszervezés tekintetében átváltás van szakértelem és műveltség között, ebben az utóbbi mellett érveltünk a köznevelésben és a tanárképzésnek egy részében. Egy másik, szintén a tudásra vonatkozó átváltás van a tudás extenzív és intenzív művelése, illetve ezzel összefüggésben az extenzivitás és az interiorizáció között. Ebben az átváltásban az intenzivitás és az interiorizáció mellett érveltünk, nem függetlenül a kognitív tudományok belátásaitól a tudás saját konstrukcióira vonatkozóan. Erre itt nem térhettünk ki igazán mélyen, de hangsúlyozni kell, hogy mára bajosan védhető az a naiv elmélet, hogy a tanuló tudása egy üres tároló kumulatív feltöltésével keletkezik, történjen ez a feltöltés előadással vagy tevékenykedtetéssel. Ennél az elméletnél (ez is egy teória, nem praxis) nagyobb magyarázó erővel és logikai konzisztenciával rendelkezik az az állítás, hogy minden diák maga konstruálja meg tudását paradigmatisztikus váltások sorozata folyamán.⁷¹

⁷¹ A hétköznapi jelenségek közül ez jól magyarázza azt a kellemetlen tapasztalatot, hogy magas színvonalú, de szakértelemként szervezett tudással rendelkező diákok miért képtelenek elemi kérdésekre válaszolni az adott tantárgy vonatkozásában. Azért képtelenek, mert a tudásuk nem rugalmas, konkrét kérdésekre megválaszolására van

Műveltségként vagy szakértelemként szervezett tudás hosszadalmas fogalmi distinkciójából az is egyértelműen kiderült, hogy ezek valójában viszonyfogalmak, igazán egymáshoz képest válnak jelentéssé. Időnként talán élesnek tűnt a kettő szembeállítása, ez kizárólag a fogalmi pontosítást szolgálta. Természetesen a két fogalom diszkrét módon csak laboratóriumi körülmények között, vagyis egy tanulmány írása során választható szét, de annyi bizonyos, hogy a műveltség vagy a szakértelem dominanciájára épülő iskola két eltérő, más értékek alapján dolgozó, más célok felé tartó szervezet. A neveléstörténet a tanárképzésben állításunk szerint műveltségként újítható meg. Szakértelemként továbbra is fennmarad ugyanakkor, hiszen a szakértelem igazi otthona a felsőoktatás, elrendezésének diszciplináris modellje is innen származik. Természetesen ez azt is jelenti, hogy a szakértelem mint érvényes tudásszervezési mód nem negligálható a köznevelésben sem, hiszen a felsőoktatás majd részben erre fog építeni tanulószervező munkája során. De szakértelmet műveltségre építeni nem lehetetlen vállalkozás, míg a kompetencia, ha a szó pszichológiai-nyelvészeti értelmezéséhez tartjuk magunkat, már igen messze esik a szakértelemtől, aminek nézőpontja viszont gyorsan mutatna ki tartalmi hiányosságokat a tisztán kompetenciák kialakítására törekvő oktatás esetén.⁷²

élesítve, egységeit mereven kötött rendszerben tárolják, és nem képesek a kérdéshez alkalmazkodva újraszervezni. Ez mindenesetre teoretikusan elfogadhatónak tűnő magyarázata a PISA-vizsgálatokon elért gyenge hazai eredményeknek.

⁷² Ez részben magyarázza, miért ennyire lomha rendszer a szakértelmet tanító közoktatás. A felsőoktatás ugyanis nem érzékeli ezt a problémát, hiszen hallgatói, nagy valószínűséggel, éppen azok lesznek, akik ezt a szakértelemként szervezett tudást többé-kevésbé sikeresen megismerték, reprodukálni képesek. Ilyen értelemben a közoktatás elsősorban a felsőoktatási részvételle, és nem a társadalomban való létre készít fel. Ennek következményei végképp messzire vezetnek. Olyan esetekben is jelentkezik a felsőoktatási részvétel kényszere, amikor az sem az egyénnek, sem a társadalomnak nem kifizetődő, de mégis a részvétel a racionális döntés, hiszen a

A neveléstörténet javainak katalógusával a társadalmi valóság (újra)termelésében való részvételét kívántuk kimutatni. E javak felsorolása szükségképpen részleges volt, a teljesség felé a különböző tudásterületeken tanító, oktató, kutató szakemberek hozzájárulásával indulhatnánk csak el. Egy matematikatanár vagy egy esztéta mást tudna erről mondani, itt csak az általános javak rövid számbavételére vállalkozhattunk.

Egyetlen szót sem ejtettünk a neveléstörténetről mint nem funkcionális, nem instrumentális tudásról egy olyan szakma esetében, aminek művelője felé praxisa során az a jogos elvárás irányul majd, hogy a tudás önértéke, a tudás öröme mellett is tudjon érvelni. Ha a tudást csak eszközként vagyunk képesek érzékelni, akkor emberi lét(ezés)ünk alapvető minősége feledésbe merül. A tudás hasznosságáról való gondolkodásnak komplementer természetűnek kell lennie. A tudás ma hasznosnak ítélt köréről való gondolkodásunk a nem-hasznoshoz képest nyeri el értelmét, és e két halmaz közötti átjárás a történelemben folyamatosan megvalósult. Ami ma haszontalannak tűnik, holnap újra *paradigmatikus* jelentőségű lehet. A gondolatmenethez hozzá tartozik, hogy láthatóvá váljék a kognitív pedagógia mint teoretikus eszmény mellett a praxisnak egy ideája, bármennyire is zavarba ejtő bátorságot kíván ennek megfogalmazása.

közoktatás nem is készítette fel a tanulót másra, a többi út kevésbé tűnik jónak, és ebben a rendszerben valóban, a többi út kevésbé is jó. A konzervativizmus másik oka lehet, hogy a szakértelemmé szervezett tudás mérésének rendelkezésre áll a belső, szervezeti hagyománya (adatokat könnyű „kikérdezni”). Ez ugyanakkor nem valódi probléma, a műveltség mérésének módszertana széles körűen kidolgozott és reflektált, éppen ez a PISA-vizsgálat. Mindez természetesen nem jelenti az, hogy értelmes prioritás a PISA-vizsgálathoz történő adaptálódás, erről éppen most (2014 májusa) kezdődik aktuális és fontos tudományos vita a nemzetközi diskurzusban (THE GUARDIAN, 2014). Nem a PISA-vizsgálat elvárásainak direkt követése, csupán a műveltség mint a köznevelésben inkább releváns tudásszervezési mód mellett érveltünk a fentiekben.

A fentiekből következik, hogy egy jó iskola⁷³ olyan szervezet, amely eredményes tanulási környezetet biztosít diákjai számára a fókuszált, műveltségként megszervezett tudás interiorizálásához, ennek folyamata során tekintettel van a diákok életkori és családi tökeszerkezeti különbségeire, valamint a horizontális interakciók maximalizálását és az intenzív (nem extenzív) munkával kialakított tudást preferálja. Mindez nem kevés elvárást támaszt az iskolával és az ott dolgozó munkaerővel szemben, és a kánont sem gondolja csekélynek, de kisebbnek igen. Csak azért szerepel itt, mert lehetetlen a neveléstörténeti tudás (műveltség) tanárképzésbeli helyéről anélkül beszélni, hogy láthatóvá tennénk, mit is gondolunk az iskoláról. Megvalósításához a tanárképzés a neveléstörténetről szóló tudás műveltségként történő megszervezésével, valamint meglévő hagyományainak és friss eredményeinek progresszív tanulásszervezési módokkal zajló disszeminációjával járulhat hozzá.

Az elemzés során a neveléstudomány megszokott nyelvhasználatától eltérő, témánk kontextusában idegenül ható szavakat is használtunk, a neveléstörténet javairól beszéltünk. Annak szándékával tettük, hogy egyértelmű legyen, itt nem valamiféle kulturális misszióról, a régi értékek védelméről, a *Bildung és a polgári Európa klasszikus értékeinek vége feletti szomorkodásról* vagy hasonló nemes indíttatású érvelésről van szó. A neveléstörténet instrumentális szerepéről, funkcionalitásáról beszéltünk, amelyet a tanárképzésben – és ezen keresztül a társadalmi valóság újratermelésében – betölt.

A Kánon alkonya nem jelenti feltétlenül a nagy teoretikus konstrukciók végét, de jelenti a kronologikus, kontinuos nagyelbeszélések elengedését. Ez a tudományos diskurzusokban mára

⁷³ Egyféle jó iskola, leginkább kognitív pedagógiai nézőpontból. Egyértelmű, hogy a jó iskoláról tett állítások érvényességének minimum-követelménye a kizárólagosság hiánya, a diszkurzív nyitottság. A jó iskoláról tett fenti állítás egyszerűen a teória egy lehetséges értelmezése, applikációja. A releváns értelmezések száma, ha nem is végtelen, de legalábbis véges sok, éppen ez tesz egy teóriát érvényessé.

közhely, az ebből fakadó következtetések azonban nagyon is gyakorlatiasak a tanárképzésben zajló neveléstörténeti oktatásra és a köznevelésre nézve egyaránt. Ezt igyekeztünk rendszerszemléletben megvizsgálni. A neveléstörténeti tudás, amellet, hogy tartalmilag aligha nélkülözhető, éppen arra is kiváló, hogy a tanárjelölt találkozzon a műveltségként megszervezett tudással a felsőoktatásban. Ennek a tudásszervezésnek, a tananyag intenzív művelésének ugyanis egyre nagyobb szerepe lesz *A Kánon* alkonya után éppen a köznevelésben. A szakértelem visszatér oda, ahonnan érkezett, az egyetemek diszciplináris képzéseibe. Egy példával szemléltetve, az irodalomoktatás aligha lesz képes megújulni, amíg a tanárjelöltek csak a szöveggözpontú irodalomoktatásról szóló explicit tudást⁷⁴ tehetik irodalomtudományi szakértelmük mellé, ez újra és újra e szakértelem átadásának egyre reménytelenebb, egyre küzdelmesebb, egyre fáradtságosabb⁷⁵ igyekezetéhez fog vezetni. A tanárképzésben, hallgatók kisszámú csoportjától eltekintve, akiből a tudományág akadémiai szakemberei lesznek, a neveléstörténet szakértelemként valóban egyre kevésbé érdekes. De műveltségként módszertana, javai és a tanári kompetenciák tekintetében egyaránt, minden eddiginél aktuálisabb.

⁷⁴ Az irodalomelmélet nyelvén a klasszikus modern irányzatokról, pl. a strukturalizmusról van szó.

⁷⁵ Miért történt ez így? A modern társadalom munkaerő-piacának igényeit jól kielégítette a modern iskola, amikor tudásszervezése alapjává a tudományágak logikája szerint szervezett szakértelmet tette. Ennek interiorizálása egy évszázaddal ezelőtt vélhetőleg fókuszált volt, de ma nem az. A késő modern társadalom munkaerő-piacra más igényeket támaszt az iskolával szemben, ami erre válaszul ki is dolgozta a kompetencia alapú oktatási programokat, de ez a diskurzus nem érte el egyelőre a tudásszervezés mélységét.

Végül még egy lépést teszünk:⁷⁶ kinyitjuk a köznevelés után a gondolatmenetet az általános egyetem-pedagógia lehetséges kognitív pedagógiai irányai felé is. A tanulmány során óvakodtunk az etimológiai mélységig hatoló érveléstől, mert témánk szempontjából másodlagos a szó jelentéstörténetének alakulása, sokkal fontosabb, hogy miként értelmezte a *fogalmat* a kognitív elmetudomány. De mégis feltűnő, hogy a *competence* szó az angol nyelvben összefügg a *competitionnel*, amennyiben közös gyökerük a *compete* ige. Ez érdekes számunkra, fontos párhuzamot tesz lehetővé: a nyelvi kompetencia a versengő mondatok közötti azonnali döntés képessége, a szakmai kompetencia a versengő probléma-megoldási eljárások közötti minél gyorsabb döntés képessége, ilyen értelemben mindkettő ítéletalkotási képesség. Az analógia az anyanyelvi kompetencia és a tanári kompetencia generatív nyelvészeti értelmezése között nem is annyira teoretikus, mint az talán elsőre látszik. A társadalmi valóságba, a család és az iskola világába a gyermek számára anyanyelve teszi lehetővé a belépést.⁷⁷ A munkaerőpiacra, minden frissdiplomás számára, szakmája nyelvének ismerete teszi lehetővé a belépést. Egy szakma professzionális művelője, minden szakma professzionális művelője, mindenekelőtt egy nyelv lexikonának és struktúrájának birtokosa, ennek birtokában tud majd ugyanis bekapcsolódni a diplomájához kötődő egyes munkaszervezetek életébe.⁷⁸ Egy szakma megtanulásának problémája ugyanakkor nem

⁷⁶ Vö.: „Vajon léteznek-e az emberi kompetenciának egyéb olyan területei, ahol remény lehet a generatív nyelvtanhoz hasonló, eredményes elmélet kifejlesztésére?” (CHOMSKY, 1995: 229)

⁷⁷ Ez a kijelentés akkor nyeri el súlyát, ha a nyelv elsajátításából szervi vagy szocializációs okból kizárt emberek életpályájának kritikus nehézségére gondolunk, elég itt Kaspar Hauser történetére utalnunk.

⁷⁸ Ez azt is jelenti, hogy a frissdiplomások tudása csak a szó kognitív tudományos értelmében szakértelem, abban az értelemben, ahogyan ezt a szót a foglalkoztathatósági diskurzusokban és a munkaszervezetek világában használják, a munkaerőpiacra éppen kilépő ember még nem rendelkezik szakértelemmel, vagyis

egészen azonos az első nyelv megtanulásának problémájával, hiszen a nyelv esetén a kimeneti eredmény egyszerűen kompetencia, a szakma esetén viszont egyszerre kompetencia, műveltség és szakértelem.

A társadalmi jelenségek nyelvként történő megértésének programját Lévi-Strauss a premodern társadalmak vonatkozásában elvégezte, amikor a strukturalista nyelvészetet tekintve modelljének rokonsági rendszereket írt le. Semmi nem indokolja, hogy ne vágjunk bele a projekt (késő) modern változatába, amikor a szakmák elsajátítását tanulmányozzuk a strukturalista nyelvészet és általában a kognitív tudományok eredményeinek alkalmazásával. Ez az egyetempedagógiai vállalkozás nemhogy újító, hanem egyenesen konzervatív lenne, a strukturalista társadalomtudományok nagy hagyományát újítaná fel, amikor a szakmákat mint nyelveket próbálná megérteni, és a felsőoktatás munkaerő-piaci feladatát e nyelvek (lexikon és struktúra) megtanításában keresné. Halljuk a kritikus hangokat, amelyek nyelv és valóság ontológiai különbségére mindig sietnek emlékeztetni. A nyelvi fordulat erről sohasem felejtkezett el. Ez a felvetés nem erre vonatkozik, ez a felvetés kizárólag episztemológiai jellegű, nem állítja, hogy a valóság vagy egy szakma egyedül nyelvi természetű, csak annyit állít, hogy jelentős részben nyelvként érthető meg, és hogy az ember a tanulás során nyelvként is interiorizálja.

A tanári professzió esetében (is) ez a nyelvként értett szakma összetett, egyszerre tartalmazza a tantárgyi diszciplína terminológiáját (ez itt lexikon és struktúra, mint a szakmai gondolkodásmód és megnyilatkozás alapja) és a tanulási környezet megszervezésének képességét, ami tudásszervezési módjait tekintve egyszerre szakértelem, műveltség és kompetencia. A tanulmány a műveltségként szervezett neveléstörténeti tudás funkcióját igyekezett bemutatni a tanári szakma gyakorlásához szükséges tudásrendszert megalapozó egyetemi képzésben.

egy munkaszervezetben a napi rutinhoz szükséges, minél szélesebb algoritmuskészlettel.

Kevés szó esett most arról, hogy a tudás nemcsak szubjektív, hanem egyben interszubjektív⁷⁹ konstrukció is. Ehhez a nagyon fontos gondolathoz csak implicit módon kapcsolódtunk, a tanulási környezet hangsúlyozásával. A hallgató vagy a tanuló tudása mindig a társakkal, a társak (hallgatók, diákok, tanárok) tudásával együtt alakul, de az lenne igazán meglepő, ha ez nem így lenne.

Felhasznált irodalom

BADDELEY, A. (2005): *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest. 378-980.

BÁRDOSSY Ildikó és mtsai. (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. PTE, Pécs-Budapest.

BÁRDOSSY Ildikó és mtsai. (2007): *A kritikai gondolkodás fejlesztése II. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. PTE, Pécs.

BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit (2011): *Pedagógiai nézetek*. PTE, Pécs.

BARTLETT, F. C. (1958): *Thinking. An Experimental and Social Study*. Basic Books, New York.

BARTLETT, F. C. (1985): *Az emlékezés*. Kísérleti és szociálpszichológiai tanulmány. Gondolat Kiadó, Budapest.

⁷⁹ Ez könnyen láthatóvá válik, ha nem arra gondolunk, hogy mit mondunk el, hanem arra, hogy mit hallgatunk el. Interszubjektív társas folyamatokban derül ki az egyén számára, hogy mit kell megmagyaráznia, és mit nem, ha beszél valamiről.

BARTLETT, F. C. (1995) [1932]: *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge university Press, Cambridge etc..

BASKA Gabriella és mtsai. (2001): *Magyar tanító, 1901. Iskolakultúra*, Pécs.

BERGER, P. L. – LUCKMANN, T. (1998): *A valóság társadalmi felépítése*. József Műhely Kiadó, Budapest.

BERSZÁN István (2007): *Terepkönyv. Az írás és az olvasás rítusai – irodalmi tartamgyakorlatok*. Koinónia, Kolozsvár.

CHOMSKY, N. (1995): *Nyelv és elme*. In: *Uő.: Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris-Századvég, Budapest. 135-264.

CHOMSKY, N. (2006) [1968]: *Language and Mind*. Cambridge University Press, Cambridge etc..

CSAPÓ Benő (2002): *A tudáskonceptió változása. Nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. Új Pedagógiai Szemle*. 2002/52. 2. szám. 38-45.

CSAPÓ Benő (2008): *A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. Educatio*, 2008/17. 2. szám.

207-217.

CSAPÓ Benő (2009): *A tudás és a kompetenciák*. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak> [Letöltve: 2014.04.27.]

CSERESNYÉSI László (2009): *Még egyszer a kútról és a békáról. Gondolatok É. Kiss Katalin előadásának olvasása közben*. *Magyar Nyelv*. 2009/105. 4. szám. 401-410.

É. KISS Katalin (2008): *A 80 éves Noam Chomsky és a chomskyánus nyelvészeti forradalom*. <http://www.matud.iif.hu/09sze/04.htm> [Letöltve: 2014.05.25.]

KNAUSZ Imre (2014): A fókusz mint oktatáseméleti kategória.
http://www.tani-tani.info/fokuszt_mint [2014.02.08.]

KOTSCHY Beáta (2006): A kompetencia alapú tanárképzés képzési követelményei a munkáltatók szemével. *Társadalom és Gazdaság* 2006/28, 2. szám. 225-242.

KOZMA Tamás (2002): Iskolai műveltség. *Educatio* 2002/11, 4. szám. 658-661.

MEDVE Anna (2014): *LAD és kompetencia*. Kézirat.

MÉREG Martin Zsolt (2013): Tanítóképzés és a tanári pálya emlékezete: Egy pécsi tanítóképző intézeti tanár önéletrajzájának értelmezési lehetőségei. In: Méreg Martin és Mtsai. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány pécsi műhelyéből*. PTE BTK OTDI, Pécs. 36-54.

NAHALKA István (1997a): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.) *Iskolakultúra*. 1997/7. 2. szám. 21-33.

NAHALKA István (1997b): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (II.) *Iskolakultúra*. 1997/7. 3. szám. 22-40.

NAHALKA István (1997c): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.) *Iskolakultúra*. 1997/7. 4. szám. 3-20.

NAHALKA István (1999): Mi vagy ki az ördög, és hol van? *Új Pedagógiai Szemle*. 1999/49. 12. szám. 21-26.

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

PLÉH Csaba (2011): A pszichológia mint a nevelés eszmei hivatkozási kerete. *Educatio* 2011/20. 1. szám. 18-36.

PUKÁNSZKY Béla (2011): A tanári kompetenciák problémátörténete. In: Albert és Mtsai (szerk.): *A tanári kompetenciákról*. Selye János Egyetem, Komárom. 29-64. és <http://www.pukanszky.hu/Kompetenciak.pdf> [Letöltve: 2014. 05. 05.]

SCHULZE, G (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart Campus*

Verlag, Frankfurt/New York. 223-225.

TAKÁCS Zsuzsanna Mária (2009): Egy falu és a Tanítója. In: Andl Helga és mtsai. (szerk.): „*Oktatás és Társadalom*” *Neveléstudományi Doktori Iskola évkönyve*. PTE BTK OTDI, Pécs. 284-297.

The Guardian (2014): OECD and Pisa tests are damaging education worldwide - academics.
<http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics/print> [Letöltve: 2014.05.10.]

VÁLIMAA, J. – HOFFMAN, D. (2008): Knowledge society discourse and higher education. *High Education* 56. szám 265-285.

VASS Vilmos (2009): A kompetencia fogalmának értelmezése.
<http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak>
[Letöltve: 2014.05.04.]

NEMZETKÖZI HORIZONTOK

FALUS IVÁN

A pedagógus gyakornoki rendszer sajátosságai Európában és az USA-ban⁸⁰

A tanulmány az Oktatási Hivatal számára készített, a gyakornoki tevékenység támogatásával és a gyakornokok vizsgáztatásával összefüggő fejlesztést megalapozó összehasonlító pedagógiai kutatás szintézisét tartalmazza. Hat ország tapasztalatai alapján összegzi a gyakornokok támogatásának, a velük szemben támasztott követelményeknek jellemzőit, és ezek alapján ajánlásokat fogalmaz meg a hazai fejlesztés, a gyakornoki rendszer kialakítása számára.

Kulcsszavak: kezdőtanár, gyakornoki rendszer, bevezető szakasz, gyakornoki vizsga

⁸⁰ Ez a tanulmány és a következő országtanulmányok is a TÁMOP 3.1.5. „A »Gyakornoki Minősítő Vizsgák« és a »Pedagógus jelöltek felkészítése« pilot projektek és a minősítési rendszer kidolgozása, és a kidolgozott szempontrendszer alapján vizsgatematikák, eljárásrend, értékelési szempontok kidolgozása és gyakorlati tesztelése” tárgyú kutatás-fejlesztési-innovációs tevékenység” című pályázat keretében készültek. Az ebben a tanulmányban található utalások az országtanulmányokból származnak. Ezekre külön nem hivatkozunk. A szövegben fellelhető hivatkozásokat nem gyűjtöttük össze külön irodalomjegyzékben, azok az egyes országokról szóló tanulmányok irodalomjegyzékében találhatók meg. Az egyes rövidítések feloldását is az országtanulmányok glosszáriumában találja meg az olvasó.

1. Társadalmi igények a gyakornoki szakasszal szemben

Jelen pályázat kiírásának megfelelően a gyakornoki rendszert elsősorban a pedagógus pályamodell részeként vizsgáljuk, úgy tekintjük, mint a Pedagógus I. fokozat elérését elősegítő támogatott tapasztalatszerzési szakaszt.

A gyakornoki időszakot és annak tartalmát azonban több oldalról célszerű szemügyre venni. A jelenleg több országban is sok szempontból hasonló módon működő összetett rendszer előzményei az elmúlt fél évszázadban keresendők. Kialakulásának okai az alábbiakban le lehetők fel.

1. Több országban is tanárhiány jelentkezett, és ezt a gondot tetézte az a tény, hogy a képzett pályakezdők jelentős számban hagyták el egy-három évi gyakorlat után a pályát.

2. A kezdő tanárokat vizsgáló kutatásokban azt tapasztalták, hogy a felsőoktatásból – ahol vagy minimális gyakorlatban volt csak részük, vagy a gyakorlat többé-kevésbé laboratóriumi körülmények között valósult meg – kikerülő pályakezdőket váratlanul érték a gyakorlat valós körülményei. Ezt a jelenséget nevezték „reality shock”-nak. Ezt elkerülendő kívántak bevezetni valamilyen bevezető szakaszt, támogatott gyakorlatot.

3. A kutatások és a gyakorlati tapasztalatok arra is felhívták a figyelmet, hogy a felsőoktatás képtelen teljesen kész, minden iskolatípusban, minden környezetben azonnal sikeresen működni képes tanárokat kibocsátani.

4. A kompetenciaalapú tanárképzés tervezése során világossá vált, hogy vannak olyan tanári kompetenciák, amelyeknek kialakulása nem az alapképzésben a legkedvezőbb, sokkal jobb feltételeket biztosítanak ehhez a gyakorlati tanítás körülményei.

5. Az élethosszig tartó tanulás gondolatának elterjedése a pedagógusképzés területén meghonosította a képzés három szakaszának, az alapképzésnek, a bevezető képzésnek és a

továbbképzésnek egységes rendszerben, a szakmai fejlődés rendszerében történő értelmezését.

6. A képző intézmények kis mértékben szoktak visszajelzést kapni munkájuk eredményéről, és kis mértékben tudnak hatni a kezdő munkájára, nem képesek hidat teremteni az alapképzés és a továbbképzés rendszere között. A gyakornoki időszak képes hidat teremteni az előzőekben jelzett szakadék fölé.

7. A pedagóguspálya bizonyos személyiségvonások, képességek, attitűdök meglétét feltételezi. Ebből kiindulva igyekeznek olyan helyzeteket megteremteni, amelyekben viszonylag nagy valószínűséggel eldönthető, hogy valaki alkalmas-e a pedagógus pályára vagy sem. Vannak olyan elképzelések, amelyek tesztek, gyakorlati feladatok, beszélgetések segítségével már a képzés megkezdése előtt szeretnének döntést hozni az alkalmasság kérdésében. Nagy merészség kell ahhoz, hogy valaki ezt a döntést egy 18 éves frissen érettségizett tanuló esetében akarja megtenni, amikor az illetőnek még nem volt módja a pályán szükséges ismereteket, képességeket megszereznie, a képzés során megvalósuló pályaszocializációs folyamatban részt vennie. Másfelől, igaz az is, hogy nem engedhetünk a pályára olyan személyeket, akik az intézményes képzés elvégzése után, megfelelő mentori támogatást igénybe véve sem mutatkoznak alkalmasnak a pedagógus munkára. Az ő kiszűrésükre is kiválóan alkalmas terep a gyakornoki időszak.

A fenti indokok alapján az elmúlt fél évszázadban kialakult mára a gyakornoki támogatásnak, a bevezető szakasznak a különböző országokban némileg eltérő, de alapjaiban sok közös vonást mutató rendszere.

A mai rendszer kialakulása több fejlődési szakaszon ment keresztül: – annak érdekében, hogy ne kerüljenek a pályára véglegesen nem megfelelő személyiségű, attitűdű személyek, bevezettek egy gyakornoki időszakot, amelynek az volt a lényege, hogy a munkaadó és a munkavállaló kölcsönösen megismerje egymást mielőtt hosszabb távra elköteleződnének, – később, egyes iskolákban

önkéntesen vagy iskolavezetői bátorításra akadtak olyan pedagógusok, akik az újonnan érkezett bevezették az iskolai munka rejtelmeibe, – majd ez a mentori tevékenység egyre inkább professzionalizálódott, követelményeket támasztottak a mentorok kiválasztásával kapcsolatban, speciális képzésben részesítették őket, – a mentori segítség mellett egy átfogó szocializációs rendszer alakult ki, amely magában foglalta az iskolai közösség több tagjának, beleértve az iskolavezetést is, a támogatását, speciális előadásokat, továbbképzéseket nyújtottak a kezdő tanár számára, kitűzték a gyakornoki szakasz végére elérendő célokat, kompetenciákat, ezek elérésére fejlesztési tervet dolgoztattak ki, ennek teljesítését támogatták és ellenőrizték (egy ilyen pályaszocializációs programot ismertet részletesen Kimmel Magdolna tanulmánya), – sajátos követelményeket fogalmaztak meg a gyakornoki szakasz sikeres teljesítésének kritériumaként, amelyeket vagy a folyamat közben keletkezett dokumentumok elemzése alapján, vagy az időszak végére bevezetett vizsga segítségével ellenőriztek, értékelték.

A jelenlegi gyakornoki rendszer előzményeinek áttekintése jól illusztrálja azt a bevezetőben felvázolt fejlődési ívet, mely szerint a múlt században elsősorban a próbaidős jelleg, a kipróbálás szempontja dominált. A 2000-es évek óta vált általánossá a mentori támogatás és ez folyamatosan alakult át szélesebb pályaszocializációs rendszerré. A vizsgált országokban, Hollandiát kivéve, az állami oktatási intézményekben történő véglegesítésnek, folyamatos tanításnak a gyakornoki időszak sikeres teljesítése, kötelező előfeltétel.

2. A gyakornok, a mentor és az igazgató kötelezettségei

A gyakornokok státusza Németország legtöbb tartományában határozott időre szóló köztisztviselői státusz. A második (tanári képesítő) államvizsga után, már pályakezdő tanárként határozatlan idejű köztisztviselői státuszban alkalmazzák.

Angliában a gyakorlati program célját úgy fogalmazzák meg, hogy az hidat képez a tanárképzés és a pedagógusi pálya között. Olyan

programként írják le, amely egyszerre egy mentorálással segített, személyre szabott, fejlesztési, támogatási és szakmai dialógus, valamint egy, a megfelelő sztenderdek alapján végrehajtott értékelési folyamat. A programnak segítenie kell a pályakezdő tanárt abban, hogy az időszak végére megfelelő szinten teljesíteni tudja a sztenderdekben megfogalmazott elvárásokat, és felvértezze őket azzal az eszköztárral, amelyek segítségével hatékony és sikeres tanárokká válhatnak. A gyakornok felelőssége a folyamatban való aktív részvétel, azaz annak folyamatos bizonyítása, hogy teljesíteni tudja az elvárásokat. Köteles együttműködni mentorával a folyamat tervezésében, végre kell hajtania a kijelölt fejlesztési feladatokat, folyamatosan vezetnie kell és meg kell őriznie a dokumentációt. Ha külső segítségre van szüksége, joga van az illetékes hatóságnál kijelölt független szakemberhez fordulni. A gyakornok kezdő fizetése megfelel az ún. Főskála (amely hatfokozatú és évente lehet benne előre lépni, ha az éves értékelés ezt megengedi) legelső fokozatának.

A mentor felelőssége a gyakornoki időszak során a jelölt szakmai fejlődésének biztosítása, ami magában foglalja az egész folyamat napi szintű koordinálását, irányítását, folyamatos visszajelzés adását, a harmadévek végi formális értékelési megbeszélések levezetését, a rendszeres óralátogatásokat, a jelölt folyamatos támogatását, az igazgatóval való kapcsolattartást, a teljesítmény menet közbeni értékelését, és az azonnali tevőleges közbelépést, ha aggodalomra okot adó dolgot tapasztal.

A mentornak, akivel szemben az egyetlen rendeletileg előírt követelmény az, hogy ő maga már túl legyen a sikeres bevezető szakaszon, a gyakornok támogatásáért nem jár külön díjazás, mert a „Minősített tanár” (Post Threshold Teacher, a pályamodell második szintje) pályaszinten és ennél feljebb a mentorálás már munkaköri kötelesség.

Írországban a tanári végzettséget igazoló diploma megszerzése után a gyakornok kezdeményez(het)i a regisztrációs folyamat elindítását, melynek végeredménye, utolsó lépése a véglegesített tanári státusz elnyerése. A regisztrációs folyamat

elindításakor a gyakornok vállalja az Oktatási Tanács által meghatározott kötelezettségek teljesítését. Ezeket az Írországról szóló tanulmány részletesen ismerteti.

Lengyelországban a gyakornok kötelezettségei:

Az iskola működésével kapcsolatos feladatok és elvek megismerése,

- a mentor vagy más tanárok óráján való részvétel legalább havi egy alkalommal, részvétel a megfigyelt órával kapcsolatos megbeszélésen,
- legalább egy óra megtartása a diákoknak a mentor vagy az iskola igazgatója jelenlétében, részvétel az óra megbeszélésen azzal a személlyel, aki a foglalkozáson jelen volt,
- részvétel a tanárok iskolán belüli szakmai továbbképzésein.

A gyakornok előrelépésének követelményei:

- az iskola működésével kapcsolatos feladatok és elvek ismerete
- legyen képes vezetni az óráit,
- legyen képes együttműködni a diákok közösségével.
- legyen képes a saját és az általa megfigyelt foglalkozások megbeszélésére.
- köteles teljesíteni saját, az iskola igazgatója által jóváhagyott szakmai fejlődési tervét

Az USA-ban, Connecticut államban az elfogadott pedagógusi kompetenciaterületek köré modulokat szerveztek. Az első évben kettő, a második évben három modul elvégzését irányozzák elő a gyakornokok számára.

Hollandia és részben az USA kivételével részletesen szabályozzák a gyakornoki időszak megvalósítása során a gyakornok,

a mentor és az iskolavezetés kötelezettségeit. Egyes országokban, ahol a pedagógusképző intézmény közreműködésére is számítanak, ott ennek a formája is szabályozott. A tanítási órák megtartásán és az egyéb iskolai munkákban való részvételen túl általában a gyakornoknak feladatai, hogy óráin a mentort fogadja, óra után megbeszélésen vegyen részt, más tanárok óráit, esetleg más iskolákat látogasson, azokat megfigyelje, elemezze, mentori javaslatra továbbképzésen, előadásokon vegyen részt. Általában fejlődési tervet kell készíteni, és azt folyamatosan értékelni kell, szükség esetén mentori segítséggel. A munka dokumentumait meg kell őrizni, azokra reflektálni kell, az esetek egy részében portfólióba kell ezeket rendezni.

A mentor alapvető kötelessége, hogy a gyakornokot segítse fejlődési tervének kidolgozásában és megvalósításában. Rendszeresen látogassa és elemezze óráit, illetve saját óráit mutassa be és elemezze a gyakornokkal.

Az igazgatónak biztosítania kell a gyakornoki munka feltételeit és ellenőriznie kell a gyakornok és a mentor közös tevékenységét.

A mentori támogatás mennyisége országonként változó.

3. A gyakornoki időszak hossza, helye

A gyakornoki tevékenység színhelye a legtöbb országban az iskola, ahol a gyakornok feltehetően állást fog kapni, illetve, ahova a gyakornoki idő teljesítésére befogadják. Ettől a német rendszer tér el. Itt a gyakornokság a képzés részét képezi, ezért a képzőintézmény gondoskodik általában a gyakorlat színhelyéről.

A gyakornokság időtartama egy évtől három évig terjed. Az országok egy részében indokolt esetekben, illetve sikertelen vizsga esetén a gyakornoki időszak egy évvel meghosszabbítható.

4. A rendszer működése

A gyakornoki szakasz tevékenységrendszere minden esetben valamilyen pedagógusi végzettség megszerzésén alapul. Németországban is túljutnak már a hallgatók az első diploma megszerzésén, amikor megkezdik gyakorlatukat. A többi országban pedig képzett, végleges diplomával rendelkező tanárok kezdik meg a gyakornoki tevékenységüket. A gyakornoki tevékenység megtervezése lényegében a meghatározott, az időszak végére elsajátítandó kompetenciák és a gyakornok diploma megszerzésekor meglévő tudása közötti különbség megszüntetésére irányul. A kezdeti felkészültséget vagy a felsőoktatási portfólió, vagy a gyakornoki időszak kezdetén elkészítendő diagnózis segítségével állapítják meg. A felsőoktatási rendszerre történő szerves ráépülést leginkább az ír rendszer valósítja meg.

Az egyéni fejlődési tervet a gyakornok készíti el, általában indirekt mentori támogatással.

A mentor minden gyakornoki programnak lényeges szereplője. Érdekes megoldást választottak Írországban, ahol az egyetlen mentor által megvalósítandó támogatást egyre inkább egy szakmai támogató csoport közreműködése váltja fel.

A mentorok kiválasztását és képzését illetően jelentős különbségek vannak az egyes országok között. Van, ahol (pl. Angliában) csak azt várják el a mentortól, hogy már túl legyen a gyakornoki szakaszon, van, ahol legalább ötéves tanítási gyakorlattal kell rendelkeznie. Ugyanígy igen eltérő a mentortól elvárt képzettség színvonala is. Az egynapos felkészítéstől a hatvanórás felkészítésig különböző változatok vannak. Egyes országokban a mentorok ismétlődő továbbképzését is előírják.

A mentor és a gyakornok közös tevékenységére, annak intenzitására vonatkozóan is igen eltérőek az előírások. Figyelemre méltó a lengyel példa, ahol az együttes tevékenységet a mentor és a gyakornoka közötti szerződés szabályozza.

Minden esetben elvárás, hogy a mentor látogassa a gyakornok óráit, azokat megbeszéljék, a gyakornok látogassa a mentor óráit, a gyakornok ezenkívül szerezzon tapasztalatokat tanítványainak más tanárok óráin nyújtott tevékenységéről, azonos szakos tanárok óráiról stb.

A részletektől függetlenül mindenütt elvárás a mentorról szemben, hogy a gyakornoki időszak egésze alatt vállaljon felelősséget a gyakornok tevékenységének olyan támogatásáért, hogy az végső soron a fejlődési terv sikeres megvalósítását eredményezze.

A mentorok honorálása és órakedvezménye nemcsak az országok között, de még országokon belül is évről évre eltérő. Általánosságban megállapítható, hogy a pedagógus alapjövedelméhez képest nem jelentős összeg.

5. A gyakornoki időszak záróértékelése

A gyakornokok záróértékelése csak Németországban igényli formalizált vizsga letételét. A többi országban előre megszabott követelményeket kell teljesíteni és azokat dokumentálni. A dokumentumokat az országok többségében portfólióba kell rendezni, illetve a tevékenységet elemző dolgot kell benyújtani. A követelmények teljesítésének ellenőrzése első fokon általában az igazgató feladata, aki véleményét a dokumentumokkal együtt valamilyen felsőbb szervhez juttatja el, ahol elfogadják a gyakornok teljesítményét és véglegesített, regisztrált, szerződéses stb. tanári státuszba sorolják. A minősítés általában folyamatos értékelésen alapul.

Sikertelen vizsga esetén fellebbezésre, illetve a gyakornoki idő meghosszabbítására nyílik mód. Amennyiben a gyakornok egyik lehetőséggel sem él, munkaviszonyát megszünteti.

6. Tanulságok

A hazai fejlesztés számára szolgáló tanulságokat egyrészt a széleskörűen elterjed, a vizsgált országokban általánosan bevált tapasztalatokra építve fogalmaztuk, másrészt pedig azokra kezdeményezésekre, amelyek egy-egy országban lelhetőek fel, de előremutató vonásokkal rendelkeznek.

1. A gyakornoki időszak tervezésében és értékelésében is központi szerepük van az eredményes iskolai tevékenység elemeit felölelő, a gyakornoki időszak végére teljesíthető sztenderdeknek és a hozzájuk kapcsolódó indikátoroknak. A sztenderdek és az indikátorok megfogalmazásánál törekedni kell arra, hogy megfelelő iránymutatást nyújtsanak a gyakornoki tevékenység megtervezéséhez, folyamatos támogatásához, végül értékeléséhez. Ugyanakkor gondot kell fordítani arra, hogy az indikátorok jól értelmezhetőek és a gyakorlati tevékenységgel könnyen kapcsolatba hozhatók legyenek. Nagyon lényeges az indikátorok számának korlátozása is.

2. A gyakornoki időszak kezdetén fel kell tárnai a gyakornok bemeneti felkészültségét, hogy a tevékenység tervezése az egyéni fejlettségi szint figyelembevételével történhessen.

3. A kiinduló szint meghatározásához jelentős segítséget nyújthat a gyakornoknak a képző intézményből származó dokumentációja.

4. Az induló szint és az elérendő indikátorok figyelembevételével a gyakornoknak – mentori támogatással – ki kell dolgoznia az egyéni fejlődési tervét, amelyet a gyakornoki időszak során a mentor folyamatos fejlesztő értékelésére támaszkodva teljesítenie kell.

5. A fejlődés dokumentumait folyamatosan gyűjteni, reflexiókkal ellátni és ezeket portfólióban dokumentálni szükséges.

6. A tevékenység támogatására jól felkészült mentorokat kell kiválasztani, a mentorokat alapképzésben, majd időről időre frissítő képzésben kell részesíteni. A mentor tevékenységét vagy külön

dijazással, órakedvezményel, vagy az életpálya magasabb szintjén álló beosztással kell elismerni.

7. Kedvezőbb feltételeket jelent, ha a mentor a gyakornokkal azonos szakos és ugyanabban az iskolában tanít. Ennek ellenére előfordul a nemzetközi gyakorlatban az is, hogy eltérő szakosokat mentorálnak, és az is, hogy a mentorok más iskolában tanító gyakornokok munkáját segítik.

8. Ugyancsak előnyös az, ha nem csak a mentor, hanem az iskola több tanára és az iskolavezetés is felelősséget érez a gyakornok fejlődéséért.

9. A gyakornoki tevékenység támogatását tankerületi és országos szinten is támogatni kell, egyszerűen megfogalmazott szakmai anyagok, videofelvételek közreadásával, egyéni segítséget is nyújtó „help desk”-et magában foglaló online felületek létesítésével.

10. Olyan, speciálisan a pályakezdők igényeit kielégítő továbbképzési programokat kell kidolgozni, amelyeket szükség esetén a gyakornok magának választhat, illetve számára a mentor javasolhat.

11. Mindezekre támaszkodva, a gyakornoki időszakot nem csupán egy mentor által támogatott önképzési folyamatként kell elképzelni, hanem átfogó pályaszocializációs folyamattá kell szélesíteni.

12. A mentori támogató rendszert és az értékelő, minősítő rendszert szét kell választani, még abban az esetben is, ha azonos kompetenciájú személyek képesek mind a két funkciót betölteni.

A gyakornoki rendszert folyamatosan, de mindig széles körű szakmai konszenzusra alapozva, korszerűsíteni szükséges.

A gyakornoki időszak Írországból

Több szempontból is érdemes Írországgal, az ír gyakornoki rendszerrel megismerkednünk. Egyfelől azért, mert ennek a viszonylag szétszórta iskolarendszerrel rendelkező kis ország oktatási rendszerének eredményességére a PISA vizsgálatokon elért jó olvasásértési és matematikai teljesítmények is felhívják a figyelmet. Másfelől pedig azért, mert ez a gyakornoki rendszer több mint tízéves múltra tekint vissza és ezalatt is folyamatos fejlődésen ment keresztül. Tapasztalatai hasznos tanulságokkal szolgálhatnak a hazai gyakorlat számára is.

Kulcsszavak: gyakornok, mentor, regisztráció, Oktatási Tanács, portfólió, tanfelügyelet, véglegesítés

1. A rendszer kialakulása

Az Országos Gyakornoki Pilot Program általános iskolai része (The National Pilot Project on Teacher Induction [NPPTI] Primary Strand) 2002-ben kezdődött. A projekt az Oktatási Minisztérium, a három tanári szakszervezet, a tanárképzésben részt vevő egyetemek és főiskolák, valamint a programban szerepet vállaló közoktatási iskolák partneri együttműködésén alapult. A tanári pályába való bevezetés két szinten valósult meg: iskolán kívüli szakmai fejlesztésben (off-site professional development) és iskolán belüli gyakornoki tevékenységeken keresztül (school-based induction activities). Az iskolán belüli gyakornoki tevékenységek magukba foglalták a mentor és a gyakornok megbeszéléseit, a hospitálásokat és azok tapasztalatainak megvitatását, a mentor és a gyakornok közös

óratervezését és az együttes óravezetését is. Az iskolán kívüli szakmai fejlesztés keretében tartott műhelyfoglalkozások (twilight sessions) minden pályakezdő tanár számára elérhetőek voltak az oktatási központok hálózatán keresztül. Az elmúlt évtized tapasztalatai sokat segítettek abban, hogy mára kikristályosodott egy öt pilléres támaszkodó Nemzeti Gyakornoki Program.

2. Az ír Nemzeti Gyakornoki Program

Ennek a programnak az alkotóelemeit láthatjuk az alábbi ábrán:



Megmaradt a fentebb említett kettősség (iskolán kívüli szakmai fejlesztés és iskolán belüli gyakornoki tevékenységek) oly módon, hogy az iskolán kívüli fejlesztés kiegészült további elemekkel,

ügymint webes támogatás, valamint igény szerint más iskolák gyakornok általi meglátogatása. Az iskolán belüli fejlesztés is tovább bővült a mentor mellett a szakmai támogató csapat felállításával. Ennek a csapatnak a feladata, hogy az általános segítségnyújtáson és támogatáson túl további szakterületi segítséget biztosítson a gyakornok számára. A műhelyfoglalkozások továbbra is benne vannak a rendszerben.

3. Az Oktatási Tanács

Az ír rendszer sajátossága az Oktatási Tanács, mely 2006-ban jött létre. Ez egy olyan hivatal, hatóság amelynek funkciói közül most a mi szempontunkból a két legfontosabb gyakornoki program során megvalósítandó tevékenységek meghatározása valamint a lezáró értékelés kritériumainak és eljárásrendjének kidolgozása. Gyakorlatilag ez úgy valósul meg, hogy a gyakornok regisztrál az Oktatási Tanácsnál, és kéri a véglegesített tanári státuszba helyezést a folyamatának elindítását. Az Oktatási Tanács ekkor előírja számára, hogy az elkövetkező három évben milyen feltételeket kell teljesíteni a státusz elnyerése érdekében.

4. A véglegesítés feltételei

Az első feltétel az előírt iskolai tanítási gyakorlat megszerzése (általános iskolában min. 100 tanítási nap, középiskolában min. 200 tanóra + 100 egyéb óra). Írországbán nem könnyű tanári állást kapni, ezért érthető, hogy a véglegesítés külön feltételeként szabják meg a tanítással töltött szolgálati idő megszerzését. A másik követelmény legalább 10 műhelyfoglalkozáson történő részvétel és az ottani kritériumok teljesítése. A következő kritérium a portfólió teljes gyakornoki időszak alatti bővítése. További feltétel az óralátogatásokról készült pozitív tanfelügyelői vélemény. Azoknak, akik külföldön szereztek diplomájukat, ír nyelvből ill. az oktatási rendszer ismeretéből is vizsgát kell tenniük.

5. A műhelyfoglalkozások tematikája

2013-tól kezdődően a véglegesített tanárrá válást eredményező bevezető szakaszban a gyakornokok kötelesek minimum 10 alkalommal részt venni egy-egy két óra időtartamú, általuk kiválasztott műhelyfoglalkozáson. Ez a rendszer lehetővé teszi, hogy a gyakornokok saját szakmai fejlődésükhöz szükségesnek ítélt műhelymunkát válasszanak, és részvételükkel a gyakornoki időszak alatt megkívánt feltételnek a regisztrációtól számított három éven belül eleget is tesznek.

A NIPT-programot az országban található 21 Oktatási Központ (Education Centre) valamelyikének szervezésében teljesítheti a gyakornok. A 2013–14-es tanévre vonatkozóan is 12 műhelyfoglalkozást biztosítanak, melyből tízet választhatnak a gyakornokok. Ezek a műhely-foglalkozások lehetőséget adnak arra, hogy építsenek a tanárképzés során szerzett tapasztalataikra, szakmai párbeszédbe bocsátkozzanak más gyakornokokkal, mely párbeszéd alapjául szolgálhatnak jelenlegi tanítási-tanulási tapasztalataik és tanulási szükségleteik.

A workshopok közül négy általános és középiskolai tanároknak egyaránt ajánlott (cross-sectoral), nyolc pedig szektorspecifikus, csak az adott oktatási szintnek szerveződik. Ezek szakmai beszélgetések, tapasztalatcserék az adott foglalkozás témájával a középpontban.

A mindenki számára ajánlottak közül az első a tanári professzionalizmussal és tanári jó közérzet megteremtésének feltételeivel foglalkozik. Lehetőséget kínál a gyakornokok számára, hogy feltárják a pályakezdekor előtérbe kerülő kulcskérdéseket, és reflektáljanak is azokra. A legfontosabb aspektusok például az Oktatási Tanács által kiadott Tanári Etikai Kódex, a gyakorlóév(ek) során teljesítendő, és a záróértékelés során megítélésre kerülő követelmények körvonalazása, a beszédhang (mint a tanár legfontosabb munkaeszköze) megóvása, a tervezés, előkészítés

megkezdése, a munka és a magánélet közötti egészséges egyensúly megteremtése és fenntartása.

A következő workshop a gyermekvédelemmel és a biztonsággal foglalkozik. Ennek témája az Oktatási Minisztérium által kiadott 0065/11 számú közlőny, mely az ezzel kapcsolatos elvárásokat részletezi.

A harmadik foglalkozáson a szülőkkal történő kapcsolatot, kapcsolattartás formáit elemzik. Ez a workshop a velük kialakítandó pozitív munkakapcsolat fontosságára fókuszál, mely lényeges a gyerekek optimális tanulmányi fejlődésének eléréséhez. A hatékony kommunikációs stratégiák sokat segítenek, ezek kialakítását gyakorolhatják a foglalkozáson szerepjátékok és viták, megbeszélések során. A szülői értekezletek eredményes megtartásához kapnak sok útmutatást.

Az utolsó közös műhelymunka az inklúzióra irányul. Ezen az interaktív foglalkozáson ahhoz kapnak segítséget a gyakornokok, hogy miként tudják kezelni és sikeresen beilleszteni osztályukba a speciális tanulási szükségletekkel érkező gyermekeket. Lehetőségük nyílik saját értékrendjük, attitűdjük elemzésére, és ötleteket kapnak a megfelelő osztálytermi környezet kialakításához is.

Csak az általános iskolában tanítóknak szervezik az osztálytermi munka szervezésével, az ott folyó munka értékelésével kapcsolatos workshopot. Egy-egy műhelymunkán foglalkoznak az írástanítással, az olvasásértéssel, a matematikatanítás jó gyakorlataival. Külön alkalmat szentelnek a differenciálás lehetőségeinek, a differenciált tanulásnak, a tervezés, az előkészítés fontosságának, az ír nyelv szerepének, valamint igyekeznek kialakítani a gyakornokok igényét az élethosszig tartó tanulás iránt.

A középiskolában tanítóknak egy olyan foglalkozást szerveznek, amelyen az általános iskolából a középiskolába történő átmenet nehézségeinek kezelésére vonatkozó praktikus tanácsokkal látják el a gyakornokokat. Külön foglalkozást szentelnek az egyéni bánásmód érvényesítésére, valamint a tanulói csoportok, közösségek

alakulásának segítésére, fejlesztésére szolgáló módszerek, technikák begyakorlására, a tanulók különböző tanulási stílusai megismerésének és saját tanítási módszereik ehhez történő adaptálására, igazítására. Az Oktatási Minisztérium által deklarált, az olvasási és számolási készségek fejlesztésére irányuló nemzeti stratégiai alapelvekkel külön foglalkozáson (műhelymunkán) ismerkednek meg. (Literacy and numeracy for learning and life [DES: 2011]) A középiskolai tanároknak is külön foglalkozásokat szentelnek a tervezés, előkészítés és az értékelés módszereinek, és a vonatkozó segédanyagoknak a megismertetésére. Mivel középiskolában egyre nagyobb szerepet kap az önálló tanulás ösztönzése, a gyakornokok műhelymunkájuk során megismerkednek különböző forrásokat, segédleteket tartalmazó weblapokkal, a saját és diákjaik önálló tanulását segítő, főként interneten található anyagokkal.

A Droichead programot az Oktatási Tanács indította útjára. A program filozófiáját, az Oktatási Tanács általános állásfoglalása alapján, az alábbiakban foglalhatjuk össze:

„Gyermekeink és ifjaink megérdemlik, hogy a legmagasabb szintű minőségi oktatásban részesüljenek, tanáraink megérdemlik, hogy a legjobb és legtöbb támogatást megkapják abból a célból, hogy ezt a magas szintű oktatást nyújtani tudják számukra. Az Oktatási Tanács munkája, melyet a tanári professzió és a közjó érdekében folytat, a szakma által vezérelt szabályozás, a közös szakmai felelősség és a közös szakmai biztonság hármasságában gyökerezik.” A Droichead folyamat központi eleme az a támogatás (input), melyet a gyakornok az iskolában tanító kollégáitól kap meg. Ennek biztosítására minden, a pilotban részt vevő iskolában szakmai támogató csapat alakul (professional support team, PST) az igazgató, a mentor és az igazgató által felkért segítőtanár(ok) részvételével, akiknek az a feladatuk, hogy a gyakornokot támogassák, segítsék, számára tanácsokat adjanak. A cél az, hogy együttműködésük, közös munkájuk eredményeképpen a gyakornok kompetenciái kifejlődjenek, megerősödjenek, a szakma iránti elkötelezettsége kialakuljon, önálló, munkájában magabiztos tanárszemélyiséggé váljon. A szakmai támogató csapat szakterületi

segítséget tud nyújtani a gyakornok számára az általános mentori támogatáson túl.

6.A portfólió

A portfólió fő funkciója nem az értékelés, hanem a fejlesztés. Az önreflexió, a mentori irányítás, a szakmai segítő csapat által nyújtott támogatás mind azt a célt szolgálja, hogy a gyakornok saját ütemében fejlődhessen, és ehhez minden igényelt segítséget megkaphasson. A mentorával a gyakornoki időszak kezdetén egyéni fejlesztési tervet állítanak össze, aszerint, milyen igényelt támogatást látnak szükségesnek az adott körülmények között. A portfólió tartalmazza az óralátogatások tapasztalatait, a szakmai támogató csapattal folytatott beszélgetéseken készített jegyzeteket, az ott kijelölt további fejlesztési feladatokat, azok sikeres elérését, sikertelenségük okait, a leszűrt tanulságokat, a mentor és a tanfelügyelő tanácsára megváltoztatott gyakornoki elképzeléseket.

7.A Tanfelügyelet

A tanfelügyeletet az Oktatási Minisztérium megbízásából egy oktatási központ, a Limerick Egyetem pedagógiai intézete végzi el. Náluk kell a gyakornoknak jeleznie igényét a tanfelügyeleti látogatásra. A gyakornoknál a tanfelügyelőnek legalább két alkalommal látogatást kell tennie, és erről a látogatásról hivatalos értékelést kell készítenie. A véglegesített tanári státusz megszerzésének legalább két ilyen jelentés benyújtása elengedhetetlen feltétele. A tanfelügyelő látogatása során az alábbi négy fő kérdésre tér ki:

1. Tervezés, előkészítés és haladás dokumentálása (pl. A felhasznált források gazdagsága és alkalmassága)

2. Osztálytermi munka irányítása és szervezése (pl. A speciális tanulási szükségletekhez kapcsolódó pedagógiai asszisztensi támogatás felhasználása)

3. A tanítás minősége a különböző tantárgyakban (pl. A gyerekek képességszintjéhez, figyelemszintjéhez és a felfogóképességéhez igazított munka)

4. A tanulás minősége a különböző tantárgyakban (pl. A felhasznált anyag mértéke és alkalmassága, a gyerekek tananyagismerete, készségei és attitűdjei)

8.A mentor

Mentor az lehet, akinek minimálisan öt év tanítási gyakorlata van, véglegesített (fully probated), azaz szerepel az Oktatási Tanács listáján, hogy véglegesített tanári státuszban van. A mentorok kiválasztása először iskolai szinten történik, azaz az igazgató hozzájárulásával és javaslatára kezdheti el valaki a mentori képzettség megszerzését. Ez egy húszórás, ötnapos, az oktatási központ által szervezett tanfolyam, ami felkészít a gyakornokok megfelelő színvonalú támogatására. Az összes foglalkozáson kötelesek részt venni a képzést vállaló tanárok. A kurzus végén tanúsítványt kapnak végzettségükről. Ezután tudják regisztrálni magukat a NIPT-irodánál, az iskola ezt követően kérvényezheti az Oktatási Minisztériumtól a mentori órakedvezmény megadását. Továbbá a regisztrált mentorok hozzáférést kapnak a Mentori Útmutatóhoz, amely a NIPT honlapjáról letölthető. A tanév folyamán a mentorok újabb továbbképzéseken vehetnek részt. Szükség esetén on-line vagy telefonos segítséget kaphatnak a NIPT-iroda munkatársaitól. A különböző tervezési fázisokban hasznosítható mellékletek állnak a mentorok rendelkezésére. A mentorok sok segítséget vehetnek igénybe bevezető szakaszbeli tevékenységük sikeressé tétele érdekében. A mentori kedvezmények és juttatások mértéke évről-évre változik. Az Oktatási Minisztérium határozza meg. Ez függ a mentor által támogatott gyakornok iskolában töltött idejétől, továbbá az Oktatási Minisztérium

költségvetési keretétől. Alapesetben a kedvezmény mértéke 20 óra a középiskolában és 3 nap az általános iskolában. A mentorok feladatait részletesen leírják, látható, hogy lényeges eltérést a hazai feladatoktól ez nem mutat.

- A gyakornok támogatása az iskolai munka minden területén
- A gyakornoki tevékenységek koordinálása, kapcsolattartás a résztvevőkkel
- A gyakornok bátorítása a felmerülő kérdésekre adandó válaszok megtalálásában
- Visszatekintő megbeszélések folytatása a gyakornokkal az addig elért fejlődés értékeléséről, a további feladatok meghatározásáról
- Óralátogatás a gyakornok óráin és erről pozitív értékelő megbeszélések folytatása, a következtetések rögzítése
- Lehetőség biztosítása arra, hogy a gyakornok a mentor óráit meglátogathassa, azt megbeszélhessék
- Naplót vezet mentori tevékenységéről
- Javaslatot tesz a gyakornoknak más intézmények, továbbképzési kurzusok látogatására, egyéni tanulmányozásra.

8. A záróértékelés elemei

A véglegesített tanári státuszba kerülés kérvényezése az Oktatási Tanácsnál

A véglegesítés valamennyi feltételének teljesítését igazoló dokumentumok benyújtása

A regisztrációs díj befizetése

Az Oktatási Tanács a benyújtott dokumentumok alapján a véglegesített tanári státuszt megadhatja vagy elutasíthatja. A státusz megadása esetén a gyakornok véglegesített tanári státuszba kerül, és

az Oktatási Tanács regiszterében nyilvántartják, melyet évente meg kell újítani egy 65 eurós díj átutalásával. Elutasítás esetén a gyakornoknak joga van élni új döntési eljárás kérvényezésével a Regisztrációs Bizottság Felülvizsgálati Osztályánál (the Registration Committee Review Group), és ha ismét számára kedvezőtlen döntés születik, fellebbezéssel élhet a Legfelsőbb Bírósághoz (the High Court). 2013. november 1-jétől életbe lép az Oktatási Tanácsról szóló törvény azon rendelkezése (Section 30 the Teaching Council Act, 2001), mely szerint az államilag fenntartott iskolákban (a tanárok fizetésüket a költségvetésből kapják) csak olyan tanárok taníthatnak, akik regisztráltak az Oktatási Tanácsnál.

Felhasznált irodalom

Application forms 2011

<http://www.teachingcouncil.ie/registration/application-forms.196.html>
{Letöltve: 2013. 07. 15.}

Droichead Pilot....2013 <http://www.teachingcouncil.ie/teacher-education/new-proposal-on-induction-and-probation.1593.html>
{Letöltve: 2013 .07. 12.}

Learners...2013.

<http://www.education.ie/en/Learners/Information/Providers-of-Higher-Education/List.html#sthash.HOEp66GC.dpuf> {Letöltve: 2013. 07. 14.}

LITERACY AND NUMERACY FOR LEARNING AND LIFE: The National Strategy to Improve Literacy and Numeracy among Children and Young People 2011-2020 (DES: 2011)

Mentoring, 2013

<http://teacherinduction.ie/Pages2010/Mentor/MentorSection.html>
{Letöltve: 2013. 07. 19.}

Mentors' Guide, 2010

<http://teacherinduction.ie/Downloads/General/MGOctober2010.pdf>
{Letöltve: 2013. 07. 19.}

New proposal.....2013)

http://www.teachingcouncil.ie/_fileupload/Teacher%20Education/New%20Proposal%20on%20Induction%20and%20Probation%202013/Droichead%20Policy%20on%20Induction%20and%20Probation.pdf
{Letöltve 2013. 07. 12.}

NPPTI 2002

http://www.mayoeducationcentre.ie/files/briefing_sheet_nppti_-_june_2010.pdf {Letöltve: 2013. 07. 12.}

Planning Templates, 2010

<http://teacherinduction.ie/Pages2010/Planning/PlanningDocs.html>
{Letöltve: 2013. 07. 19.}

Procedures for Induction and Procedures and Criteria for Probation
2013/2014

[http://www.teachingcouncil.ie/_fileupload/Registration/Reg%20with%20Conditions/Procedures for Induction and Procedures and Criteria for Probation.pdf](http://www.teachingcouncil.ie/_fileupload/Registration/Reg%20with%20Conditions/Procedures%20for%20Induction%20and%20Procedures%20and%20Criteria%20for%20Probation.pdf) {Letöltve: 2013. 10. 06.}

Section 30, 2001 <http://www.teachingcouncil.ie/registration/section-30-and-the-requirement-for-registration.1282.html> {Letöltve: 2013. 07. 20.}

Teaching Council Act 2001.

<http://www.oireachtas.ie/documents/bills28/acts/2001/a801.pdf>
{Letöltve: 2013. 07. 12.}

The Education System...2013. <http://www.education.ie/en/The-Education-System/Early-Childhood/#sthash.M2hHmXow.dpuf>
{Letöltve: 2013. 07. 14.}

<http://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/A-Brief-Description-of-the-Irish-Education-System.pdf> {Letöltve: 2013. 10. 07.}

Useful Websites, 2013

<http://teacherinduction.ie/Pages2010/NQT/UsefulWebsites.html>

{Letöltve:2013. 07. 22.}

BIKICS GABRIELLA

Pedagógus kompetenciák rendszerezésének és mérésének elmélete és gyakorlata a német tanárképzésben

Németországban a pedagógusoktól elvárt kompetenciákat a *Tanárképzési sztemderdek a neveléstudományokban* elnevezésű kompetenciakatalógus foglalja egységes rendszerbe. Ebben négy kompetencterületet és tizenegy kompetenciát határoztak meg, melyek leírják a tanárokkal szemben támasztott szakmai elvárásokat és követelményeket. A kompetenciakatalógus célja a tanári kompetenciák elméleti meghatározása és ezek mérésének, értékelésének segítése a gyakorlatban.

A kompetenciakatalógus gyakorlati alkalmazását kutatva bebizonyosodott, hogy Németországban nem egységesen alkalmazzák. A tanárjelölteket különböző módokon értékelik. Azonban mindenütt az *oktatás* kompetencterületéhez tartozó kompetenciák állnak a középpontban, a többi terület: a nevelés, az értékelés és a fejlesztés tanári kompetenciáit az egyes tanárképző intézményekben eltérő hangsúllyal mérik és értékelik.

A tanári kompetenciák fejlesztését a gyakornoki szakasz csak elindíthatja, de ezek stabilitását és fejlettségét egy pályakezdőtől nem lehet elvárni. A pedagógussá válás folyamatában ezért kulcsfontosságú a tanár-továbbképzés, azon belül is a pályakezdők számára szervezett továbbképzésének folyamatossága.

***Kulcsszavak:* pedagógus kompetenciák, rendszerezés, mérés**

1. Bevezetés

Mit jelent elméletben és gyakorlatban a kompetencia alapú pedagógusképzés? Milyen modellek alkalmazása ígér eredményeket? Milyen kritikai nézőpontok vehetők fel a kompetencia alapú képzés és egyéb megközelítések oldaláról? A tanulmány a német tanárképzést alapul véve keresi a válaszokat ezekre a kérdésekre.

A német tanárképzés illeszkedve az európai trendekhez egyre erősebben hangsúlyozza a kompetenciaalapú képzés szükségességét. A tanárképzés rendszere is úgy épül fel, hogy ezt minél jobban szolgálja. (BELLENBERG 2002, EURYDICE-EURYBASE-DE 2009/2010) A tanári szakma egységes abban, hogy egy tanárnak megfelelő szakmai, szociális, módszertani és személyes kompetenciákkal kell rendelkeznie, és ezek meghatározott módszerekkel fejleszthetők és mérhetők. Ennek érdekében a legfelsőbb oktatáspolitikai döntéshozó, a Kultuszminiszterek Konferenciája 2004-ben létrehozta a *Tanárképzési szttenderdek a neveléstudományokban* elnevezésű kompetenciakatalógusát. A tanulmány első része ezt a kompetenciakatalógust mutatja be. Kérdés azonban, milyen funkcióiban képes a kompetenciakatalógus a minőségbiztosítást szolgálni. A gyakorlat ugyanis nem támasztotta alá, hogy a kompetenciakatalógus birtokában a pályakezdő pedagógusok szakmai hozzáértését Németország-szerte egységesen és megbízhatóan tudnák mérni. Három évvel a kompetenciakatalógus kiadása után Németország valamennyi tanárképző intézményét felkérték arra, hogy értékelési szempontjai és eszközeit küldje el egy kutatás számára. A tanulmány második része ezt a kutatást ismerteti. Bemutatja a tanári kompetenciák meghatározására, értékelésére és fejlesztésére tett német törekvéseket és ezek korlátait.

2. A német kompetenciakatalógus

A kompetencia alapú tanárképzés irányadó dokumentuma a legfőbb német oktatáspolitikai fórum, a Kultuszminiszterek Konferenciája által 2004-ben elfogadott kompetenciakatalógus, ami

meghatározza, mit kell tudni a tanároknak, és ezzel kijelöli a tanárképzés céljait. Az 1. sz. táblázat bemutatja a Kompetenciakatalógusban meghatározott négy kompetenciaterületet és az ezekhez rendelt tizenegy kompetenciát. A sztenderdekkel kiegészített teljes Kompetenciakatalógus a mellékletben található.

<i>Kompetencia-területek</i>	<i>Tanári kompetenciák</i>
<p><i>I. Oktatás</i> A tanár az oktatás szakembere</p>	Az oktatási feladatokat szakszerűen tervezi és hajtja végre.
	A tanulókat motiválja, és képessé teszi őket arra, hogy a tanultak között összefüggéseket teremtsenek és a tanultakat hasznosítsák
	Segíti a tanulók önálló tanulásra és munkára való képességeinek kibontakoztatását.
<p><i>II. Nevelés</i> A tanár a nevelés szakembere</p>	Ismeri a tanulók szociális és kulturális háttérét és az iskola keretén belül befolyásolja ezek egyéni fejlődését.
	Értékeket és normákat közvetít, támogatja a tanulók önszabályozáson alapuló ítéletalkotását és cselekvését.
	Megoldást talál az iskolában fellépő nehézségek és konfliktusok kezelésére.
<p><i>III. Értékelés</i> A tanár igazságos</p>	Diagnosztizálja a tanulók tanulási előfeltételeit és adottságait, célzottan segít és tanácsokat ad.
	A tanulók teljesítményét átlátható kritériumok szerint méri és értékeli.

<i>IV. Innováció</i> A tanár folyamatosan fejlődik	Pályáját felelős és elhivatott közszolgáltatónak tekinti, számol annak különleges kihívásaival.
	Szakmáját folyamatos tanulási folyamatnak tekinti.
	Részt vesz az iskolafejlesztési tervek és projektek kidolgozásában és megvalósításában.

1. táblázat: A német kompetenciakatalógus áttekintése

A kompetenciakatalógusban az egyes kompetenciák sztenderdekben vannak leírva. A sztenderdek alapját képezik a tanári szakma professzionalizálásának, és a minőségbiztosítás, minőségfejlesztés fontos tényezői. Diagnosztizálják a képzési rendszer állapotát, elősegítik továbbfejlesztését, hiszen a sztenderdek alapján határozzák meg a tanárképzés tartalmát és szerkezetét. Segítik a nemzetközi összehasonlítást, a globalizációs folyamatokat, ugyanis a sztenderdek alapján hasonlítják össze és értékelik a tanárképzésre vonatkozó adatokat. A sztenderdeket a neveléstudomány és az iskolaügy fejlődése szerint időnként felülvizsgálják. A tanárképzési sztenderdeket a 16 német tartományban elfogadták, és a 2005/2006-os tanévtől kezdve alkalmazzák a pedagógusképzésben. A sztenderdekkel kibővített részletes és teljes Kompetenciakatalógus a mellékletben található meg.

A Kompetenciakatalógusnak hármass funkciója van:

1. Kijelöli a tanárképzők számára a tanárképzés céljait, a fejlesztés irányát.
2. Reflexióra és fejlesztésre szolgál a tanárjelöltek és a tanárképzők számára, akik a katalógus segítségével meg tudják ítélni, az egyes kompetenciák mindenkori fejlettségi szintjét és a fejlesztés lehetőségeit a teljes tanárképzés során.

3. A katalógus alkalmas mérésre, értékelésre és összehasonlításra a tanárképzők számára.

A Kompetenciakatalógust a német tanárképzésben elsősorban a két első funkciójában használják. A kompetenciamérésre a Kompetenciakatalógus alapján az egyes képzőhelyek saját mérőeszközöket fejlesztettek ki.

Kompetenciafejlesztésére a leírt sztenderdeket a következőképpen használják (TERHART 2002)

1. Önértékelés:

A jelölt saját maga megítéli, hogy szerinte milyen mértékben tudja teljesíteni a sztenderdeket.

Előnye: egyszerűen megvalósítható.

Hátránya: rendkívül bizonytalan információ.

2. Tesztelés:

A jelölt tudásbeli, reflexiós és értékelési képességeit megfelelő diagnosztikai eszközökkel megméri.

Előnye: Az információ nem szubjektív.

Hátránya: nagy teszt diagnosztikai ráfordítás az előkészítés. A lebonyolítás és értékelés vonatkozásában, Németországban nincsenek hagyományai.

3. Megfigyelés és megítélés:

A jelöltet szakmai cselekvése közben az iskolaigazgatók, tanárképzők, csoporttársak megfigyelik, és megítélik, mennyire képes teljesíteni a sztenderdeket.

4. Tanulói teljesítmények, tapasztalatok:

A diákok megkérdezése és/vagy a teljesítményük alapján mérik fel, mely tanárok tudják a sztenderdeket legjobban teljesíteni.

Hátránya: bizonytalan összefüggés van a tanári kompetencia, tanári cselekvés és a diákok tanulása és tapasztalatai között.

5. Portfólió

A tanári kompetenciák bemutatására elterjedt evaluációs módszer a portfólió, ami jó eszköze a reflexiónak is. A sztenderdorientált reformkoncepció keretében sok helyen bevezették a használatát. Folyik a vita arról, hogy háttérbe lehet-e szorítani a portfólió eredetileg személyes, reflexióra alkalmas jellegét, és fel lehet-e használni prezentációs célokra, vizsgáztatásra, értékelésre.

3.A tanári kompetenciák mérése

Egy kompetenciákkal kapcsolatos német kutatás (STRIETHOLT és TERHART 2009) összegyűjtötte a végzős tanárjelöltek értékelésének módszereit. A kutatásban bebizonyosodott, hogy a Kompetenciakatalógus csak kiindulási alapul szolgál az egyes értékelő rendszerek számára.

2007-ben Németországban 257 Tanárképző Szemináriumot kértek fel arra, hogy a gyakornokképzésben alkalmazott értékelési szempontjait küldje el, így csaknem a teljes Németországból rendelkezésre álltak adatok. Az empirikus kutatás adatait a funkció, a tartalom, a mód és a forma szerint kategorizálták:

Az értékelés funkciója – Milyen célból értékelik a gyakornokokat?

A beküldött adatok elemzése során kiderült, hogy az értékelésnek hármasszerepe van:

1. Személyiségfejlesztő szerep (A képzők 62,1%-a nevezte meg)
Célja, hogy az értékelés segítse a tanárjelöltet későbbi pályáján, megmutassa meg, hol, miben kell fejlődnie.
2. Szelekciós szerep (A képzők 60,3%-a megnevezte)

Célja, hogy az iskolák a legjobb tanárok közül válogathassanak. Az értékelés ugyanis beszámít a második (tanári képesítő) államvizsga jegyébe. Az első és a második államvizsga jegye pedig meghatározó a későbbi alkalmazás szempontjából.

3. Tájékozódási szerep (A képzők 12,1%-a nevezte meg)

Célja, hogy az értékelés kritériumai segítsék a mentort és a gyakornokot a képzés során.

A kutatókat meglepte, hogy ezt ilyen csekély arányban nevezték meg, hiszen a képzőknek ismerniük kell a képzés céljait az azok eléréséhez szükséges mérőeszközöket, és ezeket átláthatóvá kell tenniük a gyakornokok számára.

Az értékelés tartalma – Mit értékelnek?

A kutatók a beküldött dokumentumokat abból a szempontból is megvizsgálták, milyen tartalmakat értékelnek a gyakornokképzés végén. A beküldött értékelési rendszereket összevetették a Kompetenciakatalógusban foglalt kompetenciákkal. Mivel egyes értékelő rendszerekben a kritériumok megnevezése elég absztrakt módon történt, a könnyebb besorolás céljából az eredeti kompetenciakatalógusban leírt 11 kompetenciát kissé kibővítették, és a 12-14. pontokkal kiegészítették az alábbi táblázat szerint.

<i>Kompetencia-terület</i>	<i>Kompetencia</i>
12. a Tanárképző Szeminárium munkájában részt venni (részvétel, hozzáállás, aktivitás)	
13. Személyiségjegyek (udvariasság, pontosság, humor, külsőségek, kisugárzás)	
14. Az írásos feladatok formai jegyei (helyesírás, stílus, idézés)	

2. sz. táblázat: (STRIETHOLT és TERHART 2009) kutatásában felhasznált kiegészítések⁸¹

A beküldött dokumentumok elemzése alapján megállapították, hogy az értékelési gyakorlatban háromféle értékelési típus létezik:

1. A vizsgált dokumentumok 19,9%-ban a gyakornok értékelése szabad szöveg formájában történik, amiben azért megjelenhetnek a kompetenciák szerinti értékelések. Azonban így az értékelés nem rendszerezett, nem azonos szempontrendszerű, nem összehasonlítható.

2. Az értékelő rendszerek 41,8%-a csak egy szempontot, az oktatás szempontját veszi figyelembe. Azonban ez túl szűk megítélése egy gyakornok tevékenységének.

3. Átfogó értékelési szempontrendszert, vagyis egynél több kompetenciaterület értékelését csak a vizsgált dokumentumok 37%-ában találtak, (Két szempont: 15,4%, három szempont: 8,5%, mind a négy szempont: 14,4 %).

A Kompetenciakatalógusban foglaltaknak azonban csak a minden szempontra kiterjedő, átfogó értékelés felelne meg.

⁸¹ http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4266/pdf/ZfPaed_2009_4_Strietholt_Terhart_Referendare_beurteilen_D_A.pdf {Letöltve: 2013.06.26.}

Az értékelés módja – Hogyan értékelnek?

Németországban a leendő tanárokat a gyakornoki szakasz végén vizsgatanítás, szakdolgozat (pl.: óratervezés) és szóbeli vizsgák során megfigyelési és kérdezői módszerekkel értékelik. Más lehetséges módszerek, mint pl. az USA-ban alkalmazott sztenderdizált tesztek (Pre-Professional Skill tests) és az Assessments Center módszer Németországban nem használatosak. Van azonban egy új formája is az értékelésnek, a portfólió, melynek tartalma pl.: videofelvételek, óratervek, értékelések, kommentárok, kijavított dolgozatok stb.) lehetővé teszi az egyéni, autentikus értékelést.

Az értékelés formái

A beküldött dokumentumok értékelési kritériumrendszerit a kutatók az alábbiak szerint tudták csoportosítani:

1. Minőségi értékelés: Szabadon írt szöveg

Ennek a módszernek előnye, hogy szövegesen meg lehet fogalmazni a gyakornok munkájában tapasztalat erősségeket és gyengéket.

2. Mennyiségi értékelés

Ennek a módszernek előnye, hogy lehetővé teszi a gyakornokok összehasonlítását.

Fajtái:

1. Értékelési skálák (Ratingskála)

Az értékelő megítéli, hogy rendelkezik-e a jelölt és milyen mértékben egy adott kompetenciával. (igen – inkább igen – inkább nem – nem). Az 5. sz. mellékletben bemutatott óraértékelési szempontrendszer ötfokú skálán értékeli.

2. Kompetenciaszintek

Az értékelő megítéli, hogy milyen gyakorisággal fedezhető fel a gyakornok munkájában az egyes kompetenciák megléte (rendszeresen, alkalmanként, csak kivételes esetben fedezhető fel). Az egyes kompetenciák megléte három osztályba soroltan részletesen, szövegesen le van írva.

A beküldött értékelési szempontrendszerek a formai szempontjából a következőképpen oszlanak meg:

Minőségi értékelés: 14,9%

Mennyiségi értékelés: 28,9% (értékelési skála szerinti háromszor gyakoribb, mint a kompetenciaszintek szerinti)

Kevert forma: 3,5%

Kötetlen: 52,7% „Minden második értékelési eszköznél homályos marad, hogy tulajdonképpen mi szerint értékelték a gyakornokot. Azt lehet sejteni, hogy az értékelés eszközei kötetlenek, és ezeket az értékelésben nem rendszerezetten használják fel.”⁸²

4. Összefoglalás

Németországban a tanári kompetenciákkal kapcsolatos kutatások terméke a Kompetenciakatalógus, amit a tanárképzés céljainak meghatározására és a tanárjelöltek szakmai fejlesztésére használnak. Az értékelésben azonban csak korlátozottan használják fel. Az egyes tanárképző helyek saját értékelő rendszereket alkalmaznak, ezek kifejlesztésében azonban támaszkodnak a Kompetenciakatalógusra. Az értékelési kritériumok és sztenderdek nem egységesek. Az értékelés leginkább az oktatás kompetenciaterületére irányul, ez áll a tanári tevékenység értékelésének középpontjában. Megfelelő órák tartása az, ami a tanárjelölttől elvárható. A többi, komplexebb kompetenciaterület

⁸² http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4266/pdf/ZfPaed_2009_4_Strietholt_Terhart_Referendare_beurteilen_D_A.pdf 622-645.o. {Letöltve: 2013. 06.26.}

fejlesztését a gyakornoki szakasz csak előkészítheti és elindíthatja. Ezért kulcsfontosságú a tanár-továbbképzés, azon belül pedig kiemelt jelentőséget kap a tanári pályakezdés szakaszának támogatása.

Felhasznált irodalom

BELLENBERG, G. (2002): Reform der Lehrerbildung in Deutschland. Aktuelle Entwicklungstendenzen in den Bundesländern. Beiträge zur Lehrerbildung. 20/2.184-192.

Eurydice-Eurybase-DE Organisation des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa Deutschland (2009/2010)

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DE_DE.pdf

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf {Letöltve: 2014. május 30.}

STRIETHOLT, Rolf; TERHART, Ewald: Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (2009) 4, S. 622-645 http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=4266 {Letöltve: 2013.07.13.}

TERHARDT, E (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Universität Münster ZKL Texte Nummer 23.

Melléklet

A NÉMET KOMPETENCIAKATALÓGUS *(Sekretariat, 2004)*

<p>II. Kompetenciatérület: NEVELÉS A tanár a nevelés szakembere</p> <p>kompetencia: Ismeri a tanulók szociális és kulturális hátterét és az iskola keretén belül befolyásolja ezek egyéni fejlődését.</p>	
<i>Elmélet</i>	<i>Gyakorlat</i>
<i>A végzett tanárok</i>	<i>A végzett tanárok</i>
<p>Ismerik</p> <ul style="list-style-type: none">- a fejlődés és a szocializáció pedagógiai, szociológiai és pszichológiai elméleteit- a tanulók hátrányait- a segítségnyújtás és megelőzés lehetőségeit- az interkulturális összefüggéseket- a nemekkel kapcsolatos összefüggéseket	<ul style="list-style-type: none">- Támogatják tanulók egyéni fejlődését- Felismerik tanulók hátrányait- Megvalósítják a segítségnyújtást és a megelőzést- Figyelembe veszik az interkulturális és a nemekkel kapcsolatos összefüggéseket

<p>5. kompetencia: Értékeket és normákat közvetít, támogatja a tanulók önszabályozáson alapuló ítéletalkotását és cselekvését</p>	
<i>Elmélet</i>	<i>Gyakorlat</i>
<i>A végzett tanárok</i>	<i>A végzett tanárok</i>
<p>Ismerik</p> <ul style="list-style-type: none"> - a demokratikus értékeket és normákat - a módszereket a tanulók értéktudatos viselkedésének, önszabályozó ítélkezésének és cselekvésének támogatására - a módszereket a tanulók támogatására krízishelyzetekben és döntési helyzetekben 	<ul style="list-style-type: none"> - Képviseлик a demokratikus értékeket és normákat. Kezelik a normasértéseket. - Begyakoroltatják a tanulókkal az értéktudatos viselkedést, önszabályozó ítélkezést és cselekvést.

<p>6. kompetencia: Megoldást talál az iskolában fellépő nehézségek és konfliktusok kezelésére</p>	
<i>Elmélet</i>	<i>Gyakorlat</i>
<i>A végzett tanárok</i>	<i>A végzett tanárok</i>
<p>Ismerik</p> <ul style="list-style-type: none"> - a kommunikáció és az interakció jellemzőit (speciálisan a tanár-diák kapcsolatban is) - a beszélgetés és a kölcsönös tiszteleten alapuló viselkedés szabályait (speciálisan a tanár-szülő kapcsolatban is) - a lehetséges veszélyeket és azok megelőzési lehetőségeit - a módszereket, hogyan lehet konfliktusokat megelőzni, erőszakra reagálni. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kialakítják és segítik a szociális kapcsolatokat és a szociális tanulási folyamatokat - Kidolgozzák és alkalmazzák az együttműködés szabályait - Alkalmazzák a konfliktus-megelőzés és konfliktuskezelés stratégiáit és cselekvési formáit

III. Kompetenciaterület:

ÉRTÉKELÉS

A tanár igazságosan és felelősen értékkel

7. kompetencia:

Diagnosztizálja a tanulók tanulási előfeltételeit és adottságait, célzottan segít és tanácsokat ad

<i>Elmélet</i>	<i>Gyakorlat</i>
<i>A végzett tanárok</i>	<i>A végzett tanárok</i>
<p>Ismerik</p> <ul style="list-style-type: none"> - a tanulási előfeltételek befolyásoló hatását - a módszereket a tehetséges és a tanulási zavarokkal küzdő tanulók felismerésére - a tanulási folyamatok diagnosztizálásnak alapelveit - a tanácsadás elveit és módszereit 	<ul style="list-style-type: none"> - Felismerik tanulók fejlettségi szintjét / tanulási potenciálját tanulási akadályait / haladási szakaszait tanulási előfeltételeit / tehetségét - Alkalmazzák a tehetségfejlesztésnek / a lemaradók támogatásának módszereit - Összehangolják a lehetőségeket és a követelményeket - Megkülönböztetik a tanácsadást és az értékelést - Tanácsokat adnak: tanuló, szülő, kolléga

<p>8. kompetencia: A tanulók teljesítményét átlátható kritériumok szerint méri és értékeli.</p>	
<i>Elmélet</i>	<i>Gyakorlat</i>
<i>A végzett tanárok</i>	<i>A végzett tanárok</i>
<p>Ismerik</p> <ul style="list-style-type: none"> - a teljesítményértékelés formáit, ezek funkcióit, előnyeit, hátrányait - a teljesítményértékelés hatásmechanizmusait, ezek kölcsönhatásait - a teljesítményértékelés visszacsatolásának alapelveit 	<ul style="list-style-type: none"> - Összeállítanak a kritériumoknak megfelelő feladatokat - Differenciáltan alkalmazzák az értékelési modelleket és mércéket a tantárgy és a szituáció sajátosságai szerint - Egyeztetik az értékelés alapelveit - Személyre szabják az értékelést, perspektívát nyújtanak - Visszacsatolásnak tekintik az értékelést saját munkájukról

<p>IV. Kompetenciatérület: INNOVÁCIÓ A tanár folyamatosan fejlődik</p> <p>9. kompetencia: Pályáját felelős és elhivatott közszolgálatnak tekinti, számol annak különleges kihívásaival.</p>	
<i>Elmélet</i>	<i>Gyakorlat</i>
<i>A végzett tanárok</i>	<i>A végzett tanárok</i>
<p>Ismerik</p> <ul style="list-style-type: none"> - az oktatási rendszer és az iskola szervezeti alapjait és struktúráit - tevékenységük jogi kereteit - személyes és szakmai kompetenciáikat, értékítéleteiket, beállítódásaikat - a megterhelés és a stressz okozta tüneteket, kezelésük módjait 	<ul style="list-style-type: none"> - Kezelik a megterhelést és stresszt - Célszerűen és gazdaságosan használják fel a munkaidőt és munkaeszközöket. - Tanácsadásokon vesznek részt az optimalizálás érdekében.

10. kompetencia: Szakmáját folyamatos tanulási folyamatnak tekinti	
<i>Elmélet</i>	<i>Gyakorlat</i>
<i>A végzett tanárok</i>	<i>A végzett tanárok</i>
<p>Ismerik</p> <ul style="list-style-type: none"> - az önértékelés és mások általi értékelés módszereit - az oktatáskutatás eredményeit - az iskolák szervezeti feltételeit és kooperációs struktúráit 	<ul style="list-style-type: none"> - Folyamatosan reflektálnak tapasztalataikra és kompetenciáikra, ezek fejlődésére - Felhasználják az oktatáskutatás eredményeit - Dokumentálják munkájukat és ezek eredményeit - Visszacsatolást adnak és fogadnak - Keresik és kihasználják a lehetőségeket: együttműködés, továbbképzés, fejlesztés

11. kompetencia: Részt vesz az iskolafejlesztési tervek és projektek kidolgozásában és megvalósításában	
<i>Elmélet</i>	<i>Gyakorlat</i>
<i>A végzett tanárok</i>	<i>A végzett tanárok</i>
Ismerik - az egyes iskolatípusok és képzések jellegzetességeiből fakadó speciális feladataikat - az iskolafejlesztés céljait és módjait - az eredményes kooperáció feltételeit	-Felhasználják az oktatáskutatás eredményeit az iskolafejlesztésben -Alkalmazzák az iskola és az oktatás értékelésének eljárásait és eszközeit -Kidolgoznak és megvalósítanak iskolai terveket és projekteket

KIMMEL MAGDOLNA

Kompetencia alapú gyakornoki rendszerek az USA-ban: Connecticut példája

Az amerikai pedagógusképző szakmában alapvetően egyetértés mutatkozik arról, hogy milyen elvárásoknak kell megfelelnie egy minőségi pályaszocializációs programnak. Mivel azonban erre a szakmai konszenzusra épülő, egységes, szövetségi szintű politika e téren nem létezik, mert az oktatásügy és a pedagógusképzés is az egyes államok hatáskörébe tartozik, az USA államainak gyakorlata erősen eltérő. Az 50 állam közül Connecticut állam gyakorlatának bemutatására kerül sor, mert ezt az államot a kompetencia alapú pedagógusértékelés és gyakornoki program minta-államként tartják számon. Ráadásul Connecticut államban a 2010-11-es tanévben váltásra került sor, teljesen új gyakornoki programot vezettek be. A régi és az új program vázlatos ismertetésén kívül igen tanulságos lehet számunkra a váltás okainak vizsgálata is.

Kulcsszavak: mentor, pályaszocializáció, kompetencia, sztenderdek

A korszerű pályaszocializációs programok fő vonásai az amerikai szakirodalom tükrében

A gyakornokság vagy pályaszocializáció alapvető vonásait illetően az amerikai szakirodalomban konszenzus uralkodik. (A gyakornokság és pályaszocializáció fogalmai között ebben a dolgozatban nem teszünk különbséget, mert az amerikai szakirodalomban sincsen: az „induction” szóval utalnak mindkettőre.) A szakemberek elvárásait jól foglalja össze a New Teacher Center, a

Kalifornia állambeli Santa Cruz egyetem pedagógusképzési központjának az egyes államok pályaszocializációs programjainak értékelésére kidolgozott szempontsora. A szervezet honlapján egyébként mind az ötven állam pályaszocializációs gyakorlatát értékelik a megadott szempontok szerint. (<http://www.newteachercenter.org/policy/policy-map>) A szervezet értékelési szempontjai a következők:

Egy korszerű pályaszocializációs programot megvalósító államnak

1. Minden kezdő tanár számára kötelezővé kell tennie a programban történő részvételt a pályakezdést követő két évben.
2. Minden oktatásvezető számára kötelezővé kell tennie az oktatásvezetői pályaszocializációs programban történő részvételt a munkakörben való foglalkoztatás megkezdése utáni első két évben.
3. Meg kell határozni a pályaszocializációs programra vonatkozó sztemderdeket, amelyek a programok tervezését és működését egyaránt orientálják.
4. Meg kell határozni a mentorok kiválasztásának módját, szempontjait.
5. Biztosítani kell a mentorok alapképzését majd folyamatos szakmai továbbképzését.
6. Rendelkeznie kell arról, hogy hány pedagógussal dolgozhat egy mentor, és órakedvezményt kell biztosítani a mentor számára, hogy megfelelően el tudja látni feladatait.
7. Meg kell határozni az egyes tankerületek által működtetett pályaszocializációs programokkal kapcsolatos minimális követelményeket, pl. a mentor és a gyakornok kontakt óráinak számát, a formatív értékelés szempontjait, az óramegfigyelés szempontjait.
8. Gondoskodnia kell a pályaszocializációs programok megfelelő finanszírozásáról.

9. A pályaszocializációs program sikeres befejezéséhez kell kötnie a pedagógus „rendes” működési engedélyének megszerzését.

10. Ellenőriznie kell a pályaszocializációs programok megfelelőségét, akkreditáció, rendszeres programértékelés, felmérések, önellenőrzés vagy más módszerek segítségével.

Ilyen komplex gyakorlatot azonban kevés állam folytat. Sok helyütt komplex pályaszocializációs programok helyett „csak” mentori támogatást biztosítanak a kezdő pedagógusok számára, amelyet azonban ma már a szakemberek elégtelennek ítélnék. A szakirodalomban közmegegyezés mutatkozik arról, hogy a rendszerszerűen működtetett pályaszocializációs program és a 21. század követelményeivel összhangban álló, az iskolát mint „tanuló közösséget” tételező szemléletmód, pedagógiai kultúra szorosan összekapcsolódik. (FULTON és mtsai 2005: 5, WONG 2004) táblázatban foglalta össze a mentori támogatás és a pályaszocializáció közötti különbségeket.

<i>Mentori támogatás</i>	<i>Pályaszocializációs program</i>
Fókuszában a gyakornok támogatása áll, hogy sikeresen átvészelje a pályakezdés nehézségeit.	Fókuszában a gyakornokok szakmai fejlődése, tanulása áll.
Arra reagál, ami problémaként éppen felmerül a pályakezdő munkája során.	A cél a tanári munka megfelelő gyakorlati idő után elvárható sztenderdjeinek elérése.
Egy kijelölt mentor feladata, aki sokszor több pályakezdőt is segít.	Több támogató személy feladata: részt vesz benne a mentor, az iskolavezetés, a tankerületi felelős.
A mentori támogatás egy körülhatárolt és izolált szakasz a szakmai fejlődés során.	A pályaszocializációs program az élethosszig tartó szakmai tanulás alapképzést követő első szakasza.
Kevés pénzbe kerül.	Jelentősebb pénzügyi befektetést igényel.

1. számú táblázat: A mentori támogatás és a pályaszocializációs programok közötti különbségek összefoglaló táblázata (WONG, 2004:45)

Abban is közmegegyezés uralkodik, hogy a pályaszocializációs programok alapvetően kettős célt szolgálnak: a pályakezdők támogatását és fejlesztő értékelését a gyakornokság

során, és teljesítményük minősítő értékelését a gyakornokság végén. Előbbi a mentor, utóbbi mindig külső értékelő feladata, a támogató és az értékelő szerepek tehát elválnak egymástól. A fejlesztő és minősítő értékelésnek közös vonása, hogy mindkettő alapjaként az adott államban elfogadott pedagógusi kompetencialisták és sztenderdek szolgálnak.

A kompetencia azoknak az ismereteknek, készségeknek és attitűdöknek az összessége, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a pedagógusok a gyakorlat komplex helyzeteiben kompetensen, hozzáértő, szakértő módon tudjanak eljárni, viselkedni. Például Connecticut állam 2010-ben elfogadott kompetencialistája a következő:

1. sz. kompetenciaterület: szaktárgyi tudás és alapvető készségek

A pedagógusok értik és képesek alkalmazni is szakterületüknek vagy szaktárgyuknak alapvető fogalmait, kutatási módszereit.

2. sz. kompetenciaterület: tanulási környezet, a tanulók aktivizálása, és a tanulás iránti elkötelezettség.

A pedagógus konstruktív szellemű tanulóközösségek kialakításával segíti elő a tanulói aktivitást, a tanulói önállóságot és a tanulói együttműködést.

3. sz. kompetenciaterület: tanári tervezés az aktív tanulás elősegítése érdekében

A pedagógus úgy tervezi meg a tanulási-tanítási folyamatot, hogy a tanulók a lényeges dolgokat tanulják meg, szisztematikus és rigorózus módon, és minden téren táplálja kíváncsiságukat a világ dolgai iránt.

4. sz. kompetenciaterület: az aktív tanulást elősegítő tanítás

A pedagógus úgy valósítja meg terveit, hogy a tanulók a lényeges dolgokat tanulják meg, szisztematikus és rigorózus módon, és minden téren táplálja kíváncsiságukat a világ dolgai iránt.

5. sz. kompetenciaterület: pedagógusi értékelő munka a tanulás elősegítése érdekében

A pedagógusok az értékelés többféle módszerét alkalmazzák annak érdekében, hogy megfelelően tudják elemezni a tanulók munkáját, és ez által képesek legyenek javítani, módosítani saját tervezési és tanítási tevékenységüket.

6. sz. kompetenciaterület: szakmai felelősség és pedagógusi vezetői munka

A pedagógusok azáltal is maximálisan támogatják a tanulók előrehaladását, hogy fejlesztik szakmai tudásukat, együttműködnek más szakemberekkel és vezető szerepet vállalnak. (COMMON CORE OF TEACHING 2010)

A kompetenciák általános megfogalmazása után a dokumentum felsorolja azokat a viselkedéseket, amelyekben az adott kompetencia birtoklása megnyilvánul. Ezeket indikátoroknak nevezik. Például a 4. sz. kompetenciaterület, az aktív tanulást elősegítő tanítás indikátorai a következők:

4.1 Változatos, bizonyítékokra épülő tanítási stratégiák alkalmazásával képessé teszi a tanulókat a jelentésteremtésre és az új tudás alkalmazására;

4.2 A technikai és digitális eszközöket tervszerűen használja a tanítás elősegítése céljából;

4.3 Az önálló jelentésteremtés felé vezeti a tanulókat a tanulói aktivitásra építő stratégiák, például a diskurzus alapú és a felfedezettő tanulási stratégiák alkalmazásával.

4.4 Szerepeit úgy változtatja, hogy a tanulói autonómiát és a tanulók egymásról való tanulását támogatja, fokozatosan átadva a tanulásért viselt felelősséget a tanulóknak.

4.5 Differenciált oktatási módszereket használ, és kiegészítő támogatást nyújt a tanulási nehézségekkel küzdő vagy különösen tehetséges diákok támogatása érdekében.

4.6 Állandóan figyeli a tanulók előrehaladását, és a tanulói teljesítmény függvényében változtatja tanítási tevékenységét.

4.7 A tanulási-tanítási folyamat során megfelelő, értelmezhető és kellően specifikus visszajelzést ad a diákoknak, hogy javítani tudják teljesítményüket. (COMMON CORE OF TEACHING 2010)

Annak érdekében, hogy a gyakoronok a támogató és a minősítő értékelés során egyaránt pontosabb értékelést kaphasson, szükséges, hogy az egyes indikátorok teljesítési szintjeit is leírják. Ezeket a leírásokat nevezik sztenderdeknek. Általában egy-egy indikátort négy teljesítési szinten írnak le. A fenti elemek közül a 4.3 indikátor négy teljesítési szintjének leírását ismertetem. A 4.3 indikátor összefoglaló leírása: az önálló jelentésteremtés felé vezeti a tanulókat a tanulói aktivitásra építő stratégiák, például a diskurzus alapú és a felfedezettő tanulási stratégiák alkalmazásával. (COMMON CORE OFTEACHING 2010)

1. szint	2. szint	3. szint	4. szint
<p>Elsősorban információt ad át.</p> <p>Olyan kérdéseket és gyakorlatokat alkalmaz, amelyek elsősorban az anyag felidézésére és megértésére koncentrálnak.</p>	<p>Olyan tanítási stratégiákat alkalmaz, amelyek a készségek fejlesztését helyezik előtérbe, azonban a vitákat, megbeszéléseket a pedagógus irányítja, bár próbál nyitottabb kérdésekre fókuszálni.</p>	<p>Olyan tanítási stratégiákat használ, amelyek az alacsonyabb és magasabb szintű készségek és fogalmak egyensúlyára törekedve építkeznek.</p> <p>Bevonja, aktivizálja a tanulókat, például a tanári vezetéssel zajló diskurzus-alapú vagy a felfedezettő tanulás során.</p>	<p>Olyan tanítási stratégiákat használ, amelyek elősegítik a tanulást, felkeltik a tanulók érdeklődését, segítik a tanulókat abban, hogy kérdéseket tegyenek fel, és megoldásokat keressenek a felvetett problémákra.</p> <p>Következétesen bevonja a diákjait a diskurzus alapú vagy felfedezettő tanulásba, így vezetve őket a tanulói önállóság felé</p>

2. sz. táblázat: A 4.3. indikátor teljesítési szintleírásai

Amint látható, az egyes teljesítési szintek, sztenderdek az adott viselkedés evolúciójának leírását adják. A konkrét leírások segítik a gyakornokot az önértékelésben, a mentort a támogató/fejlesztő értékelésben, és a minősítőt annak megállapításában, hogy elérte-e a gyakornok az adott indikátor vonatkozásában a gyakornokság végére megkövetelt teljesítési szintet, sztenderdet. A fent bemutatott értékelési táblázat helyettesíthető egy becslési skálával, de a konkrét leírások nélkül a skála értékei nem adnak igazi támpontot sem a fejlődési célok kitűzése, sem az értékelés során.

Összefoglalóan tehát azt mondhatjuk, hogy az amerikai szakirodalomban közmegegyezés van abban a vonatkozásban, hogy a gyakornokok számára komplex pályaszocializációs programok szervezésére van szükség, amelyek azt hivatottak elősegíteni, hogy a gyakornokok az élethosszig tartó szakmai tanulási folyamat első szakaszát sikeresen befejezzék. Ahhoz, hogy a gyakornok, a mentor és a külső értékelő egyaránt meg tudják állapítani, hol tart a gyakornok a szakmai fejlődésében, szükséges az értékelés alapjául szolgáló kompetenciák indikátorokra bontása, majd az egyes indikátorok több, általában négy, teljesítési szinten történő leírása. Ez utóbbiakat nevezzük sztenderdeknek.

Most pedig nézzük meg egy konkrét példán, hogyan működik egy gyakornoki program egy ún. reform mintaállamban.

Connecticut: a reform mintaállam

Mivel az amerikai alkotmány az egyes államok hatáskörébe utalja az oktatásügyet, és így a tanárképzés és továbbképzés, szakmai előmenetel törvényi szabályozását is, a szakirodalomban megfigyelhető konszenzus ellenére az egyes államok gyakorlata erősen eltérő. A New Teacher Center, a Kalifornia állambeli Santa Cruz egyetem pedagógusképzési központjának honlapján (<http://www.newteachercenter.org/policy/policy-map>) mind az ötven állam pályaszocializációs gyakorlatát értékelték az előzőekben

ismertetett szempontok szerint. (Az adatok a 2011-es állapotokat tükrözik, de a legfontosabb azóta bekövetkezett változásokat is jelzik.) A New Teacher Center adatai alapján megállapítható, hogy az USA 27 államában kötelező a kezdő pedagógusok számára pályaszocializációs programban történő részvétel. A kötelező programok eltérő hosszúságúak, (1-4 év között), és természetesen a tartalmuk is teljesen eltérő. 27 állam gyakorlatának bemutatására, elemzésére nincs mód, ezért a következőkben egy olyan állam gyakornoki programjának alakulását mutatom be, amely a szakirodalom tanúsága szerint példaként szolgál a többi számára.

Connecticut az 1980-as évek elején kezdte meg oktatási rendszerének szisztematikus átalakítását. A reformok négy fő területet fogtak át:

1. minden szaktárgyból tanulási sztenderdek lefektetése („Common Core of Learning”, a „Tanulás Közös Alapjai”, a továbbiakban az angol elnevezés rövidítéséből: CCL);
2. az iskolai munka e sztenderdekhez kötése, és az elért eredmények sztenderd alapú értékelése
3. a tanítás közös sztenderdjeinek kialakítása („Common Core of Teaching”: a Tanítás Közös Alapjai, a továbbiakban az angol elnevezés rövidítéséből CCT);
4. e sztenderdekre alapozva egy pedagógusi előmeneteli rendszer kialakítása, és az előmenetel függvényében a pedagógusi fizetések emelése.

Ez a program kivételessé teszi Connecticut-ot az USA-n belül: részben mert a reformprogram kezdetektől koherens és átfogó volt, részben mert megvalósítása következetesen és töretlenül folyik azóta is. (KELLOR 2002: 2)

A háromfokozatú pedagógusi előmeneteli rendszer és a kezdő tanárok számára kötelező gyakornokság bevezetését 1986-ban iktatták

törvénybe. (KELLOR 2002: 2) A rendszerben az előrelépés feltétele különböző típusú működési engedélyek megszerzése:

1. A tanárképzés sikeres elvégzése után a kezdő pedagógus ún. kezdeti (initial) működési engedélyt kap, amelynek érvényességi ideje maximum három év.
2. A gyakornoki program sikeres befejezése után a kezdő pedagógus ún. ideiglenes (provisional) működési engedélyt kap, amelynek érvényességi ideje maximum nyolc év.
3. Az ideiglenes (provisional) működési engedély megszerzése után minimum 30 hónapos sikeres pedagógusi munka és megfelelő számú továbbképzési kurzus elvégzése után kaphatja meg a pedagógus az ún. rendes (professional) működési engedélyt. A rendes működési engedélyt ötévenként kell megújítani. A megújítás feltétele megfelelő kreditszámú továbbképzésen (continuing education) való részvétel.

<http://www.sde.ct.gov/sde/cwp/view.asp?a=2613&q=321314> és
<http://www.ctcert.org/>

Connecticut BEST gyakornoki programja 2001-02- től 2010-11-ig

Connecticut első, ún. BEST („Beginning Educator Support and Training” azaz „Kezdő Pedagógusok Támogatása és Képzése”) gyakornoki programját a 2001-02-es tanévben vezették be, és a 2010-11-es tanévig volt érvényben. A BEST programnak két célja volt: a pályaszocializáció támogatása és a gyakornoki időszakot lezáró portfólió-alapú teljesítményértékelés előkészítése (SYKES – BURIAN-FITZGERALD 2004:184-185.) A program struktúrája a következő volt:

<i>A gyakornokság 1. éve</i>	<i>A gyakornokság 2. éve</i>	<i>A gyakornokság 3. éve - ha az 1. portfólió értékelés sikertelen.</i>
Iskolai támogatás: a részvétel kötelező. Formája: mentor vagy támogató csoport.	Iskolai támogatás: nem kötelező, az adott tankerülettől függ. Formája: mentor vagy támogató csoport.	Iskolai támogatás: nem kötelező, az adott tankerülettől függ. Formája: mentor vagy támogató csoport.
Államilag szervezett támogatás (a részvétel ajánlott): területi alapon szervezett, szaktárgyi szemináriumok a tavaszi félévben. Interneten elérhető, on-line tanulási lehetőségek.	Államilag szervezett támogatás (a részvétel ajánlott): területi alapon szervezett, szaktárgyi szemináriumok (min. kettő mindegyik tanított tárgyból) az őszi szemeszterben.) Interneten elérhető, on-line tanulási lehetőségek. Értékelés (kötelező): A portfólió benyújtása (május 15-ig)	Államilag szervezett támogatás (a részvétel ajánlott): portfólió- konferenciák azok számára, akik nem feleltek meg a portfólió értékelésen, tapasztalt pedagógusok vezetésével. Értékelés: új portfólió benyújtása február 2-ig.

3. számú. táblázat: Connecticut állam BEST gyakornoki programjának áttekintő táblázata (A Guide to the BEST program for Beginning Teachers 2008-2009)

A gyakornokoknak a második évben kellett benyújtaniuk ún. BEST portfóliójukat. Ha egy gyakornok portfóliója nem felelt meg a követelményeknek, akkor a harmadik évben újra be kellett nyújtania. Általában a kezdő tanárok 10%-a nem felelt meg az első értékelésen, és mintegy 3% nem felelt meg a harmadik év után sem.

Azt, hogy a különböző kompetenciák bizonyítására milyen tevékenységeket kellett elvégezniük a gyakornokoknak, és azokat hogyan kellett dokumentálniuk a portfólióban, a szaktárgyanként kiadott portfólió kézikönyvek táblázatos formában foglalták össze. Azonban a BEST portfólió szerkezete minden tárgy esetében alapvetően azonos volt:

- 5-8 óra vázlata, tanítási anyagai: a tanítás tervezése kompetencia bizonyítására;
- tanulói munkák mintái (1-2): a tanulás értékelése kompetencia bizonyítására;
- két darab, egyenként 20 percnél nem hosszabb videófelvétel: a tanítás kompetencia bizonyítására;
- 12-16 oldalnyi reflexió: a tanítás és tanulás elemzése kompetencia bizonyítására. (KELLOR, 2002:18)

A 2000-es évek második felében a connecticuti törvényhozás elrendelte a BEST program felülvizsgálatát, amelynek eredményét és a törvényhozás számára készített ajánlásokat a „Beginning Educator Support and Training Program” (2007) dokumentum foglalja össze. A dokumentum egyik legfontosabb megállapítása az volt, hogy a kezdő tanárok pályán tartásában a mentori *támogatás* szerepe a döntő fontosságú, *Connecticut állam azonban a kezdő tanárok értékelésére koncentrált* (kiemelés tőlem: KM). A jelöltek visszajelzései szerint a mentori munka minősége erősen egyenetlen volt, ráadásul a gyakornokság második évében a mentori támogatás biztosítása már nem is volt kötelező. A jelentés nyomán új gyakornoki program bevezetésére került sor a 2010-2011-es tanévtől kezdődően.

Connecticut új pályaszocializációs programja: a TEAM program

A TEAM mozaikszó jelentése: „Teacher Education and Mentoring Program”, azaz „Tanárképzési és Mentori Program”. A TEAM program öt modulból áll. A modulokat a Connecticut állam által elfogadott pedagógusi kompetenciaterületek köré szervezték. A Common Core of Teaching, CCT, vagyis a Tanítás Közös Alapjai elnevezésű, Connecticut államban 1999-ben elfogadott kompetenciaterületeket 2010-ben felülvizsgálták, és bár a kompetenciaterületek elnevezése továbbra is megmaradt, a CCT-k tartalma megváltozott. Most csak a hat kompetencia elnevezését idézem fel:

1. *Szaktárgyi tudás és alapvető készségek*
2. *Osztálytermi környezet*
3. *Tervezés*
4. *Tanítás*
5. *Értékelés*
6. *Szakmai felelősségvállalás*

Mivel az első kompetenciaterületet, a szaktárgyi tudást a többi modulban folytatott tevékenységeken keresztül értékeli, a TEAM gyakoronoki program öt modulja a többi öt kompetenciaterületre épül. Az első évben kettő, a második évben három modul elvégzését irányozzák elő a gyakoronokok számára. Az egyes modulok felépítése azonos. A modul végrehajtását a gyakoronok előírt dokumentumokban rögzíti a TEAM program adminisztrációjára létrehozott online felületen (<http://www.ctteam.org>, 2013, 07.10) A modulok a következő módon épülnek fel:

1. lépés: a tanulási szükségletek azonosítása

A gyakoronok a teljesítési szintleírások (sztenderdek) és mentora segítségével értékeli magát egy adott kompetenciaterület minden

indikátora vonatkozásában. Ezután a mentor segítségével készít egy összefoglalót (Initial Summary), amelyben értékeli magát, és kitűzi az adott kompetenciaterületen elérendő szakmai fejlődési célját és azt, hogy megváltozott tanítási gyakorlata hogyan fog hatni a diákokra.

2. lépés: szakmai fejlődési terv készítése

A gyakornok elkészíti szakmai fejlődési tervét (Professional (Growth Plan), amelyben leírja, hogyan akarja elérni a kitűzött célt a következő 8-10 hétben. Ütemezi a munkát, így a mentorral történő találkozásokat is. Azonosítja a tervének végrehajtásához szükséges forrásokat, és a források biztosítása érdekében bevonja a munkába az iskolavezetést is.

3. lépés: a szakmai fejlődési terv végrehajtása

A gyakornok a mentor segítségével azonosítja a tervének végrehajtásához szükséges új ismereteket, ezek lehetséges forrásait, például: a mentor személyes demonstrációja, műhelymunka, on-line kurzusok, jelenléti kurzusok, olvasmányok, online források, továbbképzési lehetőségek. A gyakornok tanulmányozza a forrásokat, majd alkalmazza új ismereteit az osztályteremben, és elemzi a tanítására, illetve a tanulásra gyakorolt hatásukat. A hatást figyelembe véve dönt arról, mikor ért véget a munkája, mikor mondhatja azt, hogy elérte a személyes fejlődési tervében kitűzött célt. A terv megvalósítása során a gyakornok személyes tanulási naplót vezet, amelyben dokumentálja tanulási folyamatát. Ezt a naplót tulajdonképpen a modul elvégzésének kezdetétől vezeti, de ebben a lépésben lesz igazán fontos.

4. lépés: reflexió és dokumentálás

A gyakornok elkészíti a modul zárására szolgáló reflektív dolgozatát. Ebben rögzíti, milyen szakmai fejlődési tevékenységeket végzett, milyen hatással voltak ezek a munkájára, és milyen hatással volt a tevékenysége a tanulók előrehaladására. A dolgozat hossza: max. 3000 szó.

A reflektív esszéket, dolgozatokat tankerületi szinten vagy regionális szinten⁸³ bírálják el erre speciálisan felkészített szakértők. (TEAM GUIDELINES 2011-2012:6) A dolgozatok értékelése „megfelelt – nem megfelelt” lehet. Az értékelés során a Connecticut Common Core of Teaching (CCT) 2010-ben elfogadott, felülvizsgált sztenderdek a mérvadók. *A gyakornoknak azt kell bizonyítania reflektív dolgozatában, hogy a személyes fejlődési tervében általa javítandó területként megjelölt indikátor vonatkozásában fejlődött, a személyes szakmai fejlődési tervét végrehajtotta. Azt nem kell bizonyítania, hogy a kompetenciaterület minden indikátora vonatkozásában elért valamilyen teljesítési szintet.* (Kiemelés tőlem: KM.) (TEAM GUIDELINES 2011-2012:6)

A program befejezéséhez és az ideiglenes (provisional) működési engedély megszerzéséhez a gyakornoknak mind az öt modult záró dolgozatára „megfelelt” minősítést kell szereznie. (TEAM GUIDELINES 2011-2012:6)

Összefoglalóan azt mondhatjuk tehát, hogy az átalakítás után a connecticuti gyakornoki programban a hangsúly a támogatásra és a fejlődésre került az értékeléssel szemben. Az egyes modulok elvégzése során a gyakornok mentori támogatással egy-egy reflektív tanulási ciklust tapasztal meg. A TEAM program vezérelve, hogy a modulok elvégzése során megtapasztalt reflektív tanulási ciklusok folytatódnak a pedagógus pályája során, tehát az öt modul elvégzése elindítja a gyakornokot az élethosszig tartó, önvezérelt szakmai tanulás útján. Ezt látszik igazolni nem csak a modulok felépítése, hanem az értékelés módja is: a gyakornoknak azt kell kielégítően bizonyítani, hogy személyes fejlődési tervét végrehajtotta, pedagógusi gyakorlatát javította, nem azt, hogy elért valamilyen előírt fejlettségi szintet.

⁸³ Több tankerület regionális összefogásából létrejött konzorciumok.

Tanulságok a magyar kontextus számára

Az amerikai szakirodalom és a vizsgált állam, Connecticut gyakorlata alapján a következő fő tanulságok vonhatók le:

- Komplex pályaszocializációs programok szükségesek, a pusztán mentori támogatás nem elégséges.
- A hatékony fejlesztéshez és az érvényes értékeléshez kompetencialista, indikátorok, és teljesítési szintleírások (sztenderdek) szükségesek, mert csak ezek adnak megfelelő támpontot a fejlesztő és minősítő értékeléshez egyaránt;
- A mentorok munkájának minősége a siker szempontjából döntő jelentőségű;
- A komplex gyakornoki programok mindig kettős céllal működnek: támogatás/fejlesztő értékelés, és minősítő teljesítményértékelés. A connecticuti példa alapján azonban a két cél összhangba hozása nehézkes, ha egyáltalán lehetséges. A BEST programban a fő hangsúly az értékelésre, a TEAM programban a fejlesztésre került.

Felhasznált irodalom

A guide to the BEST program for Beginning Teachers. 2008-2009. Connecticut State Department of Education, Hartford.
http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/BEST/beginningteachingguide/bt_guide.pdf {Letöltve: 2010. január 12. }

Beginning Educator Support and Training Program. (2007) Connecticut General Assembly, Legislative Program Review and Investigations Committee. Basic Legislative Document Search, Program Reviews, http://search.cga.state.ct.us/dtSearch_lpa.html {Letöltve: 2013. december 05. }

Common Core of Teaching 2010.
http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/pdf/educatorstandards/Board_Approved_CCT_2-3-2010.pdf, (2013. július 15.)

FULTON, K., YOON, I. LEE, C. (2005): *Induction into Learning Communities. National Commission on Teaching and America's Future*, Washington, DC.

KELLOR, E. M. (2002): *Performance-Based Licensure in Connecticut. Consortium for Policy Research in Education at the University of Wisconsin-Madison. CPRE-UW WorkingPaper Series TC-02-10.* <http://cpre.wceruw.org/papers/CT%20TE%208-02.pdf> {Letöltve: 2010. január 12.}

SYKES, G. – BURIAN-FITZGERALD, M. (2004): Model I: Cultivating Quality in Teaching: A Brief for Professional Standards. In: Hess, F. M., Rotherham, A. J. Walsh, K.(2004): *A Qualified Teacher in Every Classroom. Appraising Old Answers and New Ideas.* Harvard Education Press, Cambridge, Ma. 177-199.

TEAM Guidelines, www.nctq.org/docs/TEAM_GUIDELINES_11-12.pdf {Letöltve: 2013, július 15.}

WONG, H. K. (2004): Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. *NASSP Bulletin*, Vol. 88 No. 638 March 2004. 41-58.

MAJOR ÉVA

A kezdő tanárok támogatása, szakmai profil és tanári kompetenciák Hollandiában

A központi kormányzás és az iskolai autonómia dinamikája, amely a holland oktatási rendszerre minden szinten jellemző, érvényesül a kezdő tanárok támogatásával kapcsolatban is. A holland kontextuson belül a kezdő tanárok támogatása elsősorban az iskolák humánerőforrás-politikája, vagyis az intézményi autonómia részeként jelenik meg. A helyi autonómia előnye, hogy azokban az iskolákban, ahol megfelelő programokat dolgoztak ki a bevezető szakasz támogatására, ez a humánerőforrás- és fejlesztési politika része, és ezért általában az iskolavezetés és a tanárok is elkötelezettséget éreznek a gyakornokok támogatása iránt, így a kezdő tanárok támogatása erősen épít a szakmai szervezetté válás folyamatára. Ugyanakkor a kezdő tanárok támogatása összefügg a tanári szakma megerősítését célzó intézkedéscsomaggal, amelynek része a kompetenciasztenderdek, és a kompetenciaprofil bevezetése éppúgy, mint a tanárok értékelésére irányuló törekvések.

Kulcsszavak: kezdő tanárok támogatása, kompetenciasztenderdek, szakmai profil

Bevezetés

Hollandiában a 2000-es évek elejéig nem fordítottak kiemelt figyelmet a frissen végzett tanárookra. A tanárképzés befejezése után a frissen diplomázott tanárok ugyanolyan feltételek között álltak munkába, mint a tapasztalt tanárok. A kezdő tanárok nem kaptak megkülönböztetett figyelmet sem az országos, sem az iskolai szintű

oktatáspolitikában, kivéve azt a tényt, hogy sokan közülük elhagyták a pályát, ami szakmai vitát indított el (BEIJAARD et al. 2009).

Ennek a vitának a következtében előtérbe került a frissen végzett tanárok korai pályaelhagyásának problémája, amelyet a kilencvenes években úgy értelmeztek, mint a tanárképzés és a munka világa közötti szakadék következményét. Ekkor vezették be a tanárképzés legtöbb fajtájában azt, hogy a hallgatók az utolsó évben legalább egy félévet az iskolákban töltenek úgy, hogy teljes felelősséggel tanítanak egy vagy több osztályban. Bár ez nem része a gyakornoki periódusnak, a céljai nagyon hasonlóak.

A közeljövőben várható tanárhiány miatt az utóbbi pár évben újra több figyelmet kaptak a kezdő tanárok. A tanárhiány elkerülése érdekében mind az országos, mind a helyi szakpolitika céljai közt első helyen szerepel a tanárok „fedélzetten tartása”. A kormány manapság ösztönzi az olyan programokat, amelyek hangsúlyt fektetnek a gyakornoki időszakra, amely segít a kezdő tanárok teljesítményének erősítésében és ezen keresztül abban, hogy a pályán maradjanak. Ez beleillik a tanári munka minőségének növelésére irányuló intézkedések sorába, amelynek része a folyamatos szakmai fejlődés biztosítása is.

Oktatáspolitikai kontextus

A holland oktatáspolitikáé már a 90-es évektől kezdve kiemelt területnek tekintette a tanári szakma státuszának növelését és a tanárok szakmai elszigetelődésének csökkentését (COMMISSIE LERAREN 2007). Ugyanakkor fontos megemlíteni, hogy Hollandiában a centralizált oktatáspolitikáé keveredik a decentralizált iskolafenntartással és vezetéssel. Míg tehát az utóbbi években az oktatáspolitikáé egyik kifejezett célja az iskolák autonómiájának növelése, a pedagógusképzés és pályamodell kialakítása területén erős a kormányzati befolyás, amelynek legfőbb hajtóereje a kormányzat felelőssége az oktatás minőségének javításában. E politika legfőbb elemei a következők:

- Olyan szakmai profilok, sztenderdek kifejlesztése, amelyek hangsúlyozzák a tanári munka professzionalizmusát;
- Pedagógus-pályamodell kidolgozása és ösztönzés az élethosszig tartó tanulásra;
- A tanári szakma kollaboratív jellegének és az iskolák tanulói közösségi funkciójának hangsúlyozása;
- A szakma vonzerejének növelése a tanári fizetések emelése által;
- Koherens emberi erőforrás- (HR-) politika kiépítése az iskolákban, beleértve az iskolák részvételét a pedagógusképzésben;
- A kezdő tanárok támogatása: nagyobb hangsúlyt kap a felkészítésben a „realitás sokk” és a „bevezető szakasz” kezelése;
- A szakma erősítése olyan szakmai szervezetek létrehozásával, amelyek a sztenderdek és a szakmai nyilvántartás kifejlesztésén keresztül felelősséget vállalnak a szakma minőségéért. (SNOEK 2011:59.)

Látjuk tehát, hogy a kezdő tanárok támogatása egy átfogóbb elképzelés és egy ehhez kapcsolódó széles körű intézkedéscsomag részeként fogható fel, amelynek megvalósítása már több mint 20 éve elindult, és még mára sem fejeződött be Hollandiában.

Szakmai profil, pedagóguskompetenciák, sztenderdek

A kilencvenes évek elején megfogalmazódott az igény az új, dinamikus szakmai profilok, a kompetencia sztenderdek, és ezek értékelésének részletes kidolgozására. A kilencvenes évek közepére, az erre a kormány által kijelölt szakmai bizottság irányításával meg is születtek az általános és középiskolai tanárok szakmai tanári profiljai, amelyeket ezután évekig szakmai szervezetek vizsgáltak és

véleményeztek, majd ezután kezdődtek az éveken át tartó kipróbálások a gyakorló pedagógusok körében.

A holland kompetencia sztenderdek több szempontból is egyedülállóak. Egyrészt a kifejlesztés folyamatában kivételes a szakmai csoportok ilyen mértékű bevonása, és az autonómia viszonylag nagy mértéke. A már említett oktatáspolitikai dilemma a centralizált, vagyis felülről lefelé stratégia és az autonómia, vagyis az alulról felfelé stratégia a megvalósításban egyértelműen az utóbbi felé tolódott el.

A másik jellegzetesség, hogy például az Angol Oktatási Minisztérium által kiadott kompetencia sztenderdekkel szemben, amelyek különböző kompetencia „készleteket” tartalmaznak a pedagóguspálya egyes pontjain, a holland kompetencia leírások egyszerre töltik be a minősítő szerepet (tanárjelöltek kimeneti követelményei), és a fejlesztő, értékelő, szerepet a már a pályán lévő tanárok számára (STOREY 2006:224.). Éppen ezért alkalmazhatók a kezdő tanárok támogatásához, illetve a tanártovábbképzésekhez is.

A holland kompetencia sztenderdek azon alapulnak, hogy a tanár felelőssége négy szakmai szerepben határozható meg: az interperszonális szerep, a pedagógiai szerep, a szervezési szerep és a tantárgy és a tanítási módszerek szakértőjének szerepe. A tanár ezeket a szakmai szerepeket négy különböző szituációban gyakorolja: a tanulókkal és a kollégákkal való munkakapcsolat során, a munkahelyi környezettel való kapcsolatban, illetve önmagával, vagyis a saját személyes fejlődésének alakulása során. A szakmai szerepek és a négyféle kontextus adja a tanári kompetenciák meghatározásának kereteit. A négy pedagógusszerep és a négy jellegzetes szituáció metszeteként 16 kompetenciát lehetne megkülönböztetni, de a gyakorlat alapján kiderült, hogy az alábbi hét is kielégítően lefedi a pedagógusok alapvető kompetenciáit:

<i>A kompetencia leírás</i>	<i>A négy kontextus</i>			
<i>A négy szerep</i>	A tanulókkal	A kollégákkal	A munkahelyi környezettel	Önmagával
<i>Interperszonális</i>	1	5	6	7
<i>Pedagógiai</i>	2			
<i>A tantárgy és a tanítási módszerek szakértője</i>	3			
<i>Szervezési</i>	4			

1. ábra A hét pedagógus kompetencia

A kompetencia sztenderdeket a fenti hét kompetenciára vonatkozóan az általános iskolai tanárok, a középiskolai és szakiskolai tanárok és a felsőoktatást előkészítő képzés tanárai számára külön határozzák meg. A leírások egységesen három oldalból állnak. Az első oldalon található a kompetenciák leírása, az adott kompetencia látható megjelenési formái: például mit kell a tanárnak elérnie, és mit kell ahhoz tennie, hogy ezt elérje.

A másodikon oldalon a kompetencia követelmények találhatóak. Ez szinte minden esetben azzal az állítással kezdődik, hogy a tanár „jóváhagyja”, elismeri a saját felelősségét (szakmai hozzáállását) azon a bizonyos kompetencia területen, és elvárható, hogy meglegyen a megfelelő tudása és képességei, hogy ezt a felelősséget vállalni tudja.

Ezután, a harmadik oldalon a kompetenciák egyes indikátorai következnek, vagyis olyan konkrét szakmai tevékenységek,

amelyekben megmutatkozik az a bizonyos kompetencia. Például a tanár képes hiba nélkül előállítani tanulói feladatokat és tesztek, képes ezeket bemutatni és megmagyarázni. (középiskola, „a tantárgy és a tanítási módszerek szakértője” kompetencia. Fontos hangsúlyozni, hogy az indikátorok csak példák, vagyis a listák nem teljesek (MAJOR 2011).

A tanárok értékelése

A tanárok értékelése több szinten történik, alapvetően négy csoport értékeli saját kritériumai szerint. Az első szint az értékelés az iskolában. A „kollégák szakértői értékelése”, „peer review”, tulajdonképpen azt jelenti, hogy a kollégák egymást mentorálják, és így segítik munkájuk minőségének javítását. Ide tartozik még az iskolaigazgató értékelése, amely figyelembe veszi az iskola távolabbi céljait, a csapatmunkát és a továbbképzési lehetőségeket, ha arra van szükség.

A második szint az „ügyfelek” értékelése (diákok és szülők), akik szintén hasznos visszajelzést adhatnak, ha a felmérés módja jól megtervezett, és túlmutat a „népszerűségi versenyen”.

A harmadik szint a szakmai nyilvántartásba, jegyzékbe vétel (regisztráció) és a tanúsítványokat kiállító szervezetek szintje, amelyeknek szerepe, hogy biztosítsák, hogy a tanárok fejlesztik tudásukat és kompetenciáikat. Erre a feladatra nemrég alakult szervezet, a Tanári Tanács, amely a szakszervezeteket is magában foglalja. A valódi folyamat a regisztráció után kezdődik. Ekkor a „bejegyzett tanár” megkezdíti útját az újra bejegyzés felé. Ehhez a tanárnak meg kell szereznie egy bizonyos számú kreditpontot bizonyos kategóriákban, amelyek a tantárgyhoz, pedagógiai vagy módszertani témákhoz kapcsolódnak. A kreditpontok különböző tevékenységformákhoz is illeszkednek, mint például gyakorlatok kölcsönös megismerése (peer learning), továbbképzések (rövid és hosszú távú tanulmányok), műhelyek, stb. Ez a folyamatos szakmai

fejlődést segítő rendszer jelenleg még kísérleti jelleggel és nem kötelezően működik.

Végül a kormányzatnak szintén szerepe van a tanárok értékelésének rendszerében. Az Oktatási Felügyelőség (Inspectie van het Onderwijs), amely az Oktatási Minisztérium része, rendszeresen látogatja az iskolákat, és a felügyeleti módszereket is folyamatosan korszerűsíti. A Felügyelőség korábban inkább közvetetten értékelte a tanárok munkáját, amelynek fontos része a tanulók teljesítménye, a szociális készségeik, iskolai elkötelezettségük és részvételük az iskolai életben. Nemrég azonban azt a feladatot kapta, hogy kidolgozza az érvényben lévő sztenderdek és követelmények érvényesítésének módjait a tanárok alkalmazásának folyamatában, illetve az előírt kompetenciák fenntartásának és erősítésének értékelési módjait (WORKING IN EDUCATION 2012:16.).

A kezdő tanárok támogatásának módjai

A gyakornoki időszak támogatásának törekény eleme tehát Hollandiában, hogy nincs központi irányítás, és a közeljövőben nem is tervezik ennek bevezetését. A támogatás mennyisége és minősége, amelyet a frissen diplomázott, munkába álló tanár kap, erősen az iskolán múlik. Mivel azonban a felelősségvállalás mértéke különböző, ezért állhat elő az a helyzet, hogy nem minden kezdő tanár kap megfelelő színvonalú bevezető programot.

Egyre több iskola válik úgynevezett „képzőiskolává”, ami többek között azt jelenti, hogy otthont ad a tanárjelöltek iskolai gyakorlatának. Ezekben az iskolákban tapasztalt tanárokat alkalmaznak mentortanárként, akik a tanárképző intézményekben kaptak képzést. Bár eredetileg a mentorok a tanárjelölteket segítik, de támogatásukat gyakran kiterjesztik a kezdő tanárookra is.

Mivel Hollandia egyes régióiban nehezebb betölteni a tanári állásokat, ezért több helyen regionális együttműködések jöttek létre, amelyeken belül az iskolaszékek közösen dolgoznak a munkaerő-piaci

problémák megoldásán, amit a kormányzat komoly forrásokkal támogat.

Az egyik ilyen helyi projekt⁸⁴ munkafolyamatain keresztül kialakult és a legtöbb iskolában hasonló módon működő rendszer legfőbb szereplői az iskolai tanácsadó, a mentor, a tutor és a szakos mentor.

Az iskolai tanácsadó a kezdő tanárok támogatásának és felügyeletének legfőbb koordinátora. Ő szervezi meg a támogatás eseményeit, hangolja össze a mentorok, tutorok és a szakos kollégák munkáját, az ő feladata az útmutatók elkészítése, a tematikus találkozók témáinak meghatározása.

A mentor a személyes támogató a kezdők „tanári énjének” kialakításában és az iskolai keretek megismerésében. A támogatás intenzitása változhat az év során, de átlagosan minimum heti egy órát szakmai megbeszélésekkel, reflexióval, konkrét tippek és tapasztalatok megosztásával tölt a mentor és a kezdő tanár.

A tutor azoknak a kollégáknak segít, akiknek már van tanári tapasztalata, de újonnan kerültek az iskola közösségébe. Nekik mások az igényeik, kicsit másfajta és nem olyan intenzív jellegű támogatásra van szükségük.

A szakos mentor feladata, hogy a tantervvel, a tananyaggal, vagyis a szaktárggyal, a módszerekkel kapcsolatban nyújtson támogatást. Ezen belül fontosak az iskola megszokott gyakorlatai, az osztály szintjének felmérése.

A projekt ideje alatt minden iskola közös összejöveteleket szervezett a kezdő tanárok csoportjának. Ezenkívül minden egyes kezdő tanár egyéni fejlődési tervet készített. Ebben a tervben a

⁸⁴ „A jó kezdés” (Een goede start) elnevezésű projekt a Rotterdami régió 8 iskolájában zajlott 2008 és 2011 között, és kifejezetten a kezdő tanárok támogatását szolgálta.

következő három beszélgetés, mint fontos mérföldkő szerepelt: az állásinterjú, a kezdő beszélgetés és „haladási beszélgetés”.

A kezdő tanárok értékelésére is kísérleti eljárásokat dolgoztak ki. Ezek elsősorban megfigyelések és megbeszélések, amelyeknek dokumentációja több esetben igazodik a kompetenciasztenderdekhez, így több helyen már megvalósul a tanári kompetenciák egyéni dokumentálása, a kompetenciaprofil. Az egyéni tanári kompetenciaprofil célja, egyrészt az adott tanár kompetenciáinak leírása, másrészt azoknak a tevékenységeknek a megjelölése, amelyek segítségével ezek a kompetenciák fenntarthatók, illetve fejleszthetők.

Mivel jelenleg még nem kötelezőek, ezeknek az eszközöknek a használata azonban még korántsem mindenütt általános. 2011-ben az általános iskolák 42 százalékában és a középiskolák 25 százalékában használták az egyéni kompetenciaprofilokat. (WORKING IN EDUCATION 2012:16.)

A kezdő tanárok támogatása tehát összefügg a pedagógus kompetencia sztenderdek alkalmazásával éppúgy, mint a tanárok értékelésének rendszerével, ami szintén kialakulóban van Hollandiában.

Összességében elmondható, hogy Hollandiában a tanári szakma megerősítése több évtizedes példaértékű folyamat, amely az oktatási kormányzat, a helyi önkormányzatok és a szakmai szervezetek közös erőfeszítésként formálódik.

Felhasznált irodalom

BEIJAARD, D., BUITINK, J., KESSELS, C. (2010): Teacher induction. In: PETERSON, P. BAKER, E., B. McGraw B. (eds.): *International Encyclopedia of Education*, 3rd edition, volume 7 (pp.563–568). Oxford: Elsevier.

COMMISSIE LERAREN (2007): Leerkracht! [Tanárság!], <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/brochures/2008/09/11/leerkracht.html> [Letöltve: 2014.június 8.]

MAJOR Éva (2011): A pedagógusképzés helyzete Hollandiában különös tekintettel a sztenderdekre és a bemeneti és kimeneti feltételekre In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák – sztenderdek: Nemzetközi kitekintés*. 324 p. Eger: Eszterházy Károly Főiskola, 2011. pp. 115-137.

SNOEK, M. (2011): Teacher Education in The Netherlands, Balancing between autonomous institutions and a steering government. In: ZULJAN, M. V., VOGRINC, J. (eds.) 2011. *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences*. Faculty of Education, University of Ljubljana, European Social Fund http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf [Letöltve: 2014.június 8.]

STOREY, A. (2006): The search for teacher standards: a nationwide experiment in the Netherlands, *Journal of Educational Policy*, Vol.21. No 2. 215-234.

Working in Education (2012). Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: Den Haag.

Tárgymutató

- CCT*, 210, 214, 216, 218
decentralizált struktúra, 14
dialektikus anankológia, 82
diversity, 63, 75
dokumentumgyűjtemény, 77, 82
egyenlő esélyek, 59
életpályamodell, 12
énkép, 77, 79, 81
equality, 9, 58, 59, 63
esélyegyenlőség, 57
exclusion, 61
exklúzió, 63
foglalkoztathatósági diskurzus, 90, 91
grounded theory, 10, 77, 80
gyakornoki rendszer, 157, 160, 169
gyakornoki szakasz, 14, 15, 160, 164, 181, 189, 191
gyakornoki vizsga, 157
inclusion, 61
inclusive excellence, 63, 76
inklúzió, 5, 9, 32, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 69, 71, 74, 75
inkluzív, 8, 9, 10, 14, 25, 26, 30, 32, 43, 57, 58, 61, 65, 70, 71, 73, 74, 76
inkluzív pedagógia, 8
inkluzivitás, 57, 62, 67, 70, 71, 74
integráció, 35, 37, 47, 60, 62, 63
interkulturális, 5, 9, 51, 192
intézményi kontextus, 7
IPR, 25, 37
kezdő tanárok támogatása, 219, 221, 227
kognitív pedagógia, 90, 96, 99, 117, 134, 146
kompetencia, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 21, 25, 33, 45, 46, 48, 52, 55, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 89, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 111, 112, 120, 122, 131, 132, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 148, 149, 150, 153, 154, 182, 186, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199,

- 201, 205, 206, 213, 214,
221, 222, 223, 224, 227, 229
- kompetencia alapú fejlesztés*, 8
- kompetencia alapú megközelítés*, 5, 10
- kompetencia-katalógus*, 13
- kompetencia-területek*, 14
- kooperáció*, 20, 26, 33, 68, 199
- kooperatív struktúrák*, 10
- kooperatív tanulás-szervezés*,
30, 32, 37, 57, 70, 71, 122,
144
- kölcsönös tanulás*, 7, 19, 21,
22, 25
- kritikai gondolkodás fejlesztése*, 25, 31, 38, 39,
151
- LAD*, 99, 100, 101, 102, 153
- LDM*, 61
- méltányosság*, 57
- mentor*, 160, 161, 162, 163,
164, 165, 166, 167, 169,
171, 174, 175, 176, 177,
201, 202, 204, 205, 209,
212, 215, 226
- multicultural*, 63
- multiperspektivitás*, 45, 52
- művelődéstörténet*, 45, 46, 47,
48, 49, 50, 52, 55
- műveltség*, 12, 92, 103, 106,
108, 109, 110, 112, 116,
117, 119, 123, 125, 129,
142, 144, 145, 146, 147,
150, 153
- neveléstörténet*, 8, 12, 45, 46,
48, 49, 50, 52, 54, 55, 89,
90, 91, 92, 93, 106, 107,
108, 111, 119, 121, 123,
125, 126, 127, 129, 131,
134, 135, 136, 141, 145,
146, 147, 148
- önreflexió*, 8, 10, 14, 55, 83,
103, 106, 131, 141, 175
- PAD*, 101, 102
- pályaszocializáció*, 14, 40,
136, 201, 203, 211
- pályaszocializációs program*,
203, 204
- pécsi neveléstudományi műhely*, 5, 7, 8, 13, 19, 21,
22, 23, 24, 26, 27, 34, 36
- pedagógiai nézetek*, 8, 11, 29,
30, 125
- portfólió*, 10, 11, 13, 33, 77,
78, 79, 81, 82, 83, 85, 164,
169, 171, 175, 186, 189,
211, 212, 213
- produktív tanulás*, 8, 30, 38
- pszichológiai kompetencia-fogalom*, 229
- reflektív esszé*, 78

reflektív tanulás, 25, 29, 31,
38, 39, 151
reflexiógyűjtemény, 77, 82
RWCT, 25
saját élmény, 57
social inclusion, 62
szakértelem, 12, 33, 92, 103,
106, 108, 109, 110, 113,
114, 115, 117, 119, 123,
142, 143, 144, 145, 148,
149, 150
szakmai profil, 219
személyközpontú szemlélet, 7,
19, 23, 34
szinkrón és diakrón, 6, 8, 45,
55
tanári, 7, 8, 10, 20, 21, 25, 27,
30, 31, 32, 33, 34, 43, 45,
46, 51, 55, 66, 68, 73, 77,
78, 79, 80, 81, 82, 84, 85,
86, 93, 100, 101, 103, 106,
108, 109, 120, 122, 124,
125, 131, 132, 134, 135,
136, 141, 144, 148, 149,
150, 153, 158, 160, 161,
165, 169, 171, 172, 174,
175, 176, 177, 181, 182,
184, 186, 187, 190, 204,
205, 208, 219, 220, 221,
222, 225, 226, 227
tanárképzés és iskolafejlesztés,
19
TEAM, 214, 216, 217, 218
többszemponitú megközelítés, 8
tudás-intenzív, 7, 12, 19, 21,
22

Az *Autonómia és Felelősség* tanulmánykötet-sorozat első tagjaként megjelenő *Horizontok* című kötet azokat a horizontálisan érvényesülő megközelítéseket, irányokat mutatja be, amelyeket a pécsi neveléstudományi műhely emelt ki a jelenleg is zajló pedagógusképzési reform helyi irányvonalaként, értékeiként. Az *intézményfejlesztési kontextusban* értelmezett kompetencia alapú pedagógusképzés, az *interkulturalitás* és *inkluzivitás* szempontjainak érvényesítése, a I segítségével, valamint a *multiperspektivikus* értelmezési horizontot biztosító nevelés- és művelődéstörténeti kutatások és pedagógusképzési gyakorlat képezik a legfontosabb horizontokat a jelenlegi fejlesztési törekvések között. A sorozat célja, hogy lehetőséget adjon olyan tanulmányok megjelenésére, amelyek ezen horizontok valamelyikén bontják ki tudományos témájukat. A kötetek a tervek szerint két részből állnak majd. Az első részben a pécsi neveléstudományi műhelyhez kapcsolódó tanulmányok kapnak mindig helyet, a második részben pedig lehetőséget adunk más neveléstudományi műhelyek számára, kutatási-fejlesztési eredményeik bemutatására, különösen a nemzetközi diskurzusra is kitekintő megközelítéseket részesítve előnyben. Jelen kötetben is az első részben a fenti horizontokhoz kapcsolódó írásművek találhatók. Míg a másik részben Falus Iván és kutatócsoportja által készített, a gyakornoki pályaszocializációs modelleket a nemzetközi kontextusban vizsgáló kutatás eredményeit bemutató munkák sorakoznak.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFETETÉS A JÖVŐBE