

A pedagógusképzés tartalmát érintő elméleti kérdések

C. SZABOLCS ÉVA

A magyarországi társadalmi átalakulásoknak, igényeknek, a szerkezetében is változó iskolarendszernek megfelelő pedagógusképzési reformok kivitelezése nem képzelhető el azoknak az elméleti problémáknak a végiggondolása nélkül, amelyek a gyakorlati lépések kiindulópontját szolgáltatják. Az elméleti kutatások felvetette problémák figyelmen kívül hagyása, hazai viszonyaink szemszögéből való elemzésének elhanyagolása bizonytalanná és megalapozatlanná teheti a pedagógusképzés megújítására tett törekvéseket. A pedagógusképzés elméleti megalapozása ma már azt is jelenti, hogy különböző nevelésfilozófiai háttérű képzési modellekkel lehet számolni, és ezek egymásmellettisége a közoktatási rendszer tartalmi sokszínűségével függ össze. Emiatt is nagyon lényeges, hogy tudatosan végiggondolva kötelezzük el magunkat egy-egy pedagógusképzési modell mellett.

Az itt következőkben azokat a legújabb elméleti fejleményeket mutatom be, amelyek egy rangos szakmai folyóirat, a Journal of Teacher Education hasábjain a pedagógusképzés tartalmát érintő elméleti kérdésekkel foglalkoznak. Nemzetközi kitekintésben a pedagógusképzés tartalmának elméleti megalapozásához a legújabb keretet azok az irányzatok adják, amelyek integrált, szintetizált rendszerben írják le a pedagógusok felkészítéséhez szükségesnek tartott ismeretköröket. A pedagógusképzési tartalmak valamilyen integrációjára való törekvés nem újdonság, de a legújabb, elsősorban amerikai kutatások ennek több szempontból újragondolt irányát vetik fel.

A továbbiakban az egyik legelterjedtebb pedagógusképzési modell bemutatása következik, majd szeretném kiemelni az ebben a modellben is alapvető *pedagógiai tudás* szakmai fontosságát, súlyát – ahogy az a szakirodalomban tükröződik. Ezután ismét egy modellértékű pedagógusképzési metódust emelek ki a folyóiratból, végül pedig a pedagógusképzés tartalma szempontjából sem elhanyagolható dilemmákra térek ki – a szakcikkek alapján.

Az egyik legelterjedtebb modell a *reflektív* pedagógusképzés.

A reflektív pedagógus belsőleg motivált, hogy célokat állítson, helyzeteket teremtsen, megtervezzen és figyelemmel kíséren tevékenységeket, az eredményeket értékelje és saját szakmai gondolkodásmódján eltöprengjen, azt mérlegelje. E folyamatok részeként a pedagógus döntéseinek szociális és etikai, rövid-és hosszútávon egyaránt mutató hatásait figyelembe veszi. A reflektív pedagógus tevékenységét tehát nemcsak a „technikai”, hanem a normális elemek is vezéreltik. Ez a pedagóguskép erősen kötődik egy jól körülhatárolható célrendszerhez, amely szerint a nevelés-oktatás célja olyan morális és szociális diszpozíciók kifejlesztése a tanulóknak, amelyek elősegítik a felelősségteljes állampolgár felnvelését, aki elfogadja jogait és kötelességeit és az ezekkel harmonizáló életmódokat-formákat a demokratikus társadalomban. E cél eléréséhez a pedagógusnak olyan kritikus hozzáállást kell kialakítania, amely képes többszempontú perspektívában gondolkodni, a hosszútávú döntések erkölcsi és társadalmi hatásait mérlegelni. A reflektív szemlélet megköveteli a pedagógus nyitottságát, az állandó tanulási készséget, a kritikai beállítódást. (1)

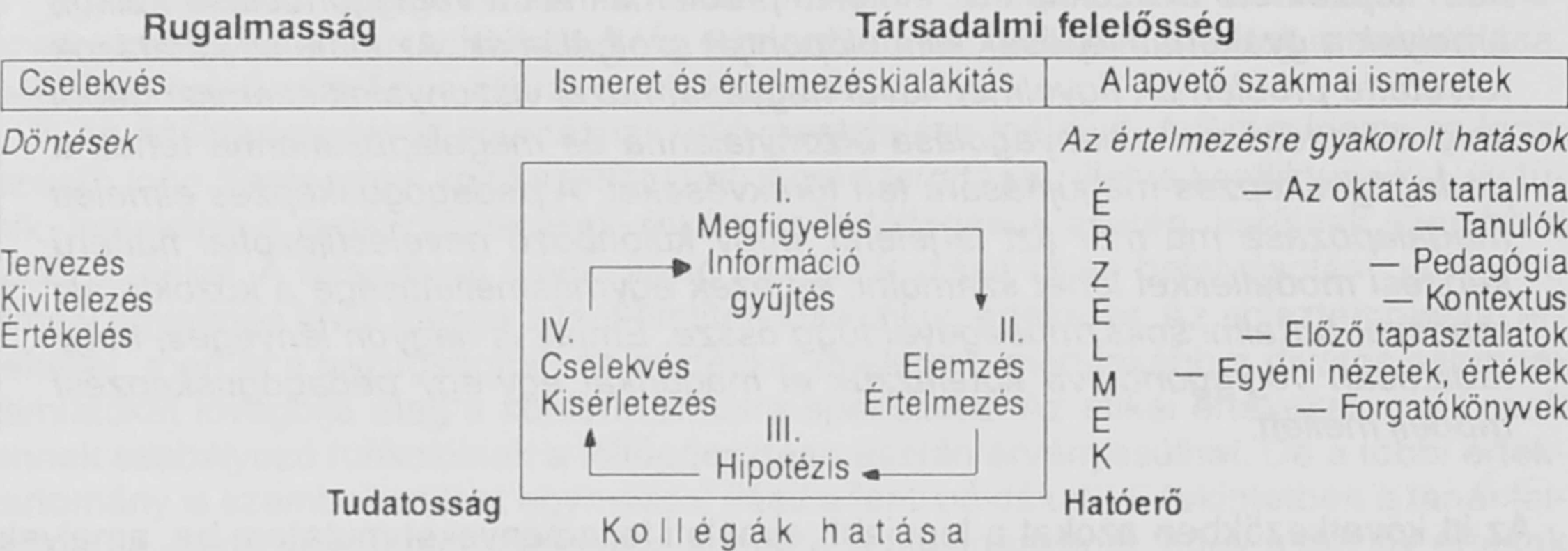
A reflektív pedagógus szakmai tevékenysége tehát az értelmezés, cselekvés, mérle-

gelés állandó folyamatából áll. A reflektív magatartásformát, amely ebben a modellben a szakmaiság lényege, három szinten gyakorolhatja a pedagógus:

1. az elfogadott szakmai ismeretek, standardok és a pedagógus gyakorlati tevékenységének ütköztetésében;
2. az általánosan elfogadott szakmai ismeretek, kritériumok mérlegelésében;
3. az előző szint – azaz a szakmai ismeretanyagának, normáinak összessége – kiindulópontját képező, tágabb ismeretkörökre való reflektálásban. E tágabb ismeretkörök pl. az általános emberi értékek, az emberi természet, a társadalom.

E három szint tudatos feldolgozása feltétlenül helyet kell, hogy kapjon a pedagógusképzésben. A reflektív pedagógusképzés hívei szerint ez a megközelítés az elmélet-gyakorlat ellentét oldását is lehetővé teszi azzal, hogy pedagógusszakma elméleti tudnivalói nem önmagukban, hanem a gyakorlattal összevetve jelennek meg. (2)

A következő ábra összefoglalóan mutatja azt az elméleti keretet, amelyben a reflektív pedagógus tulajdonságait, ismereteit, gondolkodásmódját, cselekvési lehetőségeit, döntéshozatali mechanizmusát az eddigi kutatások leírták. (3)



Az *alapvető szakmai ismeretek* (professional knowledge base) körében a pedagógusnak jól kell ismernie a tanított tartalmat és annak tantervét (az oktatás tartalmát), a *tanulókat*, műveltségi háttérükkel, fejlődési jellegzetességeikkel, tanulási stílusukkal stb. A *pedagógia* egyrészt általános pedagógiát jelent, másrészt a tartalommal összefüggő pedagógiai tudást – a mi fogalmainkkal szakmódszertani ismereteket. (Erre később még visszatérünk) Az alapvető szakmai ismeretek között szerepel a különböző pedagógiai szituációk összefüggéseinek ismerete (kontextus). Ezek pl. a szülők kulturális háttere, az iskola a régió kulturális-szociális helyzete. A változó kontextus más-más pedagógiai döntést, cselekvést kíván, ezért mérlegelni kell az adott összefüggésrendszert. Az *előzetes tapasztalatok* figyelembe vétele és értékelése is fontos kelléke a reflektív pedagógus ismerettárának. Az optimális döntés és cselekvés meghozatalához a pedagógusok át gondolják és mérlegelik a szituációhoz kapcsolódó előző döntéseiket, élményeiket, ismereteiket. stb. Az *egyéni nézeteket, értékeket* családi, baráti kapcsolatok, olvasmányok, élet-tapasztalatok formálják. A személyes erkölcs, a gondoskodás képessége pl. idetartozik, és nem vitatható, hogy ezek milyensége döntően befolyásolja a pedagógus napi munkáját. Végül két típusú *forgatókönyv* szerepel az alapvető szakmai ismeretek között. Az első automatikus magatartásformákat tesz lehetővé miközben a pedagógus más, tudatos odafigyelést igénylő tevékenységet is folytat: az osztályban fel-alá sétáló, a tanulókat ellenőrző, szemmel tartó pedagógus pl. képes egy adott témáról előadni. A másik annak a képességnek az erősítését jelenti, amely a reflektív magatartásforma kialakítását és belsővé válását fogja eredményezni: a pedagógus megtanulja, hogyan elemezzen egy helyzetet a maga számára, milyen kérdéseken keresztül mérlegeljen/metakognitív szokások).

Az ábra a pedagógus *érzelmeit* úgy jeleníti meg, mint a szakmai ismeretek és ezen ismeretek értelmezése közötti hidat. Mérlegelő képességünket gyakran befolyásolják az érzelmek, pl. a harag sokszor lehetetlenné teszi a pedagógus számára, hogy elgondolkozzék a választható cselekvési irányokról, elmélyedjen a szakmai ismeretekben vagy azoknak új értelmezést adjon. A reflektivitás szempontjából annyira fontos többszempon-tú látásmódra is negatív hatással lehetnek olyan intenzív érzelmek, mint pl. a düh.

Az ismeret- és értelmezés kialakítása az ábrán a reflektivitás tudatos folyamatát mutatja be. A pedagógus döntései a felhalmozott szakmai tudás és a környezetből vett információ találkozásának az eredménye. A környezeti valóság értelmezése a szakmai előismeretek segítségével új nézőpontok, felfogások kialakítását eredményezi. A folyamat elemei Dewey tapasztalatokra alapuló megismerési modelljének alapján kaptak helyet az ábrán. Ebben a gyűjtött információ elemzése révén a pedagógus kialakít egy képet egy helyzetről. Ehhez az elemzéshez felhasználja a metakognitív szokások forgatókönyvét is. Ezután hipotéziseket állít fel a további cselekvés vezérléséhez, majd egy cselekvési tervet igyekszik kivitelezni, megvalósítani ennek alapján. A ciklus akkor indul be újból, amikor a cselekvés következményeit elemzi a pedagógus.

Az ábrán a pedagógus cselekvését a döntések eredményével hozzák összefüggésbe. A tervezés, kivitelezés és értékelés azokkal a szellemi folyamatokkal történik, amelyeket az ábra középső része mutat.

Végül az ábra négy olyan tényezőt tüntet fel, amelyek a reflektív pedagógus döntéshozatali folyamataiban fontos szerepet kapnak. A *hatóerő* a pedagógusnak azokra a meggyőződéseire utal, amelyek nélkül nem működik a motivációs késztetés saját tevékenységének és ismereteinek a mérlegelésére. Az ezzel rendelkező pedagógusok abban a meggyőződésben élnek, hogy meg tudják változtatni, tanulóik életét. A *rugalmasság* ebben az összefüggésben azt jelenti, hogy más szemével is képes szemlélni a dolgokat a pedagógus, és így új értelmezési lehetőségeket talál. A rugalmasság azért is fontos, hogy a hirtelen előálló szituációkra megfelelően tudjon reagálni. A *szociális felelősségérzet* is fontos tulajdonsága a reflektív pedagógusnak. Törődnek másokkal, időt szánnak „társadalmi munkára”. Tanulóikat arra tanítják, hogy felelősséggel cselekedjenek. A tudatosság hasonlít ahhoz, amit metakognitív szokásoknak neveztek az ábra összeállítói: a pedagógus saját gondolkodásmódjának és meghozott döntéseinek tudatos alakítása. A reflektív pedagógus el tudja magyarázni, mi áll döntéseinek hátterében. Noha az intuitív pedagógiai munka is értékes, a pedagógusok közötti kommunikációt, a pedagógusképzés céljait megkönnyíti a tudatosság.

Szerepel még az ábrán a *kollégák hatása* mint ösztönző, bátorító tényező, amely a reflektív kommunikációt elősegíti.

A kutatók az ábra segítségével olyan kísérleti pedagógusképző modellt próbáltak ki, amelyben előzetesen felkészített, tapasztalt pedagógusok (mentorok) foglalkoztak egy-egy tanárjelölttel, és vele közösen tervezték, beszéltek meg a leendő pedagógus szakmai gyarapodásának programját, az ismertetett elméleti keretnek megfelelően. A mentorok segítő szerepe elsősorban abban nyilvánult meg, hogy a tanárjelöltek felvetette problémahelyzetek többirányú megoldására bíztattak, és közösen mérlegelték a lehetséges cselekvési módokat. (4)

A tanárok pedagógiai tudásával kapcsolatos kutatások a 80-as évektől erősödtek fel, amikor is felváltották az addigi, a tanári viselkedésre koncentráló kutatásokat. (A fent ismertetett reflektív pedagógus-modell átmenetnek tekinthető, hiszen a pedagógus cselekvésére, döntéseire vonatkozó elemek és a pedagógiai szakmai ismeretekre vonatkozó elemek gyakorlatilag egyenlő súllyal szerepelnek benne.) A kutatási érdeklődés megváltozása azzal függött össze, hogy a pedagógusok döntéshozatali folyamatainak vizsgálatához szükség volt azoknak az információknak (tudás, meggyőződés) a kutatására, amelyek a döntések alapjait képezik. A pedagógiai tudás iránti érdeklődést szakmai-politikai indítékok is motiválták: a pedagóguspálya professzionalizálásának egyik feltétele a jól körülírható, szakmailag elfogadott ismeretanyag.

A fent ismertetett reflektív pedagógusfelfogásban a pedagógiai tudás szorosan összefonódó, egymásnak nem alárendelt elméleti-gyakorlati ismeretekből állt. További fontos jellemzője, hogy nem zárt egység, hanem folyamatos tanulással, reflexióval, mérlegeléssel bővítendő.

A pedagógiai tudás definiálására tett egyéb kísérletek is mind közősek abban, hogy a zártság helyett a nyitottságot hangsúlyozzák, és szívesen alkalmazzák a pedagógiai *megismerés* terminust, ezzel is utalva arra, hogy a pedagógussá váláshoz szükséges ismeretek egy állandó megismerési folyamatban helyezhetők el. (5)

Ugyancsak jelen van a pedagógiai tudásról folyó vitákban egy olyan nézet, amely mint-

egy ismeretelméleti kitekintéssel a tudás milyenségét, értékét vizsgálja. (6) A racionalitáson, tényeken, technológiákon alapuló tudás-fogalom mellett az értékek, belső megérzések fontosságát is hangsúlyozó véleményekben nem nehéz felfedezni a rokonságot a reflektív pedagógus jellemzőivel. A pedagógus sokszor szembesül olyan problémákkal, amelyek megoldásához alternatívák mérlegelése, érzelmi elkötelezettség szükséges. Sokszor tapasztalt olyan szituációkat, amelyekben az etikailag követendő magatartásforma nem egyezik a logikusan kikövetkeztethetővel. Hasonló dilemmával találja magát szembe a pedagógus, amikor technokrata és teljesítményelvű világunkban morális kritériumokat is alkalmazni szeretne. Látható tehát, hogy a pedagógiai tudás meghatározásakor ma már nem elegendő a legújabb „technológia” (szükséges, de nem elégséges feltétele/, hanem minőségileg más professzionális ismeret- és megismerésfogalomban kell gondolkodnunk.

A tanári pályához szükséges pedagógiai tudás meghatározása több szempont alapján lehetséges. Az egyik legújabb összefoglaló munka a pedagógiai tudás *területeit* és *formáit* írja le. (7)

A pedagógiai tudás területei

1. *tartalom*: a tanított tantárgy ismerete és az ún. „pedagogical content knowledge”, amely a tartalommal összefüggő pedagógiai tudást jelenti és durván a szakmódszertani ismereteknek felel meg, (helyet kapott a fenti reflektív pedagógusképzési modellben is)

2. *a tanulók és a tanulás*: tanuláselméletek, a tanulók testi, szellemi, társas, pszichológiai fejlődésének ismerete, motivációs elméletek és agyakorlat, a tanulók közötti etnikai, nemi, társadalmi, gazdasági különbségek ismerete,

3. *általános pedagógia*: az osztály szervezése és általános tanítási módszerek ismerete,

4. *tanterv*: a tantervfejlesztés folyamatai és az iskolai tanterv ismerete,

5. *a pedagógiai környezet*: a pedagógusmunka összefüggésrendszere, a helyi sajátosságok, a családok ismerete, az adott ország, terület oktatásának pedagógiájának történelmi, filozófiai, kulturális alapjainak ismerete,

6. *önismeret*: a pedagógus személyes értékeinek, erősségeinek és gyengeségeinek, nevelésfilozófiájának, pedagógiai céljainak ismerete.

Természetesen a pedagógiai tudás e területei csak egymással összekapcsolódva vezetnek érvényes, felhasználható ismeretegyütteshez. A területek közül a legtöbb kutatás a tartalom, az általános pedagógia és az önismeret problémaköréhez kapcsolódott. A tartalom kategóriáján belül a legtöbb figyelem az ún. „pedagogical content knowledge” részterületre esik, és ennek kutatása jelenti ma a pedagógusképzés tartalmára irányuló szakmai érdeklődés javát.

A *pedagogical content knowledge*, a tartalommal összefüggő pedagógiai tudás a felületes szemlélő számára a szakmódszertan megfelelőjének tűnik. A szakirodalom behatóbb vizsgálata azonban e kategória összetettségét mutatja, és a mi felfogásunk szerinti szakmódszertani tudásnál többet jelent. Körülírhatjuk úgy is, mint a tananyag pedagógiai szempontú ismerete, egy tartalmi egység taníthatóság szempontjából történő újragondolása. Ez jelenti a tartalom vagy szaktárgy kritikailag átgondolt ismeretét, közvetítése módjainak ismeretét (pl. megfelelő munkaformák kiválasztását), a tanulók előzetes tudásának, fogalomrendszerének, érdeklődésének ismeretét. A tartalommal összefüggő pedagógiai tudásról akkor beszélhetünk, ha a pedagógus kritikusan mérlegeli, értelmezi az adott tartalmat, különböző módokat talál közvetítésére, a tanulók képességeihez, előző ismereteihez adaptálja ezt az anyagot és végül mintegy „méretre igazítja”. Több kutató úgy írja le ezt a folyamatot, mint egy adott tartalomnak a tanítás céljaira történő folyamatos újrastrukturálását. (8) Találkozunk már a tartalommal összefüggő pedagógiai tudás fogalmának kiterjesztésével is: a később részletezendő ún. konstruktivista pedagógusfelfogásra támaszkodva a tudás helyett a *megismerés* terminusban gondolkodva a folyamat-jelleget emelik ki a kutatók. Eszerint a túl statikusnak tartott tudás-fogalom helyett a tartalommal összefüggő pedagógiai megismerésről beszélnek (*pedagogical content knowing*): négy összetevő (pedagógia, tartalom, tanulói jellemzők, a tanulási környezet) integrált megértése. Ez a felfogás a pedagógus egyre mélyebb rácsodálkozásának, tudáselemeinek egymásba ágyazottságának *folyamatára* helyezi a hangsúlyt. Az említett

négy összetevő közül ez a felfogás a második két összetevőt ugyanolyan fontosnak tartja, mint az eredeti elmélet a tartalmat és a hozzákapcsolódó, vele szintetizált pedagógiai ismeretek. A következő táblázat a két felfogás közötti eltéréseket szemlélteti:

A tartalommal összefüggő pedagógiai tudás vagy a tananyag pedagógiai szempontú ismerete (pedagogical content knowledge) közelebb áll a szakmódszertan fogalmához, mint a módosított, a tartalommal összefüggő pedagógiai megismerést hangsúlyozó elmélet (pedagogical content knowing). Az előbbi felfogható az oktatási tartalom valamiféle módosított változatának, az utóbbi autonóm, a pedagógus által értelmezett ismeretrendszerként jelent. (9) A pedagógusképzésben ez a két modell a következő megfontolásokat veti fel:

- a különböző részterületek integrált oktatása, az általános műveltség, a pedagógia és a szaktárgy folyamatos összehangolása, egységben szemlélése szükséges, és ez nem valósítható meg egyetlen szemináriumon, gyakorlaton, foglalkozáson,

- a tartalommal összefüggő pedagógiai tudást illetve megismerést hozzá kell igazítani a megfelelő korosztályt nevelni fogó pedagógusok képzéséhez,

- az a folyamat, amelyben az integrált pedagógiai megértés alakul, számos tapasztalat mérlegelés, hospitálás és tanítási gyakorlat eredményeképpen fejlődik. Ebben a folyamatban a pedagógusképzésben nem nélkülözhetők a tapasztalt gyakorló tanárok, mentorok,

- a tartalommal összefüggő pedagógiai tudás illetve megértés természetéből adódik, hogy a pedagógusképzés befejezésével nem zárul le elsajátításának folyamata, hanem a továbbképzés szervezett és informális módja egyaránt a pedagóguspálya részét kell hogy képezze.

A tartalom kutatása és ennek a pedagógusképzésre való alkalmazása számos további érdekes és megfontolásra érdemes eredményt tud felmutatni. A pedagógiai tudás meghatározására tett kísérletek hasonlósága arra ösztönözte a kutatókat, hogy ne elsősorban e tudás deskriptív számbavételére törekedjenek, hanem próbáljanak meghatározni olyan kritériumokat, amelyeken keresztül a pedagógushivatás gyakorlásához szükséges integrált ismeretrendszer érvényessége, használhatósága megállapítható. A kutatók szándéka szerint ezek a kritériumok olyan elméleti keretet adnak, amelynek segítségével megkönnyíthető a szélesen értelmezett pedagógiai tudás gyakorlati alkalmazása, és ez a pedagógusképzés céljait tekintve is figyelemre méltó.

A következő kritériumrendszer jó elméleti kiindulópontnak tekinthető a pedagógiai tudás pedagógusképzésben betöltött szerepének az értékelésekor:

1. *A tudományosság kritériuma:* Ez a kritérium azt jelenti, hogy az összes megfelelő tudományos eredménynek jelen kell lennie a pedagógiai tudásban. Ez vonatkozik mind az elméleti, mind a gyakorlati tudásra. Ez utóbbi semmiesetre sem jelentheti a próbaszerencse módon nyert ismereteket, hanem a tanítási tapasztalat szisztematikus elemzéséből kell létrejönnie.

2. *A többszempontúság kritériuma:* A pedagógiai tudásnak a tanítással és iskoláztatással kapcsolatos különböző, akár ellentétes nézeteket is tartalmaznia kell. A pedagógusoknak tudatában kell lenniük annak, hogy ugyanazt a jelenséget különböző szempontok szerint vizsgálhatjuk, hogy éles viták vannak a tantervekről, az oktatás céljáról stb.

3. *Az összefüggések kritériuma:* A pedagógiai tudás a tanítás technikai és normatív szempontjait egymásra vonatkoztatva kell hogy megjelenítse. Az értékmentesnek tűnő, a tanítási technikákra vonatkozó ismereteket mindig a célok, értékek összefüggéseiben kell szemlélni, sőt alá kell rendelni azoknak. Ezek a célok és értékek az iskola és a társadalom kapcsolatából eredeztethetők.

4. *Hasznosság kritérium:* Arra kell törekedni, hogy a pedagógiai tudás hasznos és elérhető legyen a pedagógusok számára. Arra bátorítsa őket, hogy higgyenek az ismeretek szakmai formáló hatásában.

5. *A reflektivitás kritériuma:* A pedagógiai tudást úgy kell összeállítani és továbbadni, hogy a pedagógusokat az iskoláztatás kérdéseinek mérlegelésére, átgondolására készítse. Ez a kritérium azt kívánja erősíteni, hogy nem az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásáról van szó a pedagógusképzésben, hanem a gyakorlattal összefüggő professzionális gondolkodásmód elsajátításáról. A mérlegelésre, átgondolásra azért van

szükség, mert a tanítási tevékenységre a bizonytalanság, az értékkonfliktusok, az egyediség a jellemző. (10)

Látható, hogy ezek a szempontok, kritériumok valamilyen formában megjelentek a reflektív pedagógusképzésben is. A problémák átgondolására, az értékmentes tudás helyett a morális szempontok vállalására, az alternatív cselekvési módokra felkészítő képzés ezekre a kritériumokra tekintettel van.

A pedagógiai tudás fent felsorolt területei közül az általános pedagógiával foglalkozó kutatások az osztálytermi munka szervezését, az órák felépítését vizsgálják. Több kutatás megállapította az összefüggést a tartalommal kapcsolatos pedagógiai ismeretek és az általános pedagógiai ismeretek között. (11) Ez a megállapítás nem újdonság a német didaktikai tradíciókon alapuló neveléstudományi gondolkodás és pedagógusképzés számára.

Az önismeret mint a pedagógiai tudás egyik részterülete a következő tényezőket foglalja magában: a saját értékrendszer, filozófia, stílus, személyes jegyek, a tanításhoz kapcsolódó erősségek és gyengeségek tudatos ismerete. Sok kutatás irányult arra, hogy ezen összetevők és a pedagógiai tudás más területei közötti összefüggésekre rávilágítsanak. Egyes kutatók szerint a pedagógiai tudás minden eleme és területe a személyes jegyekbe és tapasztalatokba ágyazottan jelenik meg. (12)

A pedagógiai tudás formái

1. *A tudás paradigmaticus formái:* Ez a fajta ismeret és megismerés az általánosítható törvényeket és elveket írja le, amelyek széles körben alkalmazhatóak. Ez a fajta tudás elsősorban a természettudományokra jellemző, és a pedagógián belüli hangsúlyozása összefügg azzal a törekvéssel, hogy tudományosan leírható elvekkel, törvényszerűségekkel kell a tanítás, tanulás problémáit megközelíteni. Eszerint a hatékony tanulás és tanítás csak úgy képzelhető el, ha a pedagógusok előzetesen kísérletileg igazolt olyan elveket tanulnak meg és alkalmaznak a gyakorlatban, amelyek az osztálytermi munka teljesítményét fokozzák. (13) Ez a fajta tudás tehát az elmélet és gyakorlat egymásra utaltságát jelenti, amelyben a kutatásokból nyert elméleti megfontolások a gyakorlati pedagógiai munka alapját képezik. A pedagógiai tudás ebből következően az elméleti ismeret – gyakorlati alkalmazás sorrendet követi. A pedagógiai tudásnak ez a megjelenési formája nagy hangsúlyt fektet azokra a tudáselemekre, amelyek elvek, normák formájában vannak jelen a pedagógus ismeretrendszerében (pl. „minél több időt fordítunk az olvasás gyakorlására, annál jobb eredményt érünk el”). (14)

2. *A tudás narratív formái:* A narratív típusú ismeretek nem elsősorban általános elveket jelentenek, hanem szituációhoz kötöttek. A pedagógiai tudás szempontjából ennek kapcsán azt hangsúlyozzák, hogy a pedagógus ismeretei személyes jellegűek. Ez az ismeretforma „néma”, azaz a pedagógus tevékenységéből, lényéből derül rá fény. Ebben a felfogásban az ismeret és az osztálytermi pedagógustevékenység nem különül el, itt is az egymásra utaltságukat kell hangsúlyozni, de nem az egymásutániséget, hanem az egyidejűséget. A szituációhoz kötöttséget emeli ki az is, hogy egyesek ún. esetekhez igazodó ismeretekről beszélnek: az általános elvek csak különböző helyzetekbe ágyazottan jelennek meg, és a változó körülmények, szituációk egymásutánjában hatnak. (15) Az esetekhez igazodó ismeretek bizonyos helyzetek jól dokumentált leírásai. Mivel a tanítást sokan elsősorban etikai vállalkozásként határozzák meg, az esetekhez igazodó ismeretek morális alternatívákat is hordoznak. Egy esetben pl. egy tanuló ceruzák nélkül jött iskolába. A pedagógus úgy segítette ki, hogy a lehető legkisebb ceruzacsonkokat adta neki. Az esetből leszűrhető az is, hogy a pedagógus a nemkívánatos viselkedés megerősítése ellen használta ezt a megoldást, de a szituáció értelmezhető egy más szempontból is: a pedagógus viselkedését olyan értékrendszer diktálta, amely szerint fontos, hogy dolgozzon az órán a gyerek, még ha rendetlen is. (16)

Az eddigiekből az derül ki, hogy a pedagógusképzés közvetítette pedagógiai tudást sokféle szempont alapján igyekezenk leírni és meghatározni, és ezek a törekvések már nemcsak egzakt kategóriákban gondolkodnak. Az utóbbi évek kutatásai azt mutatják, hogy a tudás fogalmának az az ismeretelméleti megközelítése, amely a tudás részleges, relatív, interpretáló jellegét hangsúlyozza, a pedagógusképzésben is teret nyert. A pedagógiai tudással kapcsolatos elgondolások sokszor jelennek meg a tanulók ismeretelsa-

játításának jellegzetességeivel társítva egy olyan logika alapján, hogy a pedagógus alapvető feladata a szélesen értelmezett tanítás, a tanulás elősegítése, és az ehhez való felkészüléshez szükség van a tanulói ismeretsajátítás karakterisztikus vonásainak tudatos felhasználására. (17) Ehhez a felfogáshoz idomul az ún. *konstruktivista* felfogás, amely abból a tanulás-értelmezésből indul ki, hogy a *tanítás megtanulása a megértés „előállításának” folyamata*. Ennek szellemében indultak az olyan pedagógusképzési programok, amelyek a konstruktivista megközelítést hangsúlyozták.

Ez a szemlélet részben *Piaget* fejlődéseméletében, részben Dewey-nak a gondolkodásról kialakított nézeteiben gyökeredzik. Egy olyan tudás-és ismeretfelfogást jelent, amelyben az ismeretet az egyén aktivitása hozza létre, és a tanuló nem passzív befogadója a feléje irányított információknak. A világ tárgyi valóságát intelligenciának szervezi, nincs objektív valóság, csak a tapasztalataink által létrehozott, konstruált világ létezik. A pedagógus annál eredményesebb, minél inkább megérti azt, hogyan tapasztalja meg minden egyes tanuló a világot, hogyan értelmezi azt a maga számára. (18) A kompetens pedagógus tehát a tanítás-tanulást a tapasztalatszerzés, megismerés állandó újraalkotási folyamatának tekinti, amely pozitív változásokhoz vezet és szükségképpen szembenáll a hagyományossal, megszokottal. (19) Az ismeretsajátítás a megfelelő tapasztalatok alapján történő megértést jelenti, amely helyzetspecifikus, a társas és kulturális környezet befolyásolja, nem elsősorban kognitív, és nem kizárólag absztrakt elveken nyugszik.

Az ezeken az elveken nyugvó pedagógusképzés is többféle lehet. Egy általános iskola alsó tagozatának megfelelő iskolaszintű szervezett tanárképzési program például a *Piaget*-féle fejlődéseméletet tekinti a kiinduló elméleti magnak. Azt a fejlődéseméleti megállapítást tekintik alapvetőnek, hogy a gyermeki gondolkodás a megértésnek olyan elemeit mutatja, amelyek nem tulajdoníthatóak külső megerősítésnek, hanem a megértés = felfedezés elv alapján magyarázhatóak. Ennek az elvnek az alapján gondolták a program megalkotói, hogy a *Piaget*-féle episztemológia alapját képezheti egy pedagógusképzési programnak. Annak kialakítása volt a cél, hogy a leendő pedagógusok megérezzék és magukévá tegyék a tanításról vallott fejlődési-konstruktivista nézeteket. Ennek elérése érdekében az elméleti mag ismereteit nyújtó szemináriumokkal (kognitív-és nyelvfejlődés, szociális-és erkölcsi fejlődés, *Erikson* személyiségelmélete) párhuzamosan nyílt módjuk a pedagógusjelölteknek arra, hogy hospitálások során megfigyeljék, tanítási gyakorlatukon kipróbálják ezen elméleti ismeretek működését. Tanulmányozták például *Piaget* kutatásait a matematikai elsajátításról, majd összehasonlították ezeket azoknak a kutatóknak a munkáival, akik alkalmazni igyekeztek ezeket a kutatási eredményeket, majd különböző matematikai problémák megtanításának módjára kellett javaslatot tenniük úgy, hogy az adott részre egy teljes kurrikulumfejlesztési programot dolgoztak ki. (20)

Egy másik, a konstruktivista elveket felhasználó pedagógusképző program alapelvei a következők:

- a tanárok és a pedagógusjelöltek közös munkájának a tanulói igényekből, érdekekből kell következnie,
- a pedagógus szerepe ebben a közegben az együttműködő, segítő felnőtté,
- a pedagógusképzési program tudományos hátterének teljesen világosnak kell lennie,
- a program hangsúlyozza a kiscsoportos munka, a páros tanítás fontosságát,
- a pedagógusjelölt előadását, munkáját, tanítási gyakorlatát ne csak a tanár kísérelje figyelemmel, hanem a társai is,
- a program során az elsajátított ismeretekből egyre újabbak fakadnak, a régi tapasztalatok beépülnek és szétsugároznak az újabb tevékenységekben,
- világossá kell tenni az osztálytermi munka és az adott iskolai, társadalmi környezet kapcsolatát,
- a program menetét a jelöltek tevékenysége határozza meg,
- a reflektivitást lényeges tevékenységgé kell kifejleszteni,
- a jelöltek attitűdváltozását, készségeit, tudását folyamatosan értékelni kell (21)

A konstruktivista felfogás kritikusabb alkalmazását sürgeti egy szerző, amikor a peda-

gógusképzés radikális átalakításának elméleti kérdéseit feszegeti. Úgy látja, a konstruktivizmusról kialakult az a mindennapos kép, hogy progresszív, tanuló-centrikus, és szembenáll a hagyományos nézetekkel. Szerinte nem szabad homogén elméleti háttérnek tekinteni a konstruktivista felfogást a pedagógusképzésben. Pozitívumként értékeli, hogy a tekintélyelvű, másoknak továbbadandó tudás fogalma helyett az egyéni világértelmezést részesíti előnyben a konstruktivista felfogás. Ugyanakkor nem tartja elégségesnek a Piaget alapján álló konstruktivista pedagógusképzési elgondolásokat, mert ezek szerint egy szűk kognitív felfogáson alapulnak. Ehelyett azt a pedagógiai felfogást látná szívesen a pedagógusképzésben is, amely arra teszi képessé az embereket, hogy megértsék a valóság társadalmilag létrehozott természetét, és erre alapozva saját elképzeléseik alapján tevékenykedjenek egy jobb világért. Konkrétabban, a pedagógusképzésben ez azt jelentené, hogy a pedagógusok képessé válnak kritikusan szemlélni a pedagógiának azt a szeletét, amely az ő szempontjukból fontos. Olyan pedagógiai programokat, tanterveket készítenek például, amelyek kritikai szempontokat, eltérő alternatívákat tartalmaznak. Szemléletváltozás előidézése – ez volt a célja annak a posztgraduális továbbképzésnek, amelyben a résztvevő pedagógusokat meginterjuválták, e felfogás mikéntjéről. Úgy tűnt, a legtöbb pedagógus elfogadta, hogy saját tapasztalataik, meggyőződésük elemzése minőségileg új pedagógiai tudáshoz, élményhez juttatta őket. (22)

Az eddigiek során összefoglalóan áttekintettük a reflektív és a konstruktivista pedagógusképzési felfogást, illetve a mindkét megközelítésben kulcsszerepet játszó pedagógiai tudással kapcsolatos legújabb kutatásokat. Nincs olyan nagy különbség a két felfogás között, és éppen a pedagógiai tudással kapcsolatos nézetek jelentik az átjárhatóságot. Az egyre jobb és tökéletesebb, az igényeket legmegfelelőbben kiszolgáló pedagógusképzési modell keresése közben nem szabad elfeledkeznünk arról a szakirodalomban is kellően dokumentált tényről, hogy viszonylagos, részleges, szituáció-függő, értéktartalmakkal és dilemmákkal telített területen járunk, ahol egyre kevésbé elfogadott az objektív, mindenre évenyes igazságok megléte. Egy olyan pedagógusképzési szemléletváltásnak vagyunk tanúi, amely a képzési anyag integráns részévé kívánja tenni az alternatívákban gondolkodást, az egyedül üdvözítő megoldásokról való lemondást, az erkölcsi konfliktusok felvállalását. A pedagógusjelöltek nemcsak ismereteket, hanem az ismeretekre, felhasználásukra, újragondolásukra, mérlegelésükre megtanító szemléletet kapnak, sőt kívánatos az elfogadó, humánus, emberi tulajdonságok hangsúlyozása.

E tények elfogadása jelének tekinthetjük azt a tanulmányt, amely a pedagógusképzés dilemmáiról ír. (23) Hangsúlyozottan megfogalmazza azt az álláspontját, hogy a dilemmára tökéletes megoldás nincs, vagyis el kell fogadnunk az alternatívák közötti választás negatívumait is. A felvett hat dilemma közül az első három nemcsak a pedagógusképzésben, de az egész oktatásban jelen van, a többi három inkább a pedagógusképzés sajátja.

1. *A széleskörű tartalom, készség vagy a tökéletes elsajátítás dilemmája:* Minél többet tanítunk, annál kevésbé lehet azt jól, tökéletesen elsajátítani. A zsúfolt tantervek problémája jól ismert. A pedagógusképzésben is találkozunk ezzel: egyre több társadalmi probléma pedagógiai leképeződését igyekszünk megjeleníteni (pl. kábítószerprobléma, hátrányos helyzetű gyerekek), de érezzük, hogy ez felületességhez vezet. A dilemmának nincs feloldása: bizonyos szituációkhoz kell igazítanunk, hogy mely végpont felé megyünk el. A pedagógusképzésben a minél jobb elsajátítás bizonyos diszpozíciók, attitűdök kialakításában érdemes célul tűzni: elfogadó, türelmes, mérlegelő, együttműködő, nyitott; az információrobbanás azonban a széleskörű ismeretek befogadását hátráltatja.

2. *Értékelő vagy elfogadó magatartás dilemmája:* A pedagógusképzésben a jelölteknek szükségük van a meleg, támogató mentorokra, akikkel megbeszélhetik problémájukat. A pozitív visszajelzés a jelölt önértékelésében nagyon fontos. Ugyanakkor a pedagógusképzés szakmai hírneve és színvonala abban tenné érdekeltté a képzésben résztvevőket, hogy a professzionalitást erősítsék és szigorú értékelési szempontokat állítsanak, mert az alacsony követelmény árt a szakma presztizsének. A dilemma oldására lehetségesnek tűnik, hogy a pedagógusképzésben tanítók közül egyesek a formatív, mások a szummatív értékelő szerepét kapják, így biztosítva mind az elfogadó, mind az értékelő magatartás jelenlétét.

3. *A jelöltek aktuális vagy jövőbeni szükségleteinek dilemmája:* A pedagógusképzés-

ben sokszor ütközik a hallgatók jelenre és jövőre irányuló szükséglete. Tanulmányaik sikeres elvégzése érdekében el kell sajátítaniuk bizonyos ismereteket, amelyek nem biztos, hogy a sikeres pedagóguspálya elsődleges tartozékai. A jelöltek sokszor igénylik oktatóik segítségét, ami ellentétes lehet az olyan oktatók, mentorok szándékaival, akik önállóságra, felelősségvállalásra készítetnék hallgatóikat. A reflektivitás és az esetekhez igazodó ismeretek beépítése a pedagógusképzésbe oldhat ezen a dilemmán, mert a hallgatók fejében közelebb hozhatja a két szempontot.

4. *A tematikus vagy eklektikus megközelítés dilemmája:* A pedagógusképzési programok többsége egy adott iskolakoncepció, nevelésfilozófia vagy pedagógiai modell köré szerveződik. Mivel a jelöltek még nincsenek annyira otthon a tanítás, nevelés kérdéseiben, hogy választani tudjanak alternatívák közül, sokszor hasznosnak tűnik egy ilyen egynemű megközelítés. Másfelől a pedagógustól elvárt nyitottságnak nem felel meg az egy nézethez való doktriner ragaszkodás. A dilemma oldásában segíthet, ha párhuzamosan hirdetnek meg egymással versengő programokat.

5. *A jelenlegi vagy az újító gyakorlat dilemmája:* a pedagógusképzés az adott iskola keretek közötti működésre készíti fel a jelöteket, a legtöbb esetben, de több olyan program van, amely vállalja az innovációra való felkészítést. Az egyetemi keretek közötti pedagógusképzés nem mondhat le az innovációról, mert ezzel az egyetem mint intézmény szerepét kérdőjelezné meg. Ugyanakkor az adott iskolai gyakorlatra való felkészítés egy konfliktusmentes pedagógiai munkát tesz lehetővé. A dilemma oldására léteznek olyan pedagógusképző programok, amelyek nem az új, innovatív technikákat tanítják, hanem a jelöltek személyes és szakmai tudatosságát emelik, hogy felkészítsék őket az „új” befogadására. Mind a reflektív, mind a konstruktivista megközelítés tartalmaz ilyen elemeket.

6. *A speciális vagy a globális értékelési kritériumok dilemmája:* A 70-es években elterjedt, kompetenciára alapozott pedagógusképzési programok határozott, konkrét célokat és azok elérésének értékelési módjait tartalmazták. Az általánosságban megfogalmazott célokkal dolgozó programok ezzel szemben nem törekedtek ilyen részletességgel a mérhetőségre, objektivitásra. A részletesen meghatározott kritériumokkal dolgozó programoknak az az előnye többek között, hogy a jelöltek az iskolarendszer alacsonyabb szintjein az ennek szellemében történő munkára, teljesítésre szocializálódtak, így egy ilyen légkörben jobban tudnak teljesíteni, szakmailag gyarapodni. Másfelől a pontosan meghatározott kritériumok, precíz célmegfogalmazások sablonossá tehetik a képzést. A holisztikus célkitűzések ugyanakkor tekintettel lehetnek olyan szempontokra is, amelyeket nehéz specifikusan meghatározni, mérhető formában leírni. A globális szemlélet a reflektivitás és a nyitottság erősítését jelenti. A dilemma itt sem megoldható, hanem enyhíthető mindkét típusú kritériumrendszer alkalmazásával.

JEGYZET

- (1) Bernstein Colton, A. – Sparks-Langer, G.: A Conceptual Framework to Guide the Development of Teacher Reflection and Decision Making. *Journal of Teacher Education*, 1993/1., 45-54.
- (2) The International Encyclopedia of Education. Pergamon Press: Oxford, 1994.
- (3) Bernstein Colton, A. – Sparks-Langer, G.: i.m.
- (4) U.o.
- (5) Cochran, K. – DeRuiter, J. – King, R.: Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model of Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*. 1993/4). 263-272.
- Harrington, H.: Teaching and Knowing. *Journal of Teacher Education*. 1994/3/, 190-198.
- (6) Harrington, H.: i.m.
- (7) The International Encyclopedia: i.m.
- (8) Cochran, K. – DeRuiter, J. – King, R.: i.m.
- (9) U.o.
- (10) Valli, L. – Tom, A. How Adequate are the Knowledge Base Frameworks in Teacher Education? *Journal of Teacher Education*. 1988/5/, 4-12.
- (11) The International Encyclopedia. 10. köt. 6118.p.
- (12) U.o.
- (13) U.o., 6120.p.

- (14) Valli, L. – Tom, A.: i.m.
- (15) The International Encyclopedia., 6120.p.
- (16) Valli, L. – Tom, A.: i.m.
- (17) Condon, M. – Clyde, A. – Kyle, D – Hoyda, R.: A Constructivist Basis for Teaching and Teacher Education: A Framework for Program Development and Research on Fraduates. Journal of Teacher Education, 1993/4, 273-278.
- (18) Cohran, K. – DeRuiter, J. – King, R.: i.m.
- (19) Rainer, J. – Guyton, E.: Developing a Constructivist Teacher Education Program. The Policy-Making Stage. Journal of Teacher Education. 1994/2, 140-146. Black, A. – Ammon, P.: A Developmental-Constructivist Approach to Teacher Education. Journal of Teacher Education, 1992/5/, 323-335.
- (21) Rainer, J. – Guyton, E.: i.m.
- (22) O'Loughlin, M.: Engaging Teachers in Emancipatory Knowledge Construction. Journal of Teacher Education. 1992/5/, 336-346.
- (23) Katz, L. – Raths, J.: Six Dilemmas in Teacher Education. Journal of Teacher Education. 1992/5, 376-385.