

## Neveléstudomány az ezredfordulón

*Az Iskolakultúra rendszeresen tudósít a jelentősebb hazai és nemzetközi konferenciákról. Általában egy teljes vagy csaknem teljes lapszámot szentelünk az ilyen konferenciáknak (így például: EARLI, 1997/12. sz., Természettudományos nevelés, 1999/10. sz.). Tavaly novemberben a hazai neveléstudomány egyik jelentős rendezvénye zajlott Szegeden „Neveléstudomány az ezredfordulón” címmel. A konferencia előadásainak többsége könyv formájában is megjelenik. Lapunk egy átfogó ismertetést követően négy tanulmányt közöl, amely nem szerepel a majdani kötetben, végül a konferencia céljainak, eredményeinek és „szakmai hangulatának” jellemzésére a megnyitón és zárásként elhangzottakat idézzük föl.*

**E**xkluzív konferencia színhelye volt 2000. november 17–18-án a szegedi Rendezvényház. Több intézmény, köztük a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanácsa szervezésében az évezredet záró eseményekhez méltó rendezvény zajlott itt, amelyen a neveléstudomány legnevesebb szakértői tartották meg visszatekintő, összegző és iránymutató előadásait.

Ünnepélyessé tette a rendezvényt, hogy Nagy Józsefet kollégái és tanítványai ez alkalommal köszöntötték 70. születésnapján. Átadták a tiszteletére összeállított kötet első, bőrbe kötött példányát, amelyet az ünnepelt meghatottan vett át. *Csapó Benő* köszöntő szavaiban elmondta: a legszebb az volt, hogy a kötetben szereplő harminckét szerző mindegyike titokban tudta tartani a mű születését.

A konferenciát *Benedek György* egyetemi tanár, a Szegedi Tudományegyetem tudományos rektorhelyettese nyitotta meg, üdvözlő beszédet *Frank József* c. egyetemi tanár, a Csongrád Megyei Közgyűlés elnöke mondott.

Elsőként *Kozma Tamás* egyetemi tanár (Debreceni Tudományegyetem) tartotta meg előadását „Pedagógiánk paradigmái” címmel. A hatvanas évek végétől, a nemzetközi értékelési programba történő bekapcsolódástól kezdve napjainkig követte végig a paradigmaváltásokat, amely folyamattal párhuzamosan, az azokban való szerepvállalását méltatva egyúttal Nagy József tudományos életútját is végigkövette. A teljesítmény mérésének ekkoriban két koncepciója alakult ki, az egyik a budapesti iskoláé, amely szerint a tanterv mint követelmény fogalmazódik meg, s ehhez mint standardhoz mérjük a teljesítményt. A másik a szegedi, a Nagy József nevével fémjelzett koncepció: a gyerekek teljesítményét a felnőtt társadalom átlagához mérjük.

Mikor történik paradigmaváltás? – vetette fel Kozma Tamás. Szerinte – s ebben a nézetében több előadó is osztozott – akkor, amikor új nemzedék jelenik meg. A Kádár-rendszer nyitásra készülődése lehetővé tette, hogy az új nemzedék színre lépjen, a közgazdászok számításokat végeztek arra vonatkozóan, hogy milyen munkaerőre lesz szükség, s ehhez milyen képzési forma kapcsolódjon. Mint látjuk, az oktatás tervezése új alapokra került, s ehhez újfajta, előrevetítő statisztikát kellett készíteni. Nagy Józsefnek nyílt alkalm arra, hogy egyéves párizsi tanulmányútján megismerkedhessen az új mód-szerekkel, s ő fogalmazta meg először a pedagógia nyelvén az új elvárásokat „Az iskola-fokokozatok távlati tervezése” című munkájában. A második nagy paradigmaváltáskor az oktatáskutatás, a legutóbbinál pedig a bölcsészpedagógia kialakulása került előtérbe.

*Illyés Sándor* egyetemi tanár (ELTE BGGyT Főiskolai Kar) „Tanuló neveléstudo-

mány' címmel azt feszegette, hogy van-e a neveléstudománynak immanens tartalma vagy a társtudományokat „pedagógiasítja”-e. A paradigmaticus váltást sok más változás előzi meg. Lehetséges, hogy egy megjelenő új fogalom mögött nincs új tudás, más esetben egy mindig jelen lévő elem előtérbe kerül, s így szemléleti, strukturális változás történik. Később ez az új irányzat önállósul (például Waldorf). Amikor új paradigma jön létre, mindent, ami addig létezett, új módon kezdenek szemlélni. Míg a pszichológiát az érzelem és gondolkodás sajátos egységében kognitív tudománynak minősíti, addig a neveléstudomány szerinte „kullogó tudomány”, amely vagy előtte jár a változásoknak, vagy követ egy változássort.

Ádám György akadémikus, egyetemi tanár (ELTE) ‚Prekognitív tanulás’ címmel a téma illusztrálása céljából bemutatta az önkéntelen tanulásra vonatkozó saját kísérletei sorát (feltelesen kiváltott potenciál, habituációs diszkriminációs EEG-teszt, szignál-detekciós teszt). Az elméleti vonalat végigkövetve szembeállította Freud konfliktusos énképét Bergson harmonikus énképével, későbbi szakaszban a Pavlov és Skinner behaviorista elveivel szemben Vigotszkij és Piaget kettősségét. Elénk tárta a tudattalan folyamatok hármasságát: a bemeneti (érzékelési és hormonális), a kimeneti (automatizmus és beállítódás) és a központi szakaszt (tanulás, tárolás, megismerés), valamint a tudattalan történetét. A figyelmet a görög heurisztikus gondolkodás aktualitására felhívó Pólya György kétsarkalatos elvén át eljutunk Polányi Mihály személyes tudás (personal know-ledge) fogalmáig, aki különbséget tesz a Descartes- és Kepler-féle heurisztikus szenvedély és a heurisztikus mező (the tacit component, azaz a tudattalan terület: a kreativitás, döntés, intuíció előszobája) között.

*A mentális reprezentáció működését vizsgálva kiderül, hogy a képzeleti utasításoknál konkrét szavak esetén mindkét reprezentáció működik, az elvontnál nem; ugyanakkor a vizuális képzelet síkban és térben is működik. Interferencia keletkezik a perceptuális és képzeletalapú szimbolikus rendszerek között. A mentális és a propozicionális képzetről szólva Kárpáti Andrea különbséget tett a mentális térben megjelenő tárgyi képek és a mentális nyelv között, mely utóbbi az elme fogalmi tartalmát reprezentálja.*

Ádám György végül szemléletes példákkal is illusztrálta azon megállapítását, hogy a rejtett kogníció a mai nézetek szerint folyamatosan működik elménkben a tudattalan tanulás, a küszöbalatti érzékelés, a döntések előtti tudaton kívüli mérlegelés, a társas környezet rejtett hatása és az intuíció formájában.

Kárpáti Andrea egyetemi docens (ELTE) a gyermekrajzok szimbólumvilágába vezette be a hallgatóságot, melynek vizsgálatában új trend alakult ki: a nevelélmélet és a pedagógia felé fordulás. Az előadó a szakirodalom vázlatos ismertetése során a szimbolikus mentális reprezentációról szólva megemlítette Eysenck és Keane megállapításait, melyek szerint míg a propozicionális szerkezet (beszéd) esetében a nyelvi jel és a világ közötti kapcsolat esetleges, addig az analóg szerkezet (kép és ábra) a világ szerkezetéhez hasonlít. Beszélte Paivio kettős kódolási elméletéről, mely szerint a két önálló, összefüggő szimbólumrendszer kiegészíti egymást. A mentális reprezentáció működését vizsgálva kiderül, hogy a képzeleti utasításoknál konkrét szavak esetén mindkét reprezentáció működik, az elvontnál nem; ugyanakkor a vizuális képzelet síkban és térben is működik. Interferencia keletkezik a perceptuális és képzeletalapú szimbolikus rendszerek között. A mentális és a propozicionális képzetről szólva Kárpáti Andrea különbséget tett a mentális térben megjelenő tárgyi képek és a mentális nyelv között, mely utóbbi az elme fogalmi tartalmát reprezentálja. A gyermekrajzok formakészletét vizsgálva a Kellogg szerinti rétegeket vette alapul: az univerzálisat (közös ősi jelkészlet), a kulturálisat (kisebb közösségek nyelve) és az egyéni (saját élményből táplálkozó). A projekciós tesztek tanúsága szerint az életkori jegyek változók: a kisgyermek-

korban a képi metaforák virágzanak, a kamasz szereti a megfajthatetlen szimbólumokat, ugyanakkor vágyik arra, hogy valaki megfajtsa őket. Az új trend egyik eleme, hogy ma már nemcsak a 12 éves kor alatti gyermekek rajzait elemzik, hanem a kamaszkorúakét is. Az előadó végül ismertette a rajzok elemzéséhez rendelkezésre álló eljárások (dinamikus rajzelemzés, szerkezetelemző életrajzi módszer, háromdimenziós rajzértelmezés, plurimediális modell) alkalmazási területeit.

*Bárdos Jenő* egyetemi tanár (Veszprémi Egyetem) már a címben is többféle kérdést felvető előadása – „A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben” – valóban az esélyek latolgatása volt. Tudományosan megalapozott gyakorlatiassággal fogott a témához, s valódi dilemmákat tárt fel, amelyek megoldására égetően szüksége volna a nyelvtanárképzésnek. A tudományosság esélyeit vizsgálva megállapította, hogy az egyetemi képzés alapvetően a tudományt fejleszti, a nyelvtanárképzés a tudomány közvetelményeinek talán sohasem felel meg. A rövid történeti áttekintés során Bárdos Jenő összevetette *Kármán Mór* tanárképzési modelljét – amelyben több német, angol és francia elem található – a maiakkal. Nyelvtanárképzésünk igyekszik a főleg nyugaton elfogadott képzési formákhoz igazodni, ennek legújabb hajtása a hároméves képzés. Ez szerinte sok tekintetben hiányos lenne, ha nem próbálnánk az ötéves anyag nélkülözhetetlen részeit – a hallgatók esetleges túlterhelése mellett is – három évbe sűriteni. A nyelvpedagógiával rokon tudományok bemutatása után szó esett a nyelvpedagógia héjszerkezetéről, amely a történeti mag felől halad egészen az alkalmazott nyelvészet, a pedagógiai pszichológia, a didaktika, az alkalmazott pszichológia irányába. A nyelvpedagógia 14 rokon, és határtudományának, valamint ugyancsak 14 alap- és társtudományának felsorolása után az előadó fölvetette a legfontosabb kérdést: ki lehet a jó tanár? Vajon elég-e a nyelvet beszélő laikus, vagy éppen tudós tanárra van-e szükség? Kell-e ezt a szakmát tanulni, vagy születni kell rá? Mindezeket a dilemmákat „a tanár célkeresztje” igen szemléletes ábrájában állítja elénk. A kérdés tehát az, hogy a józan ész felől avagy az inter- és multidiszciplináris tudományok felől kell-e a nyelvtanítás mesterségét megközelíteni, illetve tanulható-e ez a mesterség, vagy egyszerűen a tehetség, azaz a művészet az alapja. Megnyugtató, hogy a szakma mint mesterség tanulható, s a konklúzió az, hogy mindegyik dimenzióknak jelen kell lennie a jó nyelvtanárban. Ebben a megvilágításban tekintve az alapkérdést, nyugodt szívvel válaszolhatjuk, hogy igenis van esélye a tudományosságnak a nyelvtanárképzésben – különösen, ha minél több Bárdos Jenőhöz hasonló gyakorlatiasan tudós művelője lesz a szakmának.

*Nahalka István* egyetemi docens (ELTE) „Pedagógiai paradigmák személyiségképe” címmel tartott előadásában a társas és radikális konstruktivizmusról szólva megállapítja, hogy ezek kiegészítik egymást, s a radikális felfogás szerint elvileg bármilyen konstrukció létrejöhet, de nem egyenlő eséllyel. A pedagógia és a pszichológia személyiségelmélete abban különbözik egymástól, hogy a pszichológia a személyiséget önmagában mint rendszert vizsgálja, a pedagógiában pedig a személyiség rendszeralkotó elem. A pedagógia tehát a pedagógiai közösségekkel foglalkozik.

*Ritoókné Ádám Magda* egyetemi docens (ELTE) ugyancsak a pedagógia és a pszichológia összefüggéseinek elemzésével foglalkozott, párhuzamba állítva *Nagy László* és *Nagy József* munkásságát, „A pedagógia és pszichológia szintézise Nagy László munkásságában” címmel. Nagy László volt az, aki a század elején több, a gyermek megismerését célzó intézményt és egy pedagógiai lapot is alapított. Módszertani elveinek többsége még ma is helytálló. A tehetség típusairól szólva az előadó megállapította, hogy az emberek egy ötöde számíthat tehetségesnek, nem számítva hozzájuk azokat, akik csak reprodukálnak. A tehetségeket osztályozva három fokozatról szólt: a zseni az, aki újat talál ki, s a megvalósítást másra bízva, vannak, akik továbbfejlesztik a meg-lévőt, végül vannak az alkalmazók. Az előadó megállapította, hogy Magyarország a tehetségek hazája, az elzúllott tehetségeké.

*Zsolnai József* intézetigazgató (Veszprémi Egyetem) a metatudomány alkalmazása mellett érvelt. „Metatudományok, metaelemzés, metapedagógia” című előadásában elmondta, hogy gyakorló iskolaigazgatóként akciókutatással foglalkozott, melynek során az elmélet – program – gyakorlat – mérés – visszacsatolás folyamatát tartotta követendőnek. Mint akciókutató szükségképpen jutott el a metakutatáshoz, metaelemzéshez. A jó metaelemzőnek rendelkeznie kell szövegtani és szövegpszemiotikai ismeretekkel. Nélkülözhetetlen az episztemikus kommunikáció, a metaszint és a tárgyszint kölcsönössége is a metaelemzés során. Nemcsak a pedagógiában létezik ez a fajta „önvizsgálat”, más területekről is ismert. Az előadó megemlítette *Juhász Nagy Pál*, *Sajó András*, *Surányi László*, *Németh Lajos* és mások nevét. A metaelemzéshez szükséges észjárás szerinte tanítható, az elemzésnek ez a formája célszerű és feltétlenül alkalmazandó.

*Báthory Zoltán* egyetemi tanár (Szegedi Tudományegyetem) „Pedagógiai reformtörekvések” címmel az elmúlt harminc év reformjait tekintette át. A második világháború utáni időszakban nyugaton meginduló reformfolyamat a svéd modellben csúcsosodott ki, s nagy hatása volt a nyugati világra. A globalizáció pedig először a középfokú oktatás, majd a felsőoktatás expanziójához vezetett. A hatvanas években már Magyarországon is észlelték ezt a változást, de a kísérlet nálunk kudarcba fulladt, ennek a hátrányait máig sem sikerült ledolgoznunk.

*Papp Katalin egyetemi docens (Szegedi Tudományegyetem) a gondolkodás fejlődését meghatározó természettudományos képzésnek az oktatásban betöltött szerepét vizsgálta történeti és jelenkori szempontból (Természettudományos nevelés: múlt, jelen és jövő). Azon megállapítást, hogy a természettudományok tanulása befolyásolja a gondolkodást, történeti tényekkel is igazolta.*

A hetvenes években már komolyabb próbálkozások születtek, amelyek ismét nem jártak sikerrel, a paradigmátikus váltás helyett tartalmi reformot hirdettek. A tantervpolitikában is változások történtek, jöllehet az 1978-ban bevezetett NOT a hagyományokra alapozott, mégis több új elem jelent meg benne: a tananyag differenciálása, kognitív követelmények megfogalmazása, taxonómiai gondolkodás kialakítása, a helyi gondolkodás figyelembe vétele. A tartalmi rendszer azonban az öt napos tanítási hét bevezetésével összekuszálódott, a korrekciót célzó csökkentési szándék duzzadáshoz vezetett, az eredmény a káosz, s még a kilencvenes években is a '78-as tanterv szerint tanítottak.

Még érdekesebb az 1989-es NAT sorsa, melynek hat változata ismert. Az első három változatot politikai viták miatt visszavonták, ugyanez történt a negyedik, úgynevezett „0 változat”-tal is. A *Mádl – Kálmán*-féle ötödik változatot, mely megfogalmazza a tantervi alapelveket és követelményeket, kerettantervet ad, s számít a helyi tantervekre, bár nem írja elő kötelezően az elkészítésüket, 1995-ben a szocialista kormányzat kivonta. Ekkor megszületik a hatodik változat, mely a kerettanterveket teszi meghatározóvá. Az előadó szerint ez korszerűtlen és hátrányos, melynek hibáit csak valamilyen új vizsgarendszerrel lehet kiküszöbölni. Az iskolaszervezet elemzése során *Báthory* kitért a szegedi középiskolai kísérletre, de szerinte a reformot nem lehet csak a tantervvel és iskolarendszerrel leírni. A reform nemcsak Svédországban hozta létre az oktatáskutatást, hanem Magyarországon is, s ennek meghatározó személyisége a hetvenes évektől kezdve *Nagy József* volt.

*Papp Katalin* egyetemi docens (Szegedi Tudományegyetem) a gondolkodás fejlődését meghatározó természettudományos képzésnek az oktatásban betöltött szerepét vizsgálta történeti és jelenkori szempontból (Természettudományos nevelés: múlt, jelen és jövő). Azon megállapítást, hogy a természettudományok tanulása befolyásolja a gondolkodást, történeti tényekkel is igazolta. Már *Comenius* fontosnak tartotta, hogy az egyetemes tudásban mindenki részesüljön, ezért tűzte maga elé azt a célt, hogy könyvek megjelente-

tésével mindenki számára hozzáférhetővé tegye a tudományok teljességét. (Tervezett könyvsorozatából sajnos csak a ‚Physica’ készült el.) Majd az I. Ratio Educationis bevezette a gyakorlati célú számtant, természetrajzot, földrajzot, mintegy 50 évvel később a fizika is tantárgy lett. *Jedlik Anyos*, az első tudós fizikatanár megindította az iskolai kísérletezést. A híres magyar iskolákból (Győri Bencés, Pesti Piarista, Budapesti Fasori stb.) kikerülő világhírűvé vált diákok (*Lénárd György, Eötvös Loránd, Hevesy György, Wigner Jenő, Neumann János* stb.) példája is bizonyítja a természettudományos nevelés jótékony hatását. A jelen vizsgálata kétirányú: mennyire tudják, illetve mennyire szeretik a diákok a természettudományos tárgyakat. A mérési eredmények – melyek tünetértékűek – sajnos nem festenek reményteljes képet. Különösen a kémia és a matematika nem tartozik a kedvelt és jól elsajátított tárgyak közé. A jövő az előadó szerint egy új diszciplína kialakulásáé.

*Géczi János* egyetemi docens (Pécsi Tudományegyetem) ‚A magyar pedagógiai szak-sajtóról’ címmel a 100–150 éves pedagógiai szakajtót értékelte, s azt vizsgálta, hogyan bújik bele a világkép a pedagógiába, illetve hogyan közvetítette azt. Nagy József munkásságát méltatva vizsgálat tárgyává tette azt is, hogy mely pedagógiai folyóiratokban jelent meg s melyekben fejtette ki iskolateremtő hatását. Géczi leginkább azt hangsúlyozta, hogy a művelődéstörténeti közeg nélkül értelmezhetetlennek tűnnek mind neveléstörténeti, mind a pedagógiai s mind a neveléstudományi fejlemények. S éppen a művelődéstörténeti aspektusok neveléstudományba való beemelése lehet fontos eseménye a kialakuló tudományosságának.

*Mesterházi Zsuzsa* főigazgató (ELTE BGGYT Főiskolai Kar) ‚A gyógypedagógiai nevelés mint terápia’ címmel azokról a sajátos módszerekről beszélt, amelyeket a szülési trauma vagy valamilyen agyi sérülés következtében nehezen tanuló gyermekek oktatásában, nevelésében használnak a gyógypedagógusok, s amelyek a normál iskolákban tanulási nehézségekkel küszködő gyermekekénél is alkalmazhatók.

*Falus Iván* egyetemi docens (ELTE) előadásával visszakanyarodtunk a ‚Tanári mester-ség, tanári tudás’ témaköréhez, s ismét a pedagógusmesterség dilemmáiról s azok lehetséges megoldásairól hallhattunk. A hatvanas években a pedagógusképzés fennálló rendszere nem volt képes megfelelő tanárokat kibocsátani, az elsajátított tudás nem hatott a tanár tevékenységére. A következő lehetőségek kínálkoztak a probléma megoldására: a pedagógus legyen a kutatások eredményeit alkalmazó jó technológus, a képzés feladata legyen a körülmények megteremtése középpontba állított pedagógiai készségek elsajátításához, sémákat kell kialakítani a tanári döntések automatizálására. A pedagógusmesterség mai problémáit az előadó néhány kulcsfogalom köré rendezte. (E kulcsfogalmakkal összeállításunkban megismerkedhet a kedves olvasó – a szerk.)

Végül az ünnepelt Nagy József számolt be további terveiről. Legfontosabbnak azokat a tudományszervezési tennivalókat tekintette, amelyek lehetővé teszik, hogy a neveléstudomány terén is megszerveződhessenek a doktori iskolák, és kiteljesedhessen a következő kutatónemzedék képzése. Kutatási témái közül a kritikus kognitív képességek fejlesztésével kapcsolatos kísérleteit emelte ki. Mivel a kritikus készségeknek az optimális szintre fejlesztése a beilleszkedés és a túlélés feltétele, szükségesnek tartja ezen készségek – melyből 2–3 tucat létezik – fejlesztését addig, amíg a gyerekek el nem jutnak az optimális szintre. Jelenleg ugyanis az iskolában gyakran az „abbahagyás” stratégiája érvényesül, azaz a készségek fejlesztése abbamarad, mielőtt azok még elérték volna az antropológiai optimumot. A konferencia zárásaként Csapó Benő összegezte a két nap fontosabb tapasztalatait, megfogalmazta a magyarországi neveléstudomány fejlődésével kapcsolatos gondolatait, majd köszönetet mondott a szervezőknek, előadóknak és résztvevőknek.

## A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben

*Ha a címet csak egy hevenyészett pragmatikai elemzésnek vetjük alá, máris a következő implikációkra lelünk: ha a tudománynak csak esélyei vannak a nyelvtanárképzésben, akkor még nincs birtokon belül, vagyis a nyelvtanárképzés nem tudományos; (továbbá) ha a tudományosságnak csak esélyei vannak ezen a területen, akkor nem fogja uralni ezt a terepet, csak egyik tényezője lehet a folyamatnak; (továbbá) a címben nem a tudomány, hanem csak a tudományosság szó szerepel, amely már önmagában véve is nyelvi tompítás, konfliktuskerülés; (továbbá) az egész címben van valami szemérmesen költői: lelki szemeink előtt kirajzolódik egy térdeplő alak: a tudomány, mint a tényfeltárás szolgálóleánya, amint bebocsátásért esedezik a nyelvtanárképzés vadvirágos, ezért tagadhatatlanul tarka mezejére (!).*

**A** nyelv a maga misztériumaival tipikus humán életjelenség, a nyelvtanulás és -tanítás folyamata pedig titkaiban makacsul ellenáll a tudomány rohamainak. A nyelv-tanítás története azt mutatja, hogy a legismertebb módszerek is csak néhány sétalopponban túrték el a tudományosság zabláját. A nyelv-tanárok többnyire ma sem értik, nem tudják, nem érzik, hogy tudományos jellegű munkát végeznének, a nyelvpedagógia pedig, mint a nyelv-tanításra és elsajátításra vonatkozó tudomány, rögvest a multidiszciplinaritás lövészárkaiba menekül és állóháborút folytat az egzakt (és nem egzakt) tudományok részeredményeivel egy elfogadható egészlegesség érdekében. Vagyis a nyelv-tanítás frontján a helyzet változatlan.

A tudományosság kifejezés mögött voltaképpen két alapvető jelentésárnyalat húzódik meg. Az egyik jelentés az, hogy valami tudományos azért, mert a tudományt fejleszti, a tudományt műveli, a tudománnyal foglalkozik. A másik jelentésárnyalat pedig az, hogy a jelenség a tudomány követelményeinek mindenben megfelel. Jelen elaborátum azt kívánja bizonyítani, hogy a valóság bántó nehézkedésétől megfosztott, idealista nyelv-tanárképzés mindenben megfelel az első kategóriának, de a másodikat – megannyi más alkalmazott tudományi megvalósuláshoz, jelenséghez hasonlóan – nem érheti el.

A bizonyítás érdekében a magyar tanárképzés és nyelv-tanárképzés formai és tartalmi elemeivel szinkron és diakron szempontból is foglalkozunk, és csak később térünk vissza a nyelv-tanárképzés és a tudományosság kívánt egybefonódására.

### Tanárképzési modellek, szerkezetek

A második világháború után a tanárképzésnek egyértelműen olyan rendszere alakult ki, amely figyelembe vette az értelmi fejlődés cezúráit a 6. és 7., illetve a 12. és 14. élet-évek között, valamint a személyiség fejlődésének egy fordulópontját a 8. és 9. életév között. Más szóval az egész képzési rendszer iskolatípusra és életkorra szakosodott, és a diák számára már a bemeneti ponton eldőlt, hogy mit választott: kétéves óvónőképzés, hároméves tanítóképzés, négyéves főiskolai képzés, ötéves egyetemi képzés.



1. ábra. Magyar tanárképzési modellek a II. világháború után. (Kelemen, 1980 nyomán)

Motivációja és logikája is volt egy ilyen rendszernek, hiszen másfajta, gyakran poli-hisztor jellegű személyiségre van szükség az óvó- és tanítóképzésben, és a kívánatos zenei vagy rajzkészség megszerzése megfelelő előképzettség nélkül hosszú folyamat. Ugyanakkor a tanári mobilitás rácafol egy bemeneti modell elvárásaira: nem biztos, hogy valaki egész életében egyetlen iskolatípusban tanít. Bár a nyolcvanas években többször is szó esett az úgynevezett „egységes” tanárképzésről (*Ladányi*), döntő változást a tanárképzésben mégis a társadalmi-politikai változások, illetve az ezek nyomában járó gazdasági kényszerek hoztak. A Világbank és más külső erők (British Council) hatására főként a hároméves egyszakosság jelentett merőben mást, hiszen három ponton is megtörte a hagyományt:

- kétszakosság helyett egyszakosságot hirdetett;
- négy- vagy ötéves képzés helyett három év alatt minden iskolatípusra képzett tanárt;
- elméleti képzés helyett inkább gyakorlati képzést kínált.

Eredetileg ez a megoldás kizárólag a nyelvtanárok képzésében jelentkezett, de később az egyszakosság mótelye az ötéves képzést is megfertőzte. Enyhítő körülményként tarthatjuk számon, hogy a hároméves egyszakosság a gyakorlati képzés kívánatos és magasabb standardjait alakította ki, ami csak fokozta a konzervatív nagyegyetemek ellenállását, amelyek a hároméves képzést mind a mai napig külön intézetben „gettósították”. A megfogalmazás természetesen túlzó, de tény, hogy ahol a szaktanszékek integrációját elkerülték (ELTE, KLTE, JATE), a hároméves tanárképző intézetek rászorultak a régi tanszékekre, hiszen nem rendelkeztek elég irodalmi és nyelvészeti minősítéssel. Egyszerűbben azt is mondhatnánk, hogy külső, nem szakmai szervek (bankok, hivatalok) fittyet hánytak a magyar tanárképzés hagyományaira és ezt a keserű pirulát egyetemeink és főiskoláink mind a mai napig nem tudták lenyelni. Egy gondosabb vizsgálódás kiderítheti, hogy korábban milyen magyar tanárképzési modellek gazdagították az európai szinképet.

### A tanárképzés néhány történeti modellje Magyarországon

Évszázadokon át a tanítás kiművelt papi körök privilégiuma volt, a tudásba való beavatás valósággal szertartásos jegyeivel. A 18. század derekától a tömeges képzés megindultával már felfigyelhetünk egy-két jelenségre, amely a független tanárképzéshez vezetett (repetensek kollégiuma, 1777). A tanárok vizsgáztatását 1810-ben *W. Humboldt* vezette be – tekinthetjük ezt az évszámot a német tanárképzés megszületésének is. Maguk a német fakultások nemigen tekintették feladatuknak a tanárképzést: „termékeik” tudósok voltak, ugyancsak híján az osztálytermi metodikai ismereteknek. 1849-ben, *Leo Thun* minisztersége idején, tanárminősítő vizsgákat vezettek be Bécsben, Prágában, Inns-

bruckban és Lembergben. Miután a magyarok nemigen akartak Bécs elé járulni, hamarosan az első magyar vizsgabizottság is létrejött (1862-ben, *Pugstaller József* vezetésével, akit majd az ismert tudós, *Toldy Ferenc* és mások követtek).

A kiegyezést követő években nem *Kármán Mór* volt az egyetlen, akit a vallási és közoktatási miniszter Nyugat-Európába küldött a tanárképzés tanulmányozása végett; mégis *Kármán* volt az, aki részletes tudományos műben adta közre nézeteit. *Kármán* lényegében azt mutatja be, hogy a Leo Thun-féle reformokat és a *Pugstaller*-féle tanári képességeket vizsgáló bizottság felállítását követően milyen választási lehetőségei voltak a kor leghaladóbb magyar szakembereinek. *Kármán*é komparatív alapon, az akkor már futó tanárképzések ismeretében egy olyan modellt dolgoztak ki, amely a nemzetközi mintákból válogatva magyar sajátosságokat is teremtett. Milyen modellekből válogathatótt *Kármán*?

A német egyetemi tanárképzés modelljét első soron a tanítás szabadsága jellemezte

---

*Minőségi szempontból fordulópont, hogy 1872-ben Kármán bábáskodásával létrejött az első gyakorló középiskola és 1873-tól az átalakított tanárképezdék ismét működtek az egyetemek mellett.*

*Így a tanárképezdék és a gyakorlóiskola nagyjából olyan viszonyba kerültek a tudományegyetemmel, amely a klinikák és az orvosegyetem kapcsolatahoz hasonlatos. 1895-ben Trefort elitképző diákkollégiumot alapított tanárjelöltek számára (Eötvös Kollégium), amely háromévi szaktárgyismereti tanulmányokat követően egy évig foglalkozott pedagógiával és egy évig a tényleges gyakorlattal (3+1+1 rendszer).*

---

(vagyis csak azt tanítjuk, amihez kedvünk van). Ezzel együtt járt a tudomány tisztaságának megőrzése (amelyet úgy érvényesítettek, hogy ha valaminek bármi gyakorlati haszna volt, azt már lenézték). Jellemző volt még a német egyetemekre a szemináriumok magas száma (ezeket a kutatás műhelyeinek tekintették) és a külső vizsgák. Ugyanakkor már felvételi vizsgákat is rendeztek.

A francia modell vezette be a modern korokban is jól ismert fokozatokat: baccalaureatus (BA), licentiátus (MA), doktorátus (Ph.D). Ahhoz, hogy valaki középiskolában taníthasson, licentiátust kellett szereznie. A franciák vezették be azt is, hogy a diplomázóknak „tézist” (diplomadolgozat) kell írni. A francia egyetemeken nem voltak felvételi vizsgák és ösztöndíjakat is adtak. A tanárképzés viszont függetlenné vált az egyetemtől és gyakran külön intézményben művelték (1795: Ecole Normale).

Az angol modell nemcsak a tudománynak és az iskolának mint oktatási helynek adózott, hanem tudatában volt azon kötelezettségeinek, amellyel a köznek tartozott. Angliában is alkalmaztak külső vizsgákat, a vizsgákon valaki átmehetett egyszerűen

vagy kiválóan is (pass, honours). Az angolok úgy gondolták, hogy az egyetemek ideális helyek arra, hogy tanárokat képezzenek, és egyébként is bonyolult, három szemeszteres tanévüket nyári iskolákkal és felnőttképzéssel (open university) már évszázadokkal ezelőtt örökös körforgássá változtatták.

Minőségi szempontból fordulópont, hogy 1872-ben *Kármán* bábáskodásával létrejött az első gyakorló középiskola és 1873-tól az átalakított tanárképezdék ismét működtek az egyetemek mellett. Így a tanárképezdék és a gyakorlóiskola nagyjából olyan viszonyba kerültek a tudományegyetemmel, amely a klinikák és az orvosegyetem kapcsolatahoz hasonlatos. 1895-ben *Trefort* elitképző diákkollégiumot alapított tanárjelöltek számára (Eötvös Kollégium), amely háromévi szaktárgyismereti tanulmányokat követően egy évig foglalkozott pedagógiával és egy évig a tényleges gyakorlattal (3+1+1 rendszer).

Mindezek alapján összefoglalva elmondhatjuk, hogy létezett a tanárképzésnek egy ko-



rai magyar modellje, amely egyes vonásaiban keverte az európai modelleket, másfelől sajátos vonásokkal is rendelkezett, mint például a saját gyakorlóiskola és egy elit tanárképző intézet.

1. „tanszabadság”	(német sajátosság)
2. szemináriumok	(német sajátosság)
3. külső vizsgák	(német és angol sajátosság)
4. nincs felvételi	(francia sajátosság)
5. diplomamunka	(francia sajátosság)
6. tanárképzés megfelelő helye az egyetem	(angol sajátosság)
7. saját gyakorlóiskola	(magyar sajátosság)
8. elit tanárképző kollégium	(magyar sajátosság)

2. ábra. Múlt századi magyar tanárképzési modellek

Úgy fest, hogy a századfordulóra nagyjából készen álltak a magyar tanárképzést meghatározó, jellegzetes intézmények. Bármennyire is konzervatívok az egyetemek, mégsem hangzik talán dicséretnek, hogy a fent leírt rendszer lényege gyakorlatilag 1949-ig megmaradt. Valójában 1947 és 1950 között jöttek létre azok a tanárképző főiskolák (később számuk szaporodott), amelyek a tanárképzés színtereit – az egyetemek mellett – az utóbbi több mint öt évtizedben uralták. Ez a rövid kitérő talán elegendő keretül szolgál ahhoz, hogy pontosabb fogalmaink legyenek a korai magyar tanárképzés hagyományairól. Ugyanakkor segítséget is nyújtanak ahhoz, hogy a tanárképzés legfontosabb dilemmáit elvontabban fogalmazzuk meg.

### A tanárképzés alapvető dilemmái

Öt alapvető dilemmát tártunk fel – a sor természetesen folytatható –, de ezen indexek segítségével az összes tanárképzési modell legfontosabb karakterjegyei tisztázhatók.

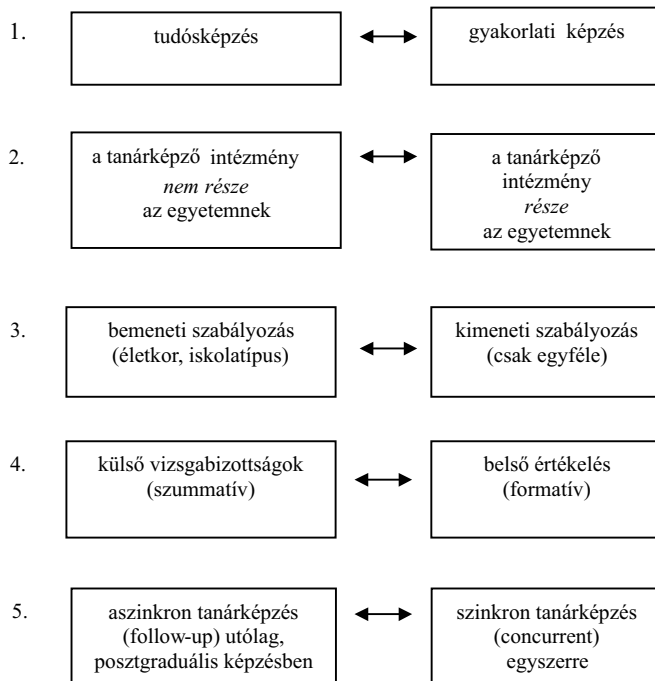
1. Minden tanárképző intézmény elhelyezhető egy skálán, amelynek szélső pontjait a tudósképzés, illetve a gyakorlati képzés jelenti. Ezt a hamis ellentétet maguk az intézmények alakították ki történetileg, és ezzel az egyetemeken a jó gyakorlati érzékű, az óvó- és tanítóképzésben pedig az elméleti beállítottságú jelölt fejlődési lehetőségeit csökkentették.

2. Magyarországon a tanárképző intézmények (képezdek) fizikailag nem voltak részei az egyetemnek. Mai meggyőződés szerint az egyetem a tanárképzés valódi helyszíne, amelynek a gyakorlóiskola szerves része.

3. Ez a dilemma valójában az az ellentét, amely a bemeneti és kimeneti szabályozás között feszül. A kimeneti szabályozásnál csak egyetlen (egységes?) tanárképzés van és egyetlen diploma, ahol a jelöltek felkészülnek arra, hogy többféle iskolatípusban többféle életkorú embert tanítsanak. Ennek szöges ellentéte az abszolút specializáció egyetlen korcsoportra vagy egyetlenegy iskolatípusra.

4. Manapság többéves tanulmányok lezárása után a tanárjelöltek az anyaintézményben tesznek záróvizsgát, írnak diplomamunkát, itt minősítik tanárképzési gyakorlatukat is, vagyis munkájuk értékelése főként formatív. A teljesen külső, az intézménytől független vizsgáztatók előtt tett tanári minősítő vizsgák szummatív típusú értékelést jelenthetnek. Ilyenekre azonban e század negyvenes éveinek vége óta már nem került sor.

5. A tanárképzésnek vannak követő (follow-up, consecutive) és szinkron (concurrent) modelljei abból a szempontból, hogy a tanárképzés rögtön az intézménybe való belépés pillanatától indul, vagy pedig már egy végzett szakembert további évek ráépítésével, később képeznek ki tanárrá. Ez az úgynevezett követő modell tehát szétválasztja a szakmai képzést és a pedagógiai képzést, vagyis az utóbbit egyfajta posztgraduális képzéssé teszi. (ld. 3. ábra)



3. ábra. A tanárképzés alapvető dilemmái

Eszerint a magyar tanárképzést hosszú ideig a 3. ábrán bal oldalon szereplő tulajdonságok határozták meg. E század második felében ez a két típus keveredett (1B, 2J, 3B, 4J, 5J; ahol B=bal és J=jobb), majd a kilencvenes években – pregnánsan éppen a nyelvtanárképzésben – az ábránkon jobb oldalon szereplő tulajdonságok váltak uralkodóvá. Különbféle felsőoktatási intézményekben történtek kísérletek arra, hogy tanárképző intézetek felállításával visszaállítsák a régi magyar tanárképzési modelleket, ám eközben a tanárképzés egyes területei olyan mértékben váltak inter- és multidiszciplinárisá, hogy a szakszerű tanárképzés ma már elképzelhetetlen a szaktanszékek intenzív és állandó közreműködése nélkül.

### A honi nyelvtanárképzés szerkezete

Mivel a nyelvtanárképzés a magyar tanárképzés szerves része, az előző fejezet megállapításai – mutatis mutandis – erre a területre is érvényesek. A magyarországi nyelvtanárképzés kialakulását és sajátosságait itt most nem tárgyalhatjuk (ám az érdeklődőket néhány forrásmunkához irányítjuk: *Balassa*, 1930; *Bárdos*, 1988; *Báti*, 1957; *Berg*, 1943; *Krammer-Szoboszlay*, 1970; *Lakatos*, 1934; *Lux*, 1925; *Medgyes*, 1993; *Petrich*, 1937; *Szirbik*, 1941). Viszont felidézhetjük a kilencvenes évek elején kialakult helyzetet (a Világbankkal folytatott liaison-t követően). (ld. 4. ábra)



A Világbank egyszakos, rövid időtartamú, gyakorlat-orientált képzést javasolt (ilyennek tekinthető például az orosz nyelvtanárok átképzése), szemben a kétszakos, négy- vagy ötéves, jelentős elméleti képzést nyújtó, magyar nyelvtanárképző hagyománnyal. Ez az új, egydimenziójú, egyszakos, „küklöpsz”-nyelvtanárképzés csak azért nem fulladt kudarcba, mert a magyar felsőoktatási intézmények megpróbálták a hagyományos magyar nyelvtanárképzés erőseit ebbe a három évbe is beszűfölni, mintegy cserébe a ta-

<i>hagyományos magyar modell</i>		<i>a Világbank által megkívánt modell</i>
kétszakosság	←→	egyszakosság
4 vagy 5 év képzési idő	←→	3 év képzési idő
inkább elméleti	←→	inkább gyakorlati

4. ábra. A kilencvenes évek

nulmányi idő csökkenéséért. Ennek következtében a hároméves egyszakos képzések magasabb óraszámokban működtek, mint a hagyományos kétszakosság fele, és kétségkívül hatékonyabban is, tekintettel a gyakorlati tárgyak sokkal komolyabban meghatározott iskolai irányultságára.

A kétféle hagyomány és elvárás összeapásából olyan kaotikus állapot született, amelyet sem a meg-megújuló elképzelés az egységes tanárképzésről, sem a képesítési követelmények formálódása, sem a minisztériumi szándék, sem az egyetem-egyesítési láz nem volt képes megszüntetni (az 5. ábrán két főiskolai és két egyetemi diplomatípus szerepel, jóllehet a levelező képzéseket figyelembe sem vettük).

főiskolai szakok főiskolákon	egyetemi és főiskolai szakok egyetemen
I.	I.
II.	II. (I. szig.)
III. 3 éves	III. 3 éves egyszakos
IV. egyszakos 4 éves	IV. (II. szig.)
egyszakos	V. 5 éves 5 éves
	egy- szakos két- szakos
	3+2 4+1
	
főiskolai diploma („diploma”; BA or BEd)	egyetemi diploma („degree”; MA or MEd)

5. ábra. Nyelvtanári szakok a felsőoktatásban

Megállapítható, hogy:

- az ELTE nyomán más egyetemek is hűtlenül kezelték a kétszakosságot (így a megrendelő kétszakos helyett egyszakost kap);
- a hároméves egyszakossághoz lehetne, de most nem szabad másik szakot párosítani

(így a hároméves egyszakon végzők többnyire egyszakosok maradnak akkor is, ha folytatják tanulmányaikat);

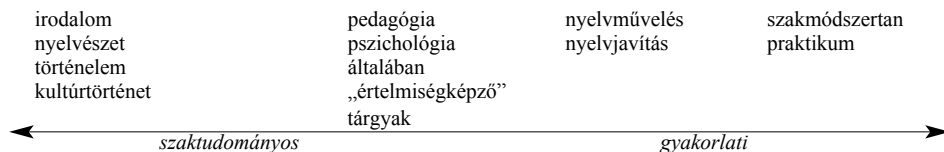
- az egyetemeken piaci okokból főiskolai képzésekkel is foglalkoznak, ami valójában nem profiljuk;

– egy és ugyanazon főiskola egy és ugyanazon szintű diplomájából kétfélét ad ki.

A nyelvtanárképzés formai oldalának ez a happening jellege a minimális rendezettség követelményét sem teljesíti. Ki adna ilyen helyzetben akár egy lyukas fabatkát is a tudományosság esélyeiért?

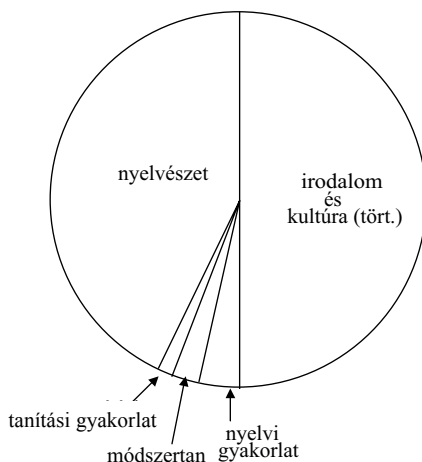
### A nyelvtanárképzés tartalmi összefüggéseiről

Még ma is hódít az a merev elképzelés, hogy minél magasabb az elméleti tárgyak aránya, annál inkább minőségi a képzés (mintha sosem is láttunk volna halovány elméleti vagy éppen igényes gyakorlati képzést). A magyar nyelvtanárképzés hagyományos tartalma jól felírható egy ilyen hamis ellentét mentén.



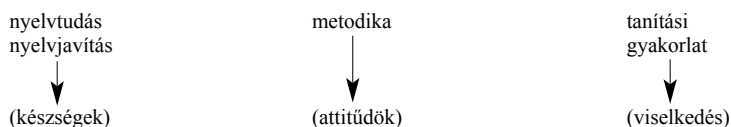
6. ábra. A modern nyelvtanárképzés hagyományos tartalma

A változások ellenére nem a képzési modell hagyományos komponenseivel van probléma, hanem a történetileg kialakult arányokkal. (7. ábra)



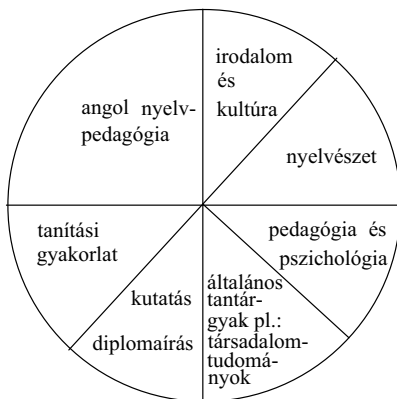
7. ábra. A régi (és mai konzervatív) bölcsész- és tanárképzés arányai

Az a brit modell azonban, amelyet a Világbank javasolt, olyan tanári viselkedést és készségeket fejlesztő elképzelés, amely kifejezetten gyakorlati képzést irányoz elő:



8. ábra. Brit nyelvtanárképzési modellek

A hároméves képzésnek egyik nagy erénye az eddig elterjedt tíz esztendőben az, hogy a kétféle elképzelést egyesítő, megoldásaiban arányos nyelvtanárképzési modellt teremtett, amelynek eredményeit – jobb helyeken – sikerült az ötéves tanárképzésbe is átmenekíteni. (9–10. ábra)



9. ábra. A hároméves nyelvtanárképzés arányai

szaktárgyak	három éves képzés		öt éves képzés
nyelvészet	5	+	4–5
kultúrtörténet	3	+	3–4
irodalom	5	+	3–5
nyelvpedagógia	4	+	3–4
nyelvgyakorlatok	4	+	1–2
neveléstudomány és pszichológia	9	+	0
társadalomtud.	4	+	0
ált. kötelező tárgyak			
– idegen nyelvek	1	+	0
– számítástechn.	1	+	0
– testnevelés	1	+	0
összesen:	37	+	15–20
		db (ennyi féle tárgy)	

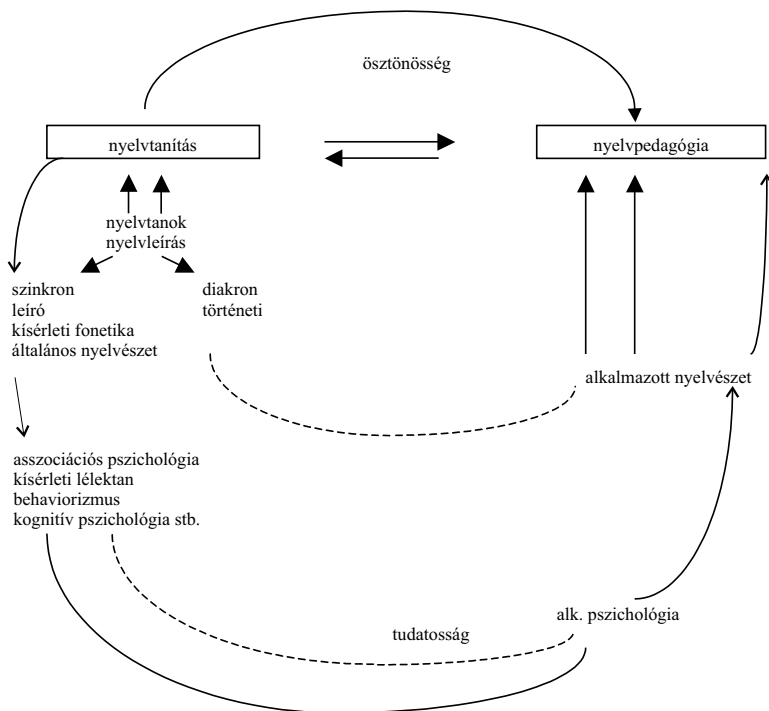
10. ábra. Veszprémi Egyetem: az öt- és hároméves képzés számszerűségei

Összegzésül megállapíthatjuk, hogy a nyugati nyelvek tanulása iránti ugrásszerű igény kielégítése (v.ö. az orosz mint kötelező idegen nyelv megszűnése) zavarokat keltett ugyan a formai-szerkezeti felépítésben, de a nyelvtanárképzés hagyományosan erős, bölcsészeti mintázatú tartalom-szötteése nem feslett fel. Az a tény pedig, hogy a képzés arányai harmonikusabbá váltak, igazi előrelépést jelent a nyelvtanári képesítési feltételek kialakítása felé vezető úton.

### A tudományok és a nyelvtanárképzés

A bevezetőben azt ígértük, hogy a magyar nyelvtanárképzés formai és tartalmi sajátosságainak felvillantását követően visszatérünk a tudományosság és a nyelvtanárképzés kívánt egybefonódására. Miközben kiderült, hogy a nyelvtanárképzés egységessége csak óhaj, megállapítható, hogy a képzés tartalmának arányai javultak. Azt azonban kevéssé állíthatjuk, hogy a címből következő, távolról sem hízélgő implikációk közül akár egynek a jogosságát is sikerült volna felszámolnunk. Ideje, hogy ennek a munkának is nekilássunk.

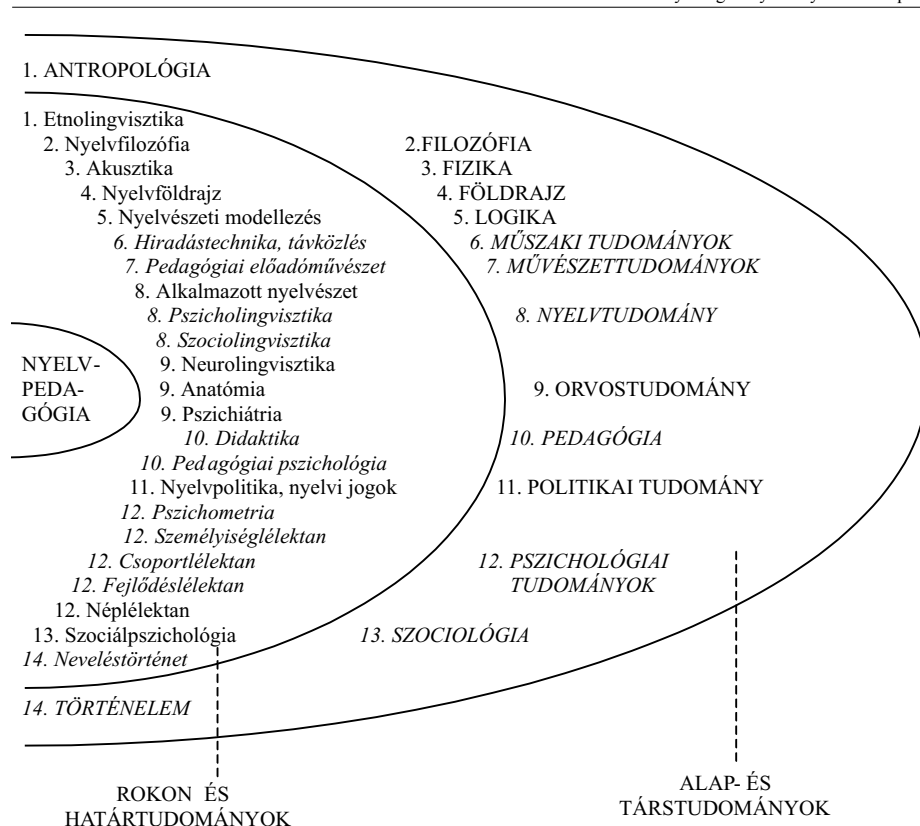
A nyelvtanárrá válásnak már a tömeges iskolázás előtt is voltak ösztönös útjai (kicsit hasonlóan ahhoz, ahogy a nyelvet is el lehet sajátítani, és nemcsak/vagy tanulni). Amióta a nyelvésajátítást és tanulást leginkább magyarázni képes tudományok – például a nyelvészet és a pszichológia – létrejöttek, azóta e szakma a tudományok szemüvegén át kezdte el figyelni önmagát. Öntudatra ébredése lényegében a tudományos tételek, tanok, törvények, magyarázatok behatolása egy rendezetlennek látszó, de pragmatikai okokból mégiscsak funkcionáló oktatási területre. A tudományok számára a nyelvtanításban folytatott kalandozások legfeljebb terepgyakorlatnak számítanak (gondoljunk például a fonetika és az asszociatív pszichológia kalandjára a direkt módszerben, vagy a strukturalizmus és a behaviorizmus meghitt együttlétére az audiolingvális nyelvtanításban). E találgatások nehezen kitörölhető nyomokat inkább a nyelvtanításban hagytak, miközben a nyelvészetben és a pszichológián túlmenően a szociológia, a politikatudományok, sőt a művészeti és műszaki tudományok is bővítették e kört. (11. ábra)



11. ábra. Út a nyelvpedagógiához

Jelenleg a nyelvpedagógia tényrendszerét, tartalomszerkezetét legfontosabb alaptárgyaiban (nyelvtanítás-történet, a nyelvi tartalom közvetítése; a készségek fejlesztése; tantervmélet és értékelés; osztályozás, értékelés, tesztelés és vizsgatechnika; tanár-diák: az emberi tényező stb.) legalább tizennégy alaptudomány és az ezekhez kötődő huszonhárom rokon- és határtudományból meríthető ismeretek hatják át. Ezek a kötődések természetesen nem egyforma érvényűek és fontosságúak, bemutatásuk jól érzékelteti a nyelvpedagógia inter- és multidiszciplináris jellegét. (12. ábra)

Az utóbbi időben több kisebb-nagyobb műben próbáltam bizonyítani (Bárdos, 1995, 1996, 1997, 1999, 2000), hogy a nyelvpedagógia az alkalmazott nyelvészettel, a pedagógiai pszichológiával és a didaktikával távolabbi rokonságban álló diszciplínaként je-



12. ábra. A nyelvpedagógia a rokon- és alaptudományok halmazában (Bárdos, 2000:35)

lenik meg, amely a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatának pedagógiai, pszichológiai és alkalmazott nyelvészeti tényezőit általában az 1+n nyelv elsajátítása szempontjából vizsgálja.

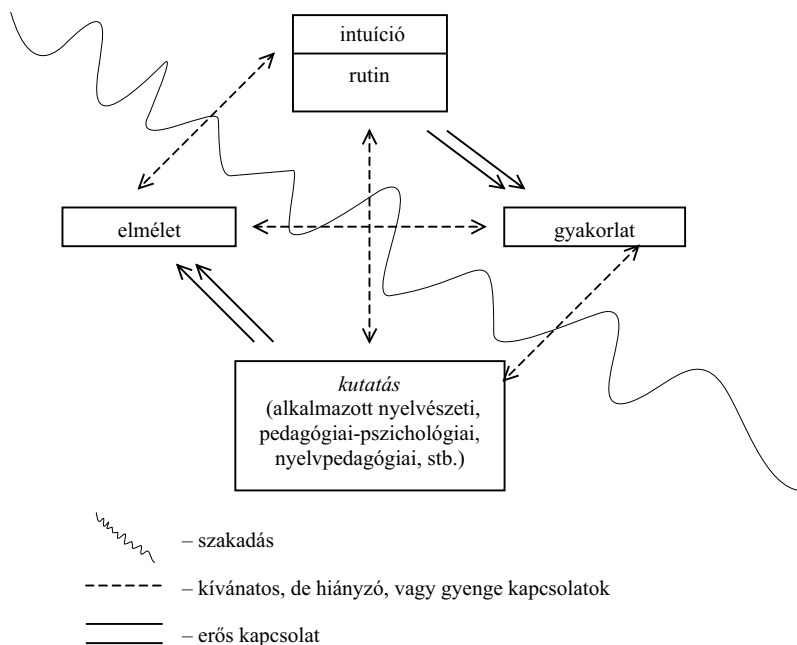
Ez bővebben azt jelenti, hogy mint tudományág kutatja a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatát, annak tartalmát, szervezési formáit, módszereit, ellenőrzését és értékelését. Kutatja továbbá a nyelvtanítási/nyelvtanulási folyamat személyi tényezőinek szerepét, a tanár és tanuló típusok, stílusok, stratégiák kérdéseit, az osztálytermi szocializáció, individualizáció és önismeret lehetőségeit. Végül, de nem utolsósorban, kutatja azokat a tudományterületeket, amelyek alapján az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia egyetlen közös ösre vezethető vissza: a nyelvelsajátítást, egy-, két- és többnyelvűséget, a nyelvi fejlődés és fejlesztés kérdésköreit, a nyelvek tanulhatóságának és taníthatóságának kritériumait stb.

Így a nyelvpedagógia fokozatosan átlépett a különféle tudományokkal foglalkozó szakismeret kategóriájából a tudományosság kritériumainak megfelelő stúdium kategóriájába. Az eredeti kérdés azonban nem ez, hanem az, hogy a nyelvpedagógia által képviselt tudományosság mint minőség – és mint követelményrendszer – bekerült-e a honi nyelvtanárképzés rendszerébe.

Iránytűként csak néhány ismertté vált tanterv, egy-két komparatív elemzés szolgál. Néhány MAB Látogató Bizottsági elnökség, illetve tagság fényében a válasz inkább nem, mint igen. Ugyanis a nyelvtanárképzésnek mai gyakorlata erősen tükrözi a nyelvtanítási

szakmában kialakult torz viszonyt: inkább a szűk praktícizmus veszélye fenyeget, mintsem a túlzott elméletieskedése (természetesen mindkét szélsőség egyformán veszélyes).

Mint a 13. ábrán is látható, a gyakorlat inkább a tanári intuícióból és rutinból táplálkozik, míg az elmélet inkább a kutatásból. Az összekötő finom vonalak viszont hiányoznak, például a gyakorlatból sarjadó kutatás vagy az intuíciót és rutint is igénybevevő kutatás. A gyakorló tanárok nagy része nem kap ösztönzést az elmélettől, így nem jöhet létre arányos, kiegyensúlyozott kapcsolat elmélet és gyakorlat között. Ennek következtében mind a nyelvtanári gyakorlatban, mind a nyelvtanárképzésben egyfajta szakadás érzékelhető. Egyes tanárképző intézmények elmozdultak egy erőteljes nyelvpedagógiai-alkalmazott nyelvészeti képzés irányába, míg mások a praktícizmus büvkörében élnek. Nem az elmozdulás a baj, hanem a lendület esetlegessége és indulatossága.

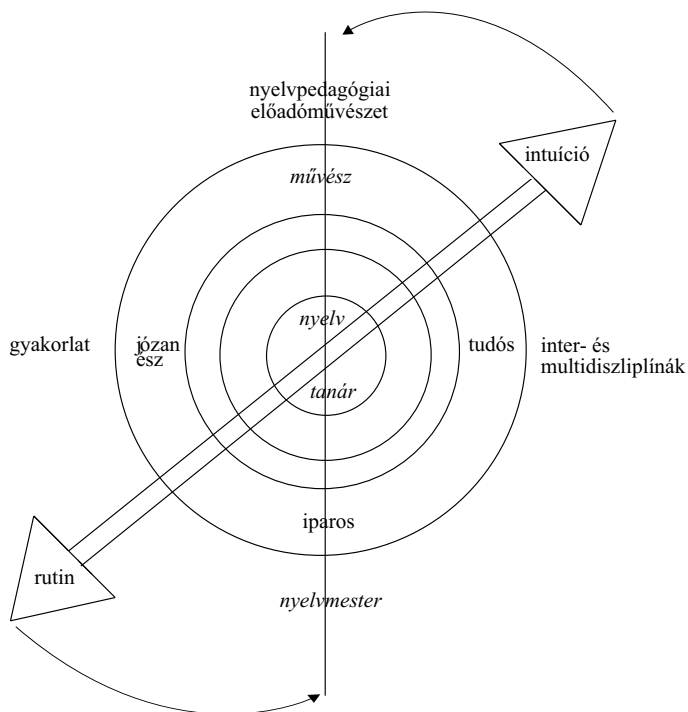


13. ábra. Az elmélet és gyakorlat eltávolodása

A nyelvtudás életjelenség az emberben, de a jelenségek meglehetősen „tudománytalanok”. Vizsgálódásainknak csak egyik útja-módja a tudományos, a nyelvtudást ábrázolhatja a művészet is, hétköznapi átélése pedig el sem jut a kifejezés pereméig. A nyelvtanár olyan jelenségekkel dolgozik, amelyeknek csak egyik értelmezési lehetősége a tudományos. A nyelvtanár célkeresztje elnevezésű ábra a nyelvtanárképzés iránti elvárásainkat is bemutatja. (14. ábra)

Ha a vízszintes tengelyt szemléljük, a nyelvtanárnak távol kell tartania magát mind a szűk praktícizmustól, mind a túlzott elméletieskedéstől, de miközben ezt teszi, rá kell jönnie, hogy valójában egyik sincs túl távol. A függőleges dimenzióknak is kötött a mozgástere: a szakma büvésztét is tengerszint alá döngölheti a nyelvviskolai dömping, ugyanakkor megfelelő kihívások révén a szorgos iparos is művészi magasságokba emelkedhet. Ábránkon rutin és intuíció dichotómiája lebeg mágnestűként a már ismert képlet felett: kihívás a nyelvtanárképzőknek.





14. ábra. A nyelvtanár célkeresztje

A legnépszerűbb nyugati nyelvtanárképzési modell (Wallace, 1991) ezekből főként az „iparos” és „tudós” modellt ismeri (craft, applied-science). Az úgynevezett „reflektív” tanárképzési modell valójában a józan ész és a lelkiismereti gyakorlat többévszázados hagyományának felmagasztalása. Érdekes módon eddig egyetlen képzés sem próbált meg teljes egészében a pedagógiai előadóművészet irányából közelíteni: alighanem a tehetségnek túlzottan keskeny ösvénye vezet csak célhoz. Dehát lehet valaki nyelvtanár, ha nem tehetséges?

Egészen addig, amíg a nyelvtanárképzésnek nincs saját képesítési rendszere és minőségbiztosítása, addig a tudományosságot kritériumként kezelni a tanárképzésben illúzió. A tudományosság esélyei nem csökkentek, a tudományosság kritériumainak megfelelő, minőségi nyelvtanárképzés országos standarddá emelése pedig főként tőlünk függ.

### Irodalom

- BALASSA Brúnó: *A latintanítás története. Neveléstörténeti forrástanulmány.* Bp, 1930. 1–331. old.
- BÁRDOS Jenő: *Nyelvtanítás: múlt és jelen.* Magvető Kiadó, Bp, 1988. 1–222. old.
- BÁRDOS Jenő: *Models of Contemporary FLTT (Foreign Language Teacher Training): Theory and Implementation.* Washington, D. C., U.S.A., The Eric Clearinghouse on Assessment and Evaluation, CAL, 1995. 1–83. old. Published by ERIC Document Reproduction Service No ED397629.
- BÁRDOS Jenő: *Some Hypotheses Concerning Quality Assessment Issues in English Language Teacher Education.* Quality in ELT Education, The British Council, Bp, 1996. 55–60. old.
- BÁRDOS Jenő: *A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása.* Magyar Pedagógia, 1997/ 1. sz. 3–17. old.
- BÁRDOS Jenő – MÉDGYES Péter: *A hároméves angol nyelvtanárképzés továbbfejlesztésének lehetőségei.* Corvina, Bp, 1997. Modern Nyelvtanítás, III. évf. 1–2. sz. 3–19. old.

- BÁRDOS Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának története mint alapozó tárgy a tanárképzésben*. Corvina, Bp, 1999. Modern Nyelvoktatás, V. évf. 2–3. sz. 3–17. old.
- BÁRDOS Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 2000. 1–300. old.
- BÁTI László: *Az idegen nyelvek oktatásának kérdései a felszabadulás előtt*. Bp, 1957.
- BERG Pál: *Az angol nyelvtanítás útja a magyar iskolákban*. Bp, 1943.
- KÁRMÁN Mór: *A tanárképzés és az egyetemi oktatás*. Bp, 1895.
- KÁRMÁN Mór: *Paedagógiai dolgozatok I–II*. Bp, 1909. II/331–489. old.
- KELEMEN László: *A pedagógusképzés rendszere, lehetséges modelljei*. KLTE, Debrecen, 1979.
- KRAMMER Jenő – SZOBOSZLAY Miklós: *A modern nyelv és irodalom tanításának módszertana*. Tankönyvkiadó (kilencedik kiadás), Bp, 1970.
- LADÁNYI Andor: *A magyar pedagógusképzés alakulása az elmúlt másfél évtizedben (A pedagógusképzés és a neveléstudomány helyzete hazánkban)*. TIT, Szeged, 1988. 143–170. old.
- LAKATOS Géza: *A francia nyelvtanítás múltja hazánkban*. Bp, 1934.
- LUX Gyula: *A modern nyelvek tanulása és tanítása*. Klein, Ludvig és Szelényi RT. Könyvnyomdája, Miskolc, 1925.
- MEDGYES Péter: *The National L2 Curriculum in Hungary*. Annual Review of Applied Linguistics, 1993/13. sz. 24–36. old.
- PETRICH Béla: *A modern nyelvek tanítása*. Országos Középiskolai Tanáregyesület, Bp, 1937.
- SZIRBIK Ferenc: *Az angol nyelv terjeszkedése Magyarországon*. Kecskemét, 1941.
- WALLACE, Michael: *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge, 1991.



## Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás

*31 éve annak, hogy Nagy József, a József Attila Tudományegyetem 39 éves, tekintélyes oktatója, Új könyv a számonkérésről – Falus Iván: A visszacsatolás problémája a didaktikában' címmel egy számomra, a pesti egyetem kezdő tanársegédje számára igen jelentős könyvismertetést jelentetett meg a Köznevelés hasábjain. A bátorító, mondhatni baráti cikk melegen ajánlja a „korszerű didaktikai szemléletmód fejlesztéséhez jelentős mértékben hozzájáruló könyvet minden pedagógus kolléga számára”. Talán maga Nagy József sem tudta, hogy cikke milyen hatást vált ki.*

**A** hatvanas-hetvenes években e két egyetem két egymástól eltérő irányzatot, ma inkább úgy mondanánk: kutatási paradigmát képviselt. A szegediek az akkortájt terjedő méréses módszerek, az empirikus kutatások zászlóvivőinek vallották magukat, a pestiek pedig az elméletileg megalapozott, hagyományörző pedagógia örökösének. Szegedről a pestieket spekulatív, elméletieskedő, a gyakorlattól távol álló pedagógia képviselőiként tartották számon, Pesten viszont azt állították, hogy a szegedi kutatók nagyon jól tudnak mérni, csak azzal nincsenek tisztában, amit mérnek, s hogy mit kellene mérni.

Akkortájt még úgy volt, hogy az ellentábor figyelme, dicsérete nem erősítette egy pályáját kezdő oktató-kutató helyzetét a pesti egyetemen.

A cikk egy fricskának szánt, dőlt betűkkel kiemelt mondata – „Bízunk benne, hogy nemsokára a szerző tollából e kérdésről kísérlet alapján is olvashatunk” – a szerzőt nem hagyta nyugodni, s elindította a pusztán elméleti pedagógiát meghaladni kívánó úton, amelyen *Báthory Zoltán*, *Kiss Árpád* és *Nathaniel Gage* tanításait követve eljutott a mai előadás témáját is meghatározó empirikus pedagóguskutatáshoz, annak a kérdésnek a vizsgálatához, hogy mitől lesz valakiből jó pedagógus.

A hatvanas években – mint azóta is, feltehetően előtte is – a tanítással és a pedagógusképzéssel foglalkozó kutatók s a gyakorlati szakemberek is úgy vélték, hogy a pedagógusképzés éppen fennálló rendszere nem képes a kor követelményei között eredményesen működni tudó pedagógusokat kibocsátani.

Amerikai és szovjet kutatások, hogy csak az akkor leginkább ható vizsgálatokról beszéljünk, a hazaiakkal egybehangzóan kimutatták, hogy a végzős tanárjelöltek a pályakezdés során számtalan nehézséggel küzdenek, a főiskolai, egyetemi képzés nem vértézi fel őket a szükséges gyakorlati ismeretekkel. Azt is feltárták, hogy a megszerzett elméleti tudással nem korrelál a tanár eredményessége, amit ekkor már főként az általa tanított diákok teljesítményén mértek le.

Nem tanulás nélküli felidézni néhányat az akkori kritikai észrevételek közül:

„Az elsajátított általános elvek szinte egyáltalán nem hatnak a tanár tényleges tanítási tevékenységére”; *W. J. Popham*.

„A legtöbb tanár képtelen az általános pedagógiai elveket speciális, a tanteremben alkalmazható tanítási stratégiává alakítani”; *Konant, Koerner*.

„A jó és a rossz tanárok egyformán jól tudták, hogy adott helyzetben mit kellene tenniük, vagyis az ismereteken kívül az eredményes tanításhoz még sok minden kell”; *A. W. Combs* és munkatársai.

A kutatások egybehangzóan azt állították, hogy a pedagógusképzés során elsajátított tudás nem hat a tanítás minőségére.

S akkor álljon itt egy 1999-ből származó idézet:

„Elfogadott tény, hogy a tanár tudása az egyik legfontosabb tényező, amely hat arra, hogy mi történik az osztályban és következésképpen, hogy a tanulók mit tanulnak”; *B. Pepin*.

De ne szaladjunk előre ennek az ellentmondásnak a feloldásában. Vessünk egy pillantást arra, hogy mi is történt a két megállapítás közötti negyed században.

A hatvanas-hetvenes években a pedagógusképzés elméletével foglalkozó szakemberek két irányban keresték a megoldást. A reformerek az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának, szerves egymásra épülésének megteremtésétől várták azt, hogy a pedagógusok, jó technológusok módjára, képesek lesznek a tudósok által kidolgozott hasznos elméleti tételeket megérteni, s gyakorlatukban értelemszerűen alkalmazni. Ebben a felfogásban a pedagógus mesterség elméleti ismeretekből és ezek alkalmazásához szükséges tudásból áll.

---

*Vajon elképzelhető-e, hogy a szó hagyományos értelmében vett tudatos döntéseket hoznak mindannyiszor a pedagógusok?*

*Nem utolsósorban a kognitív pszichológia hatására a tanári gondolkodás kutatói egyre inkább arra a következtetésre jutottak, hogy a pedagógiai gyakorlat során bizonyos gondolkodási sémák alakulnak ki, amelyek segítségével a tanár majdnem automatikusan hozza meg döntéseit. Kiderült, hogy a tapasztaltabb tanárokat többek között az ilyen sémák száma különbözteti meg a kezdőtől.*

---

leket megérteni, s gyakorlatukban értelemszerűen alkalmazni. Ebben a felfogásban a pedagógus mesterség elméleti ismeretekből és ezek alkalmazásához szükséges tudásból áll.

A másik, radikálisabb irányzat a pedagógiai készségeket állította a mesterség középpontjába. Úgy gondolták, úgy gondoltuk, hogy a tanításnak vannak olyan jól megfigyelhető, egymástól elkülöníthető elemei – ezeket nevezik pedagógiai készségeknek –, amelyekről kutatásokkal bebizonyítható, hogy meghatározzák, de legalábbis befolyásolják a tanítás eredményességét, s ez a tanuló tudásán lemérhető. A pedagógusképzésben olyan feltételeket kell teremteni, amelyek között ezek a készségek elsajátíthatók.

A hetvenes évek közepére a döntéshozatal jelentőségének a felismerése nyomta rá a bélyegét (*Falus, Kotschy, Shavelson, Szokolcsy*). Jelentős kutatások mutatták ki – tanítási órákat elemezve –, hogy egy óra keretében s természetesen azon kívül is a pedagógusnak nagyszámú, különböző szintű döntést kell meghoznia. Sikerült igazolni, hogy a pedagógusok naponta több száz elemi vagy összetett, azonnali vagy halasztott döntést igénylő helyzetbe kerülnek. S éppen ez a tény vetette fel a kérdést, vajon elképzelhető-e, hogy a szó hagyományos értelmében vett tudatos döntéseket hoznak mindannyiszor a pedagógusok? Nem utolsósorban a kognitív pszichológia hatására a tanári gondolkodás kutatói egyre inkább arra a következtetésre jutottak, hogy a pedagógiai gyakorlat során bizonyos gondolkodási sémák alakulnak ki, amelyek segítségével a tanár majdnem automatikusan hozza meg döntéseit. Kiderült, hogy a tapasztaltabb tanárokat többek között az ilyen sémák száma különbözteti meg a kezdőtől.

A sémák a különböző tevékenységek során alkalmazható tudásrendszerek, amelyek a tevékenység ismételt elvégzésekor alakulnak ki. A sémák különböző általánosítottágú struktúrákat foglalnak magukba. A tanár például rendelkezik egy általános forgatókönyvvel, amely viszonylag nagyobb egységekből, úgynevezett tevékenységstruktúrákból áll. A forgatókönyvek a tevékenységstruktúrák számára általános célokat és az egyes konkrét órákon megvalósítható speciális komponenseket is tartalmaznak. A forgatókönyvek

mint rugalmas sémák mellett létezik egy másik, kevésbé rugalmas sémátípus is, az úgynevezett rutinok. A rutinok a tevékenység apróbb elemei.

A sémák a valóság valamely területére vonatkozó tudásunkat oly módon rendszerezik, hogy nagy mennyiségű információ hatékonyan tárolható, könnyen hozzáférhető és rugalmasan felhasználható legyen.

Talán könnyű belátni, hogy a kialakult sémakészleteknek a pedagógus munkájában igen nagy a jelentőségük, hiszen az oktatás kiszámíthatatlansága és nyilvánossága szükségessé teszi az információk tárolhatóságát, hozzáférhetőségét és rugalmas felhasználhatóságát.

A sémák rendszere a forгатókönyvektől a rutinokig lehetővé teszi az elraktározott információk könnyed kezelését, azt, hogy a pedagógus a tényleges döntésekre koncentrálhasson (*Brown – McIntyre, Eysenck – Keane*).

Ebben a pillanatban már el is jutottunk a pedagógiai gondolkodásnak, a pedagógusok tudásának, a pedagógusmesterségnek a jelenkori problematikájához.

A továbbiakban a pedagógusmesterséggel kapcsolatos négy kulcsfogalmat és ezek összefüggéseit szeretném értelmezni:

- nézet;
- gyakorlati tudás;
- értékelő rendszer;
- reflexió.

A nézetek olyan pszichikailag alátámasztott feltételezések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során (*Richardson*).

Első hallásra is szembetűnő a nézet (belief) fenti fogalmának hasonlósága egyfelől az attitűd fogalmához, másfelől a később feltárandó gyakorlati tudás fogalmához. Az attitűd és a nézet is nehezen megváltoztatható és a személy érzékelését, döntéseit, cselekvéseit befolyásoló pszichikus képződmény. A különbség abban ragadható meg, hogy az attitűdök inkább érzelmi, míg a nézetek inkább kognitív töltetűek. Ezzel az elhatárolással viszont a tudás fogalmához kerülünk közel. A személyes gyakorlati tudás, amelynek részletesebb bemutatására később visszatérünk, szintén a korábbi tapasztalatok alapján alakul ki, mint ahogyan a nézet is, de amíg a nézet olyan állítás, amelyet a nézet vallója igaznak tart, de nem feltétlenül áll mögötte valós igazságtartalom, addig a tudás valamilyen ismeretelméleti igazolást is igényel (*Richardson*). „Míg a nézeteken általában vélekedést, elkötelezettséget és ideológiákat, addig a tudáson tényszerű, a szakszerű cselekvést irányító proposíciókat és értelmezéseket értünk” (*Calderhead*).

Talán közelebb jutunk a nézet tartalmának érzékeltetéséhez, ha számba vesszük azokat az elnevezéseket, amelyeket a szakirodalom részben rokon fogalmakként, részben pedig szinonimákként használ.

*Polak* szubjektív elméletekről, *Goodman* gyakorlati tanulásfilozófiáról, *Fox, Clark* és *Peterson* személyes elméletekről, *Claxton* implicit elméletekről, *Clandinin* és *Conelly* a tanár személyes elméleteiről beszél. De előfordul még a conceptions, perspectives, perceptions, orientations, theories, stances elnevezés is. Mindegyik fogalom mögött az a felismerés húzódik meg, hogy a tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé explicit, többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket.

Azt is tudnunk kell, hogy nemcsak a gyakorló tanároknak, hanem a képzésbe belépő tanárjelölteknek is kialakult nézeteik vannak. Ezek a nézetek öt, egymással összefüggő, lényeges kérdéskört érintenek:

- a tanulók és a tanulás;
- a tanítás;
- a tantárgy, a tananyag;

- a tanítás tanulása;
- önmaguk és a tanári szerep.

A nézetek a képzést megelőzően a hallgatók korábbi személyes, főként családi, közvetlen környezetükből származó tapasztalatai és iskolázásuk tizenkét éve alapján alakulnak ki. Harmadik forrásként járulhatnak hozzá a tanárképzés során szerzett spontán tapasztalataik és az itteni formális képzés nyújtotta célirányos tapasztalatok.

Tekintettel arra, hogy a nézetek jelentős mértékben befolyásolják azt, hogy a tanárjelöltek mit tanulnak a tanárképzés során, s azt is, hogy hogyan fognak tanítani, ezeknek a belépő nézeteknek a figyelembe vétele nem mellőzhető (*Bullough*). Fenstermacher a pedagógusképzés egyik céljának tekinti, hogy hozzásegítse a jelölteket rejtett, nem elemezett nézeteiknek objektíve ésszerű nézeteiké alakításához. A tanárképzés ezzel szemben a megelőző nézeteket kevésbé módosítja. A tanárjelöltek többsége anélkül jut túl a tanárképzésen, hogy vizsgálat tárgyává tenné a tanárképzésről, a különböző tanulókról, a tanulásról, a tananyagról, a környezet szerepéről fennálló nézeteit. A tanárjelöltekben ritkán tudatosulnak a cselekvések alapjául szolgáló elvek. Ehelyett az eléjük kerülő tényeket vagy elgondolásokat úgy alakítják, hogy illeszkedjenek induló nézeteikhez, vagy ha ez nem sikerül, elutasítják őket (*Bullough*).

S ha mindehhez hozzávesszük azt a tényt is, hogy csak azokat az új módszereket, eljárásokat vagyunk hajlandók és képesek magunkévá tenni, amelyek illeszkednek nézetrendszerünkbe, akkor magyarázatot kapunk arra a sokat hangoztatott tényre, hogy sokkal inkább annak megfelelően tanítanak a pedagógusok, ahogyan őket tanították, semmint aszerint, amit nekik tanítottak.

Mindebből annyit szűrjünk le, hogy a nézetek a pedagógus mesterségnek olyan lényeges, nehezen megváltoztatható komponensei, amelyek jelentős mértékben meghatározzák a pedagógus ismeretszerző és gyakorlati tevékenységét.

### A gyakorlati tudás

A második kulcsfogalom, amely a pedagógus mesterség értelmezéséhez hozzájárulhat, a gyakorlati tudás fogalma. *Schön*, *Brown* és *McIntyre*, valamint *Calderhead* megfogalmazásait alapul véve azt mondhatjuk, hogy a tanár gyakorlati tudása (*practical knowledge*) az az alapos, lényegében kontextus-függő tudás, amelyet a tanárok maguk alakítanak ki, s amely lehetővé teszi számukra a pedagógiai problémák felismerését, meghatározását, lehetséges megoldásai előrelátását és végül eredményes megoldásukat. Némi- leg eltér ettől a mesterségbeli tudás (*craft knowledge*), amelynek lényeges jellemzője az is, hogy a tanárok a saját gyakorlatukból sajátítják el.

A gyakorlati tudás fogalma *Schön*nek abból a felismeréséből alakult ki, miszerint a gyakorlati szakemberek nagyon kis mértékben támaszkodnak a tudományos ismeretekre. Szerinte az a feltételezés, amely abból indul ki, hogy a gyakorlati szakemberek az elméleti ismereteket alkalmazzák a gyakorlati problémákra, a gyakorlati munka alapvetően téves fel fogásán alapul. A szaktudás és a gondolkodás nem függ, nem kell, hogy függjön és nem is függhet az általános ismeretek egyes egyedi esetekre történő alkalmazásától. A gyakorlati tudás nagymértékben gyakorlaton alapuló, és nem logikus gondolkodástól függ. „Amikor elfogadjuk azt, hogy a tapasztalt tanártól lehet tanulni, egyben azt is elismerjük, hogy a tanárok az idő múlásával saját tapasztalatukból olyan lényeges gyakorlati tudásra tesznek szert, amelyik nem a formális képzésükből származik” (*Brown – McIntyre*).

A gyakorlati tudás jellegével kapcsolatosan ki kell emelnünk, hogy olyan tudás, amely a gyakorlatra ténylegesen hat, ez az, amit a tanár ténylegesen hasznosít pedagógiai tevékenysége során, s amelynek forrása is alapvetően a pedagógiai gyakorlat. A fenti megfogalmazás egy bizonyos mértékű antiintellektualizmus veszélyét hordozza magában. Ennek feloldására a későbbiekben még visszatérünk.

Arra a kérdésre, hogy mi a tartalma a gyakorlatra ható pedagógiai tudásnak, elsősorban *Shulman* munkássága alapján keresik a választ a kutatók. A következő kategóriákat különböztetik meg:

- tantárgyi tudás;
- pedagógiai tartalmi tudás;
- más tartalmak tudása;
- tantervi tudás (taneszközök ismerete);
- a tanulók és sajátosságai ismerete;
- a nevelési célok ismerete;
- a nevelési környezet ismerete;
- általános pedagógiai tudás.

A pedagógiai tartalmi tudás fogalmának megismeréséhez érdemes magához *Shulman*-hoz visszanyúlnunk: „A pedagógiai tartalmi tudás fogalmába én belefoglalom egy tantárgy rendszeresen tanított témaköreit, a gondolatok bemutatásának leghasznosabb formáit, az analógiákat, az illusztrációkat, példákat, magyarázatokat, demonstrációkat – egyszóval, a tantárgy bemutatásának, megfogalmazásának azokat a módjait, amelyek azt mások számára is érthetővé teszik. Tekintettel arra, hogy a reprezentációnak nem egy leghatékonyabb módja van, a tanárnak az alternatív bemutatási módok egész arzenáljával kell rendelkeznie, amelyek egy része a kutatásokból, más része a tapasztalati bölcseségből származik. A pedagógiai tartalmi tudás magában foglalja még annak az ismeretét, hogy egy téma tanulását mi nehezíti és mi könnyíti, és végül annak az ismeretét is, hogy a különböző életkorú és háttérű tanulók milyen nézetekkel és prekoncepciókkal rendelkeznek a leggyakrabban tanított témákkal kapcsolatosan. Ha ezek a prekoncepciók téves nézetek, mint ez oly gyakran előfordul, a tanároknak ismerniük kell a tanulók értelmezéseinek átalakítására leghatékonyabban használható stratégiákat, hiszen a tanulók nem üres lapként állnak előttünk”.

*Shulman* megállapításai magyarázatot kínálnak a tapasztalt tanárok eredményességének megértéséhez és a pedagógusképzés tartalmának meghatározásához egyaránt.

### Az értékelő rendszer

Az értékelő rendszer (appreciative system) fogalmának bevezetése is *Schön* nevéhez fűződik. A tanár értékelő rendszerét a gyakorlata szempontjából releváns nézetei, tapasztalatai, tudása, értékei alkotják, amelyek lehetővé teszik a gyakorlat strukturálását és a külső forrásból származó ismeretek, elméletek értelmezését (*Zeichner* és *Liston*).

Kissé leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy az értékelő rendszer az eddig tárgyalt két pszichikus képződménynek, a nézetnek és a gyakorlati tudásnak az ötvözete.

Az értékelő rendszernek a tanári mesterségben betöltött szerepét hivatott illusztrálni az 1. ábra.

Milyen megállapítások vonhatók le az ábrából?

Csak azok az elméleti ismeretek hasznosulnak, épülnek be, amelyekre az értékelő rendszer szerint szükség van.

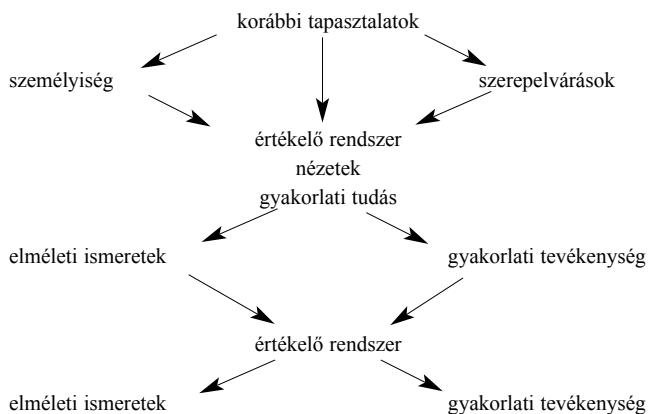
Az értékelő rendszer ezt a szűrő funkciót a gyakorlattal való kölcsönhatásban tölti be. (Az olyan ismeret, amelyre a gyakorlati tapasztalatok alapján nincsen szükség, nem lesz az értékelő rendszer szerves része.)

A gyakorlati tevékenység (és ennek színvonala) az értékelő rendszer minőségétől függ.

Az értékelő rendszer (azaz a gyakorlati pedagógiai tudás és a nézetek) kialakulásának, változásának, fejlődésének egyik forrása a gyakorlat, míg a másik az elméleti ismeretek.

A pedagógus gyakorlati tudása folytonosan változó, dinamikus rendszer.

Az értékelő rendszer módosul, s emiatt változik a viszonya az elméleti tudáshoz és a



1. ábra

gyakorlathoz is. (Ugyanabból az elméletből mást és másképpen képes értelmezni, saját tudássá konstruálni, ugyanabból a gyakorlatból is mást emel ki, arra másképpen hat vissza.)

A pedagógus gyakorlati tudása az elmélet fejlődésének is egyik forrása

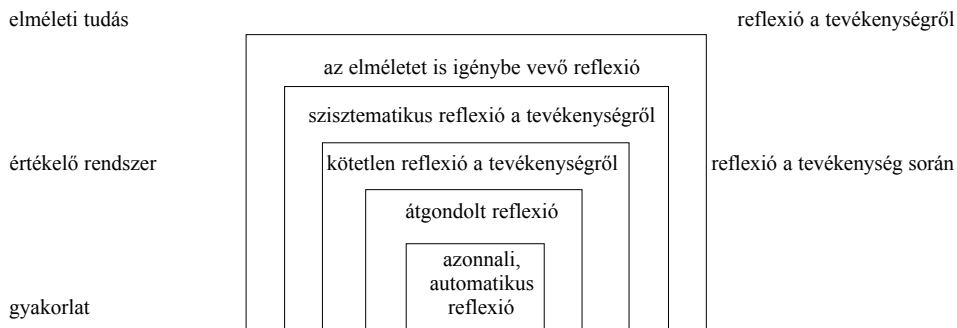
### A reflexió

Ezen a ponton eljutottunk a negyedik kulcsfogalomhoz, a reflexió fogalmához, amelynek lényegi ismérvei az alábbiak:

- a döntések tudatosak és ésszerűek;
- a tanárok egyre fejlődő értékelő rendszerének alkalmazásával valósulnak meg, azaz a tanár korábbi tapasztalatait is magába foglaló gyakorlati pedagógiai tudásra épülnek;
- e döntések hozzájárulnak a gyakorlat és a tudás fejlődéséhez is.

Általában megkülönböztetjük a gyakorlati tevékenység során megvalósított reflexiót (reflection in action) a tevékenység után végzett reflexiótól (reflection on action). Újabb publikációkban a tevékenység érdekében végzett reflexió elkülönítése (reflection for action) is szerepel (*Reagan* és munkatársai).

A reflexió mélysége alapján beszélhetünk a tevékenység során végrehajtott azonnali, szinte automatikus és átgondolt reflexióról. A tevékenység utáni elemzés megállhat az egyszerű átgondolás, elemzés szintjén, de szisztematikus tanári kutatás formáját is öltheti és végül a pedagógiai elmülethez is nyúlhat segítségért, és azt gazdagíthatja is. Az eddigiekből látható, hogy a reflektív tanár gyakorta kutató tanárrá válik.



2. ábra



Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy az ezredfordulón a pedagógusmesterség kutatásában a hangsúly az elméleti tudás és a gyakorlati tevékenység kapcsolatát megtestesítő nézetekre és gyakorlati tudásra, a pedagógus értékelő rendszerére és reflektivitására esik.

Amikor az előadásra készülve eddig eljutottam, gondolván, hogy mondanivalómnak is és az időkeretnek is a végére értem, egy kolléganóm véleményét kérdeztem. Ő kissé elkeseredve úgy vélekedett, hogy lehet, hogy igazak az elmondottak, de rendkívül szomorú a végkövetkeztetés: a pedagógusokra hat gyermekkoruk, iskolázásuk, ennek alapján kialakul az értékelő rendszerük, s ezután már csak azt lesznek képesek befogadni, ami ebbe a rendszerbe beilleszthető.

De valóban erről van-e szó?

Nem. A helyes következtetés így szól: a pedagógusoktól, mint ahogyan a gyerekektől sem azt várjuk el, hogy a mások által kidolgozott elveket, sémákat alkalmazzák saját gyakorlatukban, hanem hogy képesek legyenek nézeteik és gyakorlatuk megváltoztatására, s ehhez használják fel a külső forrásból származó segítséget. A tanárképzés és továbbképzés akkor teszi lehetővé, hogy a tanárok a korszerű, az egyéni tanulást segítő tanári gyakorlatnak megfelelő tudásukat, készségeiket, kompetenciáikat ki- és folyamatosan továbbfejlesszék, ha:

Céljának tekinti a tanárjelöltek, tanárok meglévő nézeteinek megváltoztatását.

Ennek érdekében feltárja, nyilvánvalóvá teszi a tanárok rejtett, nem megfogalmazott nézeteit, tudását.

Olyan elméleti megállapításokat, tényeket, gyakorlati példákat, nézeteket tesz hozzáférhetővé, amelyek alapján a tanár felismeri saját gyakorlatának, nézeteinek hiányosságait.

Csoportos megbeszélések, reflexiók segítségével módot ad a fenti felismerések megfogalmazására, az eltérő nézetek ütköztetésére s mindezek segítségével saját nézeteik módosítására.

Lehetőséget teremt a stratégiák, módszerek, eljárások gazdag választékának tapasztalati tanulás keretében történő felfedezésére, megismerésére, elsajátítására (*Putman és Borkó*).

---

*A tanár értékelő rendszerét a gyakorlata szempontjából releváns nézetei, tapasztalatai, tudása, értékei alkotják, amelyek lehetővé teszik a gyakorlat strukturálását és a külső forrásból származó ismeretek, elméletek értelmezését.*

---

## Irodalom

- BIDDLE, Bruce J.: *Recent Research on the Role of the Teacher*. In: BIDDLE et al, Eds.: *International Handbook on Teachers and Teaching*. Kluwer, 1997. 499–520. old.
- BROWN, S. – McINTYRE, D.: *Making Sense of Teaching*. Open University Press, Buckingham, 1993.
- BULLOUGH, Robert V. Jr.: *Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education*. In: BIDDLE et al, Eds.: *International Handbook of Teachers and Teaching*. Kluwer, 1997. 79–134. old.
- CALDERHEAD, J.: *Teachers: Beliefs and Knowledge*. In: CALFEE, R. – BERLINER, D., Eds.: *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 1996.
- CLANDININ, D. J.: *Classroom Practice, Teacher Images in Action*. Falmer Press, London, 1986.
- COMBS, A.W. et al.: *The Professional Education of Teachers*. Allyn and Bacon Inc, Boston, 1974.
- CONANT, J. B.: *The Education of American Teachers*. McGraw-Hill, New York
- ELBAZ, F.: *Teacher Thinking: a study of practical knowledge*. Croom Helm, London, 1983.
- EYSENCK, Michael W. – KEANE, Mark T.: *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1997.
- FALUS Iván: *A visszacsatolás problémája a didaktikában*. Tankönyvkiadó, Bp, 1969.
- FALUS Iván: *A pedagógus tevékenységének sajátosságai*. Pedagógiai Szemle, 1979/12. sz. 1090–1102. old.
- FALUS Iván: *A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában*. In: POÓR Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. V. OOK, Veszprém, 1985. 41–55. old.
- FALUS Iván: *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Bp, 1986.
- FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1998.

- KOERNER, J. D.: *The Miseducation of American Teachers*. Penguin Books, Baltimore, 1963.
- KORTHAGEN, F. A. J.: *The influence of learning orientations on the development of reflective teaching*. In: CALDERHEAD, J. (szerk.): *Teachers' professional learning*. Falmer, London, 1988. 35–50. old.
- KOTSCHY Beáta: *A tanítási tervektől való eltérések okainak vizsgálata*. In: POÓR Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. V. OOK, Veszprém, 1985. 56–61. old.
- NAGY József: *Új könyv a számonkérésről*. Köznevelés, 1969/23. sz. 26. old.
- PAJARES, M. F.: *Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct*. Review of Educational Research, 1992/3. sz. 307–332. old.
- PEPIN, B.: *Existing models of knowledge in teaching: developing an understanding of the Anglo/American, the French and the German scene*. TNETE Publications, 1999/1. sz. 49–66.
- POLAK, A.: *Subjective Theories about Teaching*. Paper presented at the ECER Conference. Ljubljana, 1998.
- POPHAM, W. J.: *Performance Tests of Teaching proficiency: Rational, Development and Validation*. American Educational Research Journal, 1971/8. sz. 105–117. old.
- PUTMAN, Ralph T. – BORKO, H.: *Teacher Learning: Implications of New Views of Cognition*. In: BIDDLE, Bruce J. et al, Eds.: *International Handbook of Teachers and Teaching*. Kluwer, 1997. 1223–1296. old.
- REAGAN, Timothy G. et al: *Becoming a Reflective Educator*. Second Edition, Corwin Press, Thousand Oaks, 2000.
- RICHARDSON, W.: *The Role of Attitude and Beliefs in Learning to Teach*. In: SIKULA, J. ed.: *Handbook of Research on Teacher Education*. Second edition, MacMillan, New York, 1996. 102–119. old.
- SALLAI Éva: *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 1996.
- SCHÖN, D.: *The Reflective Practitioner*. Temple Smith, London, 1983.
- SCHÖN, D.: *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco, 1987.
- SHAVELSON, R. J.: *What is the basic teaching skill?* Journal of Teacher Education, 1973/1. sz. 144–151. old.
- SHULMAN, L. S.: *Those who understand: knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, 1986/15. 4–14. old.
- SZOKOLSZKY Ágnes: *A pedagógus tanórai percepciójának vizsgálati lehetősége képmagnetofon felhasználásával*. In: POÓR Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. V. OOK, Veszprém, 1985. 62–72. old.
- TAMIR, P.: *Subject Matter and Related Pedagogical Knowledge in Teacher Education*. Teaching and Teacher Education, 1988/2. sz. 99–110. old.
- WUBBELS, T.: *Taking account of student teachers' preconceptions*. Teaching and Teacher Education, 1992/2. sz. 137–149. old.
- ZEICHNER, K. M. – LISTON, D. P.: *Reflective Teaching. An Introduction*. Lawrence, Erlbaum, Mahwah, 1996.

## A gyógypedagógiai nevelés mint terápia

*„A gyógypedagógiai nevelés kialakulásának kezdetén – a 19. században – a speciális nevelést igénylő fogyatékos személyeket, az orvosi-klinikai modellt követve, a fogyatékoságok, betegségformák és ezek súlyossági kategóriái szerint osztályozták” – olvasható a Pedagógiai Lexikonban. Az orvos és a nevelő együttműködése nyomán alakultak ki a gyógypedagógiai nevelés módszerei. A fogyatékoság értelmezése két évszázad alatt változásokon ment keresztül. A mai differenciált értelmezés szerint biológiai, pszichológiai és szociális szempontból definiálható a fejlődés zavara, illetve az érintett személy ebből következő állapota.*

**A**z Egészségügyi Világszervezet (WHO) terminológiája szerint megkülönböztethető: 1. a károsodás/sérülés: a biológiai működés zavara; 2. a fogyatékoság: a speciálisan humán funkciók zavara (az ember érzékelő, mozgási vagy értelmi funkcióihoz szükséges képességek részleges vagy teljes, átmeneti vagy végleges hiánya); 3. az akadályozottság/korlátozottság: az ember társadalmi szerepeiben és funkcióiban bekövetkező zavar (*Kullmann*).

A gyógypedagógiai diszciplína és tevékenységterület megalkotói kezdettől fogva feltételezték, értelmezték, tapasztalati bizonyítékokkal alátámasztották, esetenként vitatták a gyógypedagógia gyógyító funkcióját. „A modern gyógyító pedagógia az orvostudomány és a pedagógia érintkező pontjain, határvonalak egymásba folyásából alakult ki” (*Vértes*). Mibenlétének összefoglalása a 20. század elején: „A gyógyító pedagógia valamennyi ágának egyik gyökere onnan ered, ahol a neveléstan a maga eljárásaival nem győzi, mert nemcsak fejleszteni kell, de gyógyítva kell fejleszteni. S valamennyiük másik gyökere ott fakad, ahol az orvostan a maga eljárásaival nem tud eredményre jutni, mert az idegrendszernek a működéstől elzárt, avagy általánosan gyengén fejlett, vagy hibás kapcsolatú pályáit a maga orvosi segélyével nem tudja működésre bírni, minthogy ma erre csakis a gyógyító célzatú oktatás és nevelés képes” (*Ranschburg*). *Tóth Zoltán* (1933) a gyógypedagógiai iskolák nevelési és oktatási terveinek tartalmával szemben azt a feltételt támasztja, hogy az legyen alkalmas a fejlődésben különböző mértékben megzavart gyermekek különleges állapotának megváltoztatására, a normális állapothoz való közelítésre.

A gyógypedagógiai tevékenységek köre már a 20. század elején erősen differenciálódott. Az általános gyógyító nevelésből alakult ki – a tevékenységek specializálódása folytán – az iskolai gyógypedagógiai oktatás, az individuális fejlődési zavarokra irányuló gyógypedagógiai terápia és a felnőtt fogyatékos személyek élethelyzetének segítésére irányuló gyógypedagógiai rehabilitáció. Napjainkban van kialakulóban a sérülések, fogyatékoságok, akadályozottságok megelőzését szolgáló gyógypedagógiai prevenció. A modern gyógypedagógia definíciója: nevelési, terápiás és rehabilitációs dominanciájú komplex embertudomány. A gyógypedagógia úgynevezett PER-stratégiája (a prevenció, edukáció, rehabilitáció szavak rövidítése nyomán) részben ezt a komplexitást, részben a határtudományokkal való összefüggést jelenti (*Mesterházi*). A megelőzésnek, a nevelésnek (oktatásnak és/vagy terápiának), valamint a rehabilitációnak három szintje/formája

alakult ki, attól függően, hogy a károsodás/sérülés, a fogyatékoság vagy az akadályozottság/korlátozottság befolyásolása kerül-e előtérbe. Eszerint megkülönböztetünk orvosi, (gyógy)pedagógiai vagy szociális célú prevenciót, nevelést (oktatást és/vagy terápiát), valamint rehabilitációt.

A nevelésművészet, valamint a neveléstudomány újabb kori művelőinek írásaiban már a 18. század végétől olvashatunk a nevelés és gyógyítás viszonyáról. *Jean Paul* a nevelést úgy értelmezi, hogy az az emberi lény kibontakozása ösztönző segítséggel. Gyógyító nevelésre akkor van szükség, ha a nevelés szellemének eleven hatása helyett csak egyes nevelési szabályokat alkalmaznak. Ha a nevelés nem követne el ilyen hibákat, akkor nem lenne szükség nevelői gyógyításra. *Vinzenz Eduard Milde* másképp határozta meg a gyógyítás és nevelés viszonyát. Mint a bécsi egyetem első pedagógia professzora (1806 és 1814 között), pedagógiai előadásait négy témakörre osztotta: 1. az egészséges életmód művészet; 2. oktatástan; 3. a hibák gyógyítása; 4. bevezetés az önképzésbe. Felfogása szerint a pedagógiai gyógyítás a teljes nevelési folyamatra érvényes. Szerinte a nevelés fizikai és pszichikai teendőit nem lehet szétválasztva az orvosra és a nevelőre elkülöníteni. Azt a gondolatot folytatja, amelyet *Karl Ferdinand Kern* már korábban hangoztatott, vagyis az értelmi fogyatékosok nevelése a jövőben éppúgy integrált része lesz a pedagógiának, mint a siketek és a vakok oktatása.

A gyógypedagógia elnevezés megalkotói, *Georgens* és *Deinhardt* (1861) több évtizedes tapasztalat alapján írták le azt, hogy a biológiai sérülés következtében megnehezült nevelési feltételek között is lehetséges a neveléssel fejlődést elérni. Meggyőződtek arról, hogy ezek a nevelési módszerek nem a gyógypedagógia határterületéről – például az orvosi gyakorlatból – származtak, hanem genuin pedagógiai teljesítmények voltak. Tudatában voltak annak, hogy a gyógypedagógiai munka nem a „testi egészség helyreállítása” értelemben vett gyógyítás. *Paul Moor* és *Eduard Spranger* álláspontja szerint az orvosnak és a nevelőnek azonos a felelőssége, de munkamegosztás szükségese közöttük. Az orvos gyógyítási ajánlásokat ad a nevelőnek, aki ezeket nem közvetlen módon veszi át, hanem beépíti a maga pedagógiai terveibe, majd ezt követően neveléssé változtatja át az orvos tanácsait. Az orvos és a nevelő együtt ismerik fel, hogy valamely szenvedés meggyógyítása milyen nevelési hatások útján lehetséges. A nevelésben elrejtve ható gyógyító erők által lehet az ember szenvedéseit – amelyek mindig lelki természetűek – megszüntetni vagy kompenzálni. Mitől szenved a fogyatékos ember? Attól, hogy a testi sérülések, károsodások következtében fejlődése nem tud kiteljesedni. (A hivatkozások *Buchka* és *Möckel* nyomán.)

A speciális pedagógia gyógyító hatásáról a 20. században több nemzetközi ismertségű orvos tett figyelemre méltó nyilatkozatot. A bécsi orvosi egyetem tanára, az egyetemi gyermekklinika egykori igazgatója, *Hans Asperger* kifejtette, hogy klinikáján fölismerték a gyógyító nevelés terápiás módszereinek gazdag lehetőségeit, például az autista gyermekek esetében eredményesen alkalmazták a pedagógiai terápiát. *Gerhard Göllnitz*, a gyermekpszichiátria egyik vezető egyénisége a korai agykárosodással kapcsolatban ír a terapeutikus nevelésről, *Reinhart Lempp* a miliőreaktív zavarokban szenvedő és neurotikus gyermekek teljesítménycsökkenése esetében a célzott gyógypedagógiai kezelést tekintti kauszális terápiának. *Andreas Rett* szerint a fogyatékos értelmű gyermekek esetében csak a gyógypedagógiai eljárások, a korai nevelési és gyakorlási programok és a beszédterápia keretében lehet kedvező változást elérni. (A hivatkozások *Vértes O. A.* nyomán.)

A pedagógia terápiás hatásának feltárásához, valamint bizonyításához kiindulásul nélkülözhetetlen a betegség értelmezése. „A 20. századi felfogás szerint a betegség és az egészség fogalma legjobban az egész szervezet homeosztázisa és toleranciája oldaláról közelíthető meg. ...A kóros folyamat nemcsak rendellenes helyen vagy időben eltérő vagy helytelen mértékű sejt-, szövet- vagy szervműködés, mert a szervezet részeinek kölcsönös kapcsoltsága miatt megváltoztatja más részeinek működését is. Ezért gyakori,

hogy a megfigyelt változás már csak másodlagos, harmadlagos stb. következmény, és nem maga a kiváltó ok. Amennyiben a szervezetet ért hatások a toleranciahatárokon belül maradnak, akkor a szervezet szabályozó működései (a sejtek közötti kommunikáció útján) rugalmasan képesek alkalmazkodni ehhez az állapothoz, és a szervezet az új ingerek közepette is megőrzi egységét (homeosztázisát, identitását). Túlzott, megfeszített igénybevétele következtében a szervezet egyes kölcsönhatási folyamatokat úgy változtathat meg, hogy a korábban rugalmasan alkalmazkodni tudó szabályozóképeség elveszítheti reverzibilitását. A betegség tehát a teljes szervezetnek, illetve a szervezet-környezet kölcsönhatásnak funkcionális-strukturális csorbulásával járó biológiailag lényeges zavara, amely törvényszerű biológiai reakciók befolyása alatt zajlik le. A kiváltó ok lehet a szervezeten belül előálló változás is. A betegségi folyamatokkal párhuzamosan működnek a szervezetet kompenzációs folyamatai. A gyógyulás akkor következik be, ha a kompenzációs folyamatok hatása legyőzi a kiváltó ok zavart keltő hatását” (Magyar Nagylexikon). A gyógypedagógia gyógyító hatásának vizsgálatakor felvethető az a kérdés, hogy a kompenzációs folyamatok erősítésében az orvosi terápia mellett milyen szerepet játszanak a pszichikus, illetve a szociális folyamatokra gyakorolt terápiás célú hatások. A tudományosan megalapozott válasz azért is szükséges, mert a gyógypedagógusok (tanárok és terapeuták) munkája nyomán felhalmozott tapasztalatok megerősítik a terápiás hatásokra vonatkozó feltevést.

A gyógypedagógiai nevelés gyakorlásában – a 20. század második feléig – a fogyatékoságok kedvező befolyásolása játszotta a vezető szerepet. A sérüléseket olyan irreverzibilis elváltozásnak tekintette, amelyek közvetlenül nem tartoznak a gyógypedagógiai tevékenység körébe. Az akadályozottságok szociális, szociológiai szempontú leírása pedig csupán az elmúlt néhány évtizedben kezdődött el. A gyógypedagógia számára releváns tudományok (például az orvostudomány, az informatika, a kognitív tudományok) fejlődése azonban a gyógypedagógiai

tevékenység terápiás hatásának új szempontú értelmezéséhez vezet. Az a kérdés került előtérbe, hogy a fogyatékos gyermekek, fiatalok és felnőttek gyógypedagógiai nevelése, terápiája, rehabilitációja mennyiben járul hozzá a sérülések által okozott elváltozások befolyásolásához, valamint az akadályozottságok csökkentéséhez. Ennek a kérdésnek a megválaszolásához járulhatnak hozzá például azok a kutatások, amelyek az idegrendszer tanulóképességével foglalkoznak. Amióta a neurobiológia leírta a plaszticitás fogalmát, amely az idegi struktúrák azon tulajdonságát jelöli, amelynek révén környezeti hatásokra e struktúrák változni képesek, azóta egyre több olyan klinikai orvosi tapasztalat gyűlik össze, amely támpontot ad az orvos irányítása mellett végzett gyógypedagógiai terápiákhoz (Katona). A kognitív fejlődés és a plaszticitás összefüggéseiről a következőket olvashatjuk: „Az idegrendszer plaszticitása a mentális fejlődésben is megfigyelhető. A neurális hálók kutatása újabb felismerésekhez vezetett. Ismeretesek olyan fejlődési zavarok, amelyek esetén az idegsejtek hálózatának kiépülése szenved zavart. (...) A környezeti hatásoktól erőteljesen függ, hogy a kiépülő idegrendszeri háló mely részei gyakorlódnak. Bizonyos gyakorlások (célzott környezeti hatások) következtében struktúráváltás megy végbe az idegrendszerben. (...) Ha a neurobiológiai összefüggéseket alkalmazni kívánjuk a testileg vagy mentálisan sérült, fogyatékos gyermekeknél, fiataloknál és felnőtteknél, abból kell kiindulnunk, hogy a plaszticitás révén változásokat lehet előidézni a központi idegrendszerben. Ez alátámasztja a sikeres gyógypedagógiai eljárások

---

*Amióta a neurobiológia leírta a plaszticitás fogalmát, amely az idegi struktúrák azon tulajdonságát jelöli, amelynek révén környezeti hatásokra e struktúrák változni képesek, azóta egyre több olyan klinikai orvosi tapasztalat gyűlik össze, amely támpontot ad az orvos irányítása mellett végzett gyógypedagógiai terápiákhoz*

---

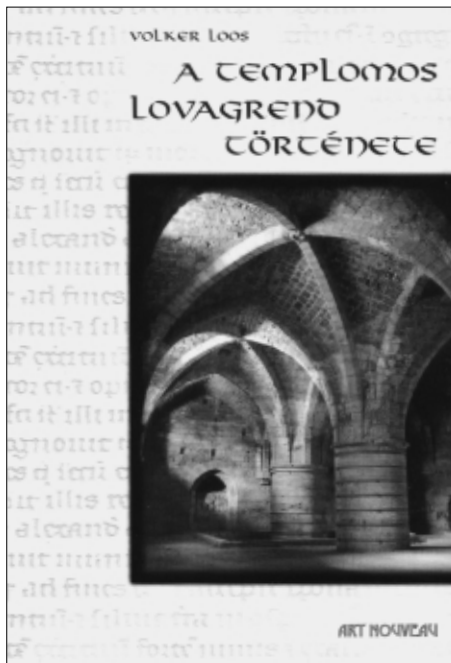
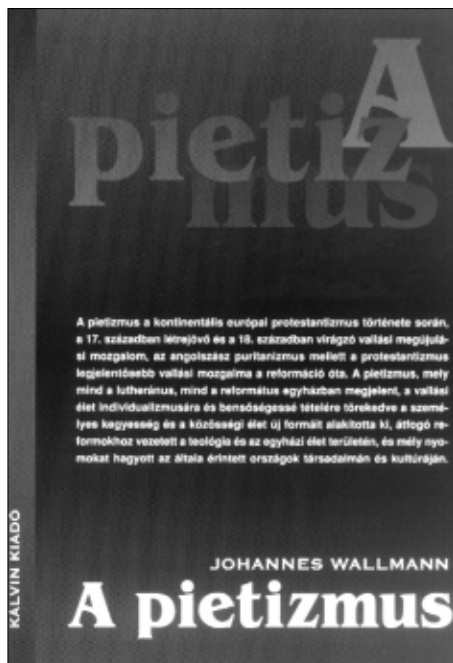
kat: vagyis a környezeti hatásokat célzottan lehet alkalmazni az idegrendszer funkcióinak megváltoztatása érdekében, bizonyos korlátok között. A pedagógiai hatások eredményességét jelentősen befolyásolja az érintett személy motivációja, amelyben ugyancsak kiemelt szerepet játszanak a környezeti hatások. (...) A fogyatékoságok kialakulásában különböző eredetű sérülések játszanak szerepet. A sérülés érintheti például a genetikai adottságokat, de kialakulhatnak szociális eredetű deprivációs szindrómák is. A biológiai és pszichoszociális faktorok szoros összefüggését megfigyelték szülési sérült gyermekeknél, és megállapították, hogy kezdetben a biológiai faktoroknak relatíve nagy szerepük van, később azonban a pszichoszociális faktorok kerülnek előtérbe” (Neuhäuser). A jövő gyógypedagógiai gyakorlata megkívánja, hogy ezek az ismeretek beleépüljenek a gyógypedagógusok képzésébe és mindennapi gyakorlatába.

A gyógypedagógiai tanárok és terapeuták képzése azt a célt szolgálja, hogy a sérülés, fogyatékoság és akadályozottság típusának megfelelően képesek legyenek – bármely életkorban és bármely élethelyzetben – a nehezített individuális fejlődést, a személyiség kialakulását speciális eljárásokkal segíteni. Ennek érdekében például a tanulásban akadályozottak pedagógiáján belül a terapeuta szakágon megismerik a tanulási folyamatok pszichológiáját, a különböző típusú tanulási problémák kialakulását és tüneteit, a diagnosztikai és fejlesztő eljárásokat. Ennek a tudásnak a birtokában részben önállóan, részben diagnosztikus team-ekben a tanulási problémák feltárására irányuló vizsgálatokat végzik, ezeket pedagógiai szempontból értelmezik. Megállapítják a fejlesztési területet, kiválasztják a fejlesztő, terápiás eljárásokat. Megtervezik a terápiás nevelés időtartamát, az egyes foglalkozások felépítését, a szükséges feltételeket, a terápiás hatások megállapításának módjait, gyakoriságát. – A gyógypedagógia valamennyi területén a diagnosztikai ismeretek szerepe kiemelkedő, részben a gyógypedagógiai beavatkozást megelőző állapot, részben a gyógypedagógiai hatások megítélése szempontjából. A gyógypedagógusok képzésében a diagnosztikai tudás elsajátítása eltérő kompetencia-szinteken és különböző célokból valósul meg. Az orvosi diagnosztikai ismeretek köréből (például a beszéd-sérülések, a hallássérülések, a mozgáskárosodások kórtana stb.) a gyógypedagógusok különösen azokat az orvosi vizsgáló eljárásokat ismerik meg, amelyekkel feltárhatják a fogyatékosághoz vezető sérülések oki tényezőit, valamint az állapot súlyosságát. Így a gyógypedagógiai nevelő és terápiás munkában megfelelő felkészültséggel tudnak majd az orvosokkal együttműködni.

A pszichológiai diagnosztikai ismeretek köréből különösen a fejlődéslelektan, a tanuláislelektan, illetve a klinikai pszichológia gyógypedagógiai szempontú felhasználását sajátítják el a gyógypedagógusok. Ebbe a körbe tartozik például a tesztelméletek ismerete, valamint annak az eszköztárnak a megismerése, amely a fogyatékoságok pszichológiai diagnosztizálása szempontjából szükséges. A gyógypedagógiai pszichológia olyan vizsgáló eljárásokat adaptált, illetve fejlesztett ki, amelyek a gyógypedagógia egyes szakterületeire specializálódó gyógypedagógusok számára szükségesek (például látássérülések, beszédfejlődési rendellenességek, mentális fejlődési zavarok stb. diagnosztizálása; a fejlesztésdiagnosztika elméleti kérdései; a korai fejlesztő diagnózis eszköztára; a tanulási képességek diagnosztizálása stb.). A gyógypedagógiai diagnosztikai feladatok a tanári és terápiás munka állandó részét alkotják. A gyógypedagógiai kompetencia körébe tartozó ismeretek (a fogyatékoságok tipológiája szerint differenciáltan) például: a korai gyógypedagógiai beavatkozás pszichológiája; a tanulási zavarok korai felismerése és terápiája; a képességfejlesztések módszertana; a logopédiai terápiák (például dadogás, afázia, diszfónia terápia stb.); a diszlexia, diszkalkulia prevenció és terápia; az autista gyermekek gyógypedagógiai nevelése stb. A gyógypedagógiai beavatkozás módszertanának napjainkban megfigyelhető dinamikus fejlődése együtt jár a gyógypedagógiai diagnosztikai eljárások fejlődésével.

## Irodalom

- BUCHKA, M.: *Heilende Kräfte in der Erziehung und in der sozialen Begleitung*. In: GRIMM, R. (szerk.): *Heilen und Erziehen*. Ed. SZH. Luzern, 1998. 39–48. old.
- KATONA F.: *Az agyfejlődésükben károsodottak rehabilitációja*. In: KATONA F. – SIEGLER J. (szerk.): *Orvosi rehabilitáció*. Medicina, 1999.
- KULLMANN L.: *A fogyatékos emberek és rehabilitációjuk*. In: KATONA F. – SIEGLER J. (szerk.): *Orvosi rehabilitáció*. Medicina, Bp, 1999. 13–27. old.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Á.: *Gyógypedagógiai (speciális) nevelést igénylő személyek*. In: BÁTHORY Z. – FALUS I. (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban, Bp, 1997. 1/618.
- MESTERHÁZI Zs.: *A gyógypedagógia kompetenciája és interdiszciplináris helyzete*. *Gyógypedagógiai Szemle*, Különszám, 1998. 9–13. old.
- MÖCKEL, A.: *Zur Geschichte der Arbeit mit behinderten Menschen*. In: GRIMM, R. (szerk.): *Heilen und Erziehen*. Ed. SZH. Luzern, 1998. 23–37. old.
- NEUHÄUSER, G.: *Die Frage der Bildsamkeit des Zentralnervensystems*. In: KASCHUBOWSKI, G. (szerk.): *Zur Frage der Wirksamkeit in der heilpädagogischen Arbeit*. Ed. SZH. Luzern, 1999. 53–59. old.
- RANSCHBURG P.: *Elmélkedések a gyógypedagógia jelenéről és jövőjéről*. *Magyar Gyógypedagógia*, 1. évf. 1909. 45–50. old., 81–85. old.
- TÓTH Z.: *Általános gyógypedagógia*. Magyar Gyógypedagógiai Társaság, Bp, 1933.
- VÉRTES O. A.: *Gyógyít-e a gyógypedagógia?* *Gyógypedagógiai Szemle*, 18. évf. 1990/3. sz. 163–170. old.
- VÉRTES O. J.: *A gyógyító pedagógia fogalma és köre*. Stark Ferenc kiadása, Bp, 1915.



A Kálvin Kiadó és az Art Nouveau Kiadó könyveiből

## Metapedagógiai reflexiók a hetven éves Nagy József életművéhez

*Nagy József életműve szokatlanul gazdag. Metapedagógiai elmélkedésre és elemzésre is alkalmat kínál.*

A magyar pedagógiai szakirodalom olvasói többször értesülhettek arról, hogy metapedagógia írására szántam rá magam. Nem azért, mert a magyar tudományos közeletben gyakorlattá vált a metajellegű elemzés – elég, ha utalok arra, hogy metaelemzések készültek Magyarországon ökológiából, ökonómiából, jogtudományból, művészettörténetből (Juhász-Nagy, 1986; Németh, 1992; Sajó, 1983; Zsolnai, 1987) –, hanem mert úgy gondolom, hogy sokat segíthetne a magyar pedagógia ügyén egy metapedagógiai jellegű munka megjelentetése. „Metapedagógia” című kéziratom közel egy évtizede kész. Óvatosságból kiadatlanul hever. Kéziratként túlélte a posztmodern tudományosság hullámát, a rendszerváltás okozta szakmai váltásokat és divatokat. Eddig mindössze arra tettem kísérletet, hogy „A pedagógia új rendszere címszavakban” című kötetemben „Reflexiós pedagógiák” és „Metapedagógiák” címen röviden felvázoljam, mit is jelentenek fölfogásomban e kutatási területek, illetve majdani diszciplínák. (Zsolnai, 1996)

Hogy kéziratomban kiadásával nem érdemes tovább várni, arra Nagy József legújabb könyve, a „XXI. század és nevelés” című döbrentett rá. 1997-től szorgalmasan olvastam és tanulmányoztam e kötet remek fejezeteit az Iskolakultúrában. (Nagy J., 1997, 1998) Már akkor arra a végkövetkeztetésre jutottam, hogy a mai magyar pedagógiában bizonyosan Nagy József az egyik olyan személy, akit a pedagógia tudósa cím megillet. Mondom ezt olyan személyként, aki nem csupán gyakorló pedagógus vagyok, hanem olyan valaki is, aki rendszeresen olvas tudományelméletet és tudományszociológiát – épp a metapedagógia megírásához. De hogy legalább az ünnepelt elhiggye, hogy kompetens vagyok életművének metaszemponitú elemzésére egy rövid írás keretei között, tisztáznom kellett – legalább a magam számára –, hogy milyen szerepben tetszelgek, amikor e metaszemléletű sorokat az ünnepelt iránti megbecsülésem jeléül papírra vetem. Úgy találtam, ha az ünnepelt az én értékítéletem szerint a magyar pedagógia tudósa, magam nem vagyok más, mint egy olyan – alkalmi szóhasználattal élve – „homo pedagogicus-medicus”, aki Nagy József legnagyobb hatású műveinek néhány kardinális témájára talán rákérdezhetek egyfelől a pedagógus, másfelől az orvos karakteres észjárása szerint. Szóval Nagy József régi és újabb keletű munkái alapján ismét fölteszem régi kérdéseimet (Zsolnai – Zsolnai, 1985):

- Mi (is) hát a pedagógia, s van-e még baj vele?
- Micsoda a pedagógia, ha már egyszer tudomány?
- Alapozzuk-e vagy se a pedagógiát, s ha igen, miként és milyen tudásterületekkel?

A kérdések nem kötekedők. Diagnosztikus és terápiás észjárásra utalnak, ahogyan ez társzaktánkban, az orvoslásban szokásos. Hogy minden félreértést megelőzzek, tisztáznom kell álláspontomat arról, mit értek metapedagógián. A metapedagógia a szisztematikus pedagógiai tudásszerzés, azaz a pedagógiai kutatás, valamint a felhalmozódó pedagógiai tapasztalás során összegyűlt és rendszerezett ismeretek elemzésével foglalkozik. Arra próbál feleletet adni, hogy egy adott kultúrában a pedagógiai elmélet (a pedagógiai tevékenységet leíró ismeretrendszer) milyen mértékben alkalmas a pedagógiai gyakorlat tökéletesítésére, egyáltalán alkalmas-e, s ha nem, miért nem.

Azokat az ismereteket, amelyek a pedagógiai valóság leírása során születtek, tárgy-



szintű ismereteknek nevezzük a tudományelméleti irodalom alapján. Az így keletkezett ismerethalmaznak a további elemzésére vállalkoznak a metaelemzések. Olykor azonban még ez a megkettőződés sem alkalmas eszköztár

- a tényleges pedagógiai valóság megértéséhez, illetve
- a praxis jobbításához.

A problémákat feltárni, megoldani akaró kutató továbbmegy, és a tárgyszint elemzése során született metajellegű problémákat és kijelentéseket újabb elemzésnek veheti alá a pedagógiai igazság kiderítése céljából. Ez esetben meta-metaelemzés folyik. A három elemzési szint elkülönül az ismerettárgy, valamint a metodika tekintetében, de elkülönül a tekintetben is, hogy e kutatások eredményeinek kik a címzettjei, alkalmazói.

Bármelyik szinten születik is elemzés, a kommunikációs episztemológia követelményeinek eleget kell tennie. A kommunikációs episztemológia olyan szemléletmód, amely arra int, hogy mindig tudnunk kell, kutatásaink eredményei kihez szólnak, kik tarthatnak rá igényt. Ezen túlmenően még arra is, hogy kutatási eredményeink tudományelméletileg relevánsak és ellenőrzöttek legyenek.

A metapedagógiához kapcsolódó szellemi tevékenységek jellemző vonása a problémaelméleti (*Hársing László*, 1981), a szemantikai (*Petőfi*, 1994), a pragmatikai (*Kiefer F.* 1983, *Siklaki*, 1994) és a kognitívumlogikai (*Kunszt*, 1975; *Ruzsa – Máté*, 1997) tudás igénybevétele. Mindez, amit eddig elmondottunk, csak akkor nyeri el jelentőségét, ha kiinduló előfeltevésünk helytálló. Nevezetesen, hogy a metapedagógiának mint szellemi tevékenységnek csak abban az esetben van létjogosultsága, ha eredményeivel segíti és tökéletesíti a praxisban tevékenykedők (irányítók, oktatáspolitikusok, pedagógusok, szülők, tanulók) munkáját a pedagógiai valóság megértésében, elemzésében, döntési stratégiák kidolgozásában, a humánus bánásmódban, képességfejlesztő eljárások megalapozásában, a mindennapos pedagógiai praxis értékelésében. Megjegyezzük még, hogy a főnti előfeltevésre épülő metaelemzés olyan elvégzendő penzum, amelynek a mellőzése, elhanyagolása a szakmai tisztánlátást hátráltatja.

Az előzőek alapján föltehetően kiderült, hogy a metapedagógia olyan szemléletmód és elemzési technika, amelyet a tárgyszerűsége törekvés és a kritikai attitűd egyaránt jellemez. A nagy kérdés az, hogy napjainkban, amikor szinte mindenféle tudás – igazságelméleti szempontból tekintve – relativizálódik, vállalhatja-e bárki, hogy felülbírálja mások szellemi teljesítményét, s rendelkezik-e azzal a többlettudással, amely őt a tudományos ítéletalkotásra feljogosítja, s van-e hozzá kellő bátorsága. E dilemmákat a magunk részéről azzal oldjuk föl, hogy a metapedagógiai elemzést nem mások kutatási eredményeinek és elméleteinek „levizsgáztatására” használjuk, hanem – mint már erre fentebb utaltunk – egyetlen probléma tisztázására, nevezetesen, hogy a pedagógia terén született empirikus kutatási eredmények, modellek, elméletek hozzájárulnak-e a gyakorlat jobb megértéséhez, tökéletesítéséhez, optimalizálásához.

### Mi (is) hát a pedagógia, s van-e még baj vele?

Nagy József főhivatásszerűen metapedagógiai kérdésekkel csak abban az esetben foglalkozik, amikor empirikus kutatásai nyomán súlyos felismerésekre jut. Legújabb könyvében, a „XXI. század és nevelés”-ben szakít korábbi kutatói gyakorlatával, és beássa magát – a globalizáció tematikájával szembeesülve – megannyi metapedagógiai jellegű kérdésbe is. Persze nemcsak a globális világ kihívásai inspirálták, hanem a tudományfejlődés trendvonalának nyomon követése is. Erre utal a „Pedagógia: a harmadik paradigma-váltás küszöbén?” című tanulmánya (Nagy, 1995), amelyben hitet tesz amellett, hogy a pedagógia – tudományjellegét illetően – integrált multidiszciplína. Ennek a közelítésnek alapvető funkciója „a személyiségfejlődés segítésének elméleti kidolgozása és folyamatos fejlesztése”, vallja. Úgy véli, „ezt helyette senki nem fogja elvállalni. A pedagógiai

interdiszciplinák csak egy-egy részterület művelésében érdekeltek. A tartalmi kiindulású pedagógia pedig lényegénél, természeténél fogva képtelen e feladat megoldására, nem ez a dolga. Az integrált multidiszciplináris pedagógia elméleti eredményeinek értelme (a megismerés örömén túl) abban van, hogy alapul, elméleti keretül szolgálhat a szinguláris pedagógiák fejlődéséhez.”

A pedagógiának mint integrált multidiszciplinának a művelése esetében a nehézséget, a korlátot Nagy József a kutatók felkészültségében látja, mivel „nagyon sok tudományág eredményeinek a felhasználásáról, integrációjáról van szó. Ugyanakkor a feldolgozandó nyersanyag olyan hatalmas terjedelmű, hogy ahhoz már ma is sok száz emberre lenne szükség. A gyarapodás pedig közismerten rendkívül gyors. Némi reményt ígér a pedagógiai tudományok olyan intézményesülése sok ország egyetemlein (ennek terjedése figyelhető meg), amelyek szervezeti egységbe (school of education) foglalják a pedagógia részdiszciplináit és interdiszciplináit művelő tanszékeket. Ezek az intézmények természetes fórumai lehetnek a multidiszciplináris kutatócsoportok létesülésének és működésének, majd ennek köszönhetően a pedagógia mint integrált multidiszcipliná születésének.” (Nagy, 1995) Ezt az álláspontját Nagy József 2000-ben megjelent könyvében finomítja, mondván, hogy a pedagógia jelenkori válságából, a pedagógia interdiszciplinákba való tagolódásából, egyáltalán a kiüresedésből a pedagógiának hierarchikus multidiszciplinává fejlődése ígér kiutat.

---

*A metapedagógia a szisztematikus pedagógiai tudásszerzés, azaz a pedagógiai kutatás, valamint a felhalmozódó pedagógiai tapasztalás során összegyűlt és rendszerezett ismeretek elemzésével foglalkozik. Arra próbál felelet adni, hogy egy adott kultúrában a pedagógiai elmélet (a pedagógiai tevékenységet leíró ismeretrendszer) milyen mértékben alkalmas a pedagógiai gyakorlat tökéletesítésére, egyáltalán alkalmas-e, s ha nem, miért nem.*

---

A gyakorlat felől szemlélődő metaelemző elégedetten veheti tudomásul, hogy a hazai pedagógia egyik legjelesebb tudós művelője több évtizedes empirikus és teoretikus kutatás eredményeként elismeri a pedagógia válságát, lehetőségeinek kimerülését. Magyarul: elismeri azokat a válságtüneteket, amelyeket Zsolnai Lászlóval még 1985-ben fogalmaztunk meg a „Mi a baj a pedagógiával?” című könyvünkben. (Zsolnai – Zsolnai, 1985) A válság végkifejletének Nagy József az antipedagógia megjelenését tekinti, „amely mindenféle nevelést (a családban éppen úgy, mint az iskolában) eredendően károsnak, lélekgyilkosnak, ezért felszámolandónak tart”.

(Nagy, 2000) Nagy József, miután hitet tesz a pedagógiának mint hierarchikus multidiszciplinának létjogosultsága és fejlesztése mellett, egyben hitet tesz amellett is, hogy olyan pedagógiára van szükség, amely a személyiség – mint komponensrendszer – fejlődését eredményesebben képes segíteni. Kutatási-fejlesztési tárgyaként pedig a hierarchikus komponensrendszer egészét tekinti (beleértve a személyiséget, annak közvetlen és közvetett szocializációs rendszereit). A pedagógiának mint hierarchikus multidiszciplinának a forrástudományait a következőkben jelöli meg: etológia, szociobiológia, pszichológia, szociálpszichológia, antropológia, szociológia, filozófia. Úgy gondolja, hogy e kutatási ágak eredményeinek elméletképző integrálása, közös kutatások szervezése, lebonyolítása megnyithatja az utat a pedagógia előtt, hogy az elindulhasson a hierarchikus multidiszciplinává fejlődés irányába. (Nagy, 2000) Ennek a programnak első lépése a „XXI. század és nevelés” című monográfiá.

Az ünnepeelt pedagógiatudós olyan neveléseméletet alkotott, amely az alábbi kritériumoknak bizonyíthatóan megfelel. Sok-sok általa kimunkált modelljét vagy ő maga, vagy tanítványai empirikusan igazolták. Kitüntetetten vonatkozik ez „A kognitív kompetencia fejlesztése” című fejezetre. Jó úton halad „A szociális kompetencia fejlesztése” című rész

empirikus igazolása, s bizonyosra vehető – saját pedagógiai akciókutatásaim ezt egyértelműen előrevetítik (Zsolnai, 1982) –, hogy ‚A személyes kompetencia fejlesztése’, illetve az ‚Önfejlesztésre nevelés’ is empirikus igazolást nyer, s ezzel megnyílik a lehetőség egy olyan pedagógiai know-how kimunkálására, amely a gyakorlatot közvetlenül segítheti.

Van tehát egy olyan nevelésméletünk, amely további kutatások révén hierarchikus multidiszciplinaként legitimálható. De mi van a pedagógiával mint egészszel, mint társadalmi alrendszerrel, mint ismeretrendszerrel? Elfeledhető-e, hogy szerzőnk 1995-ben integrált multidiszciplína kimunkálását sürgette, mi több, kimunkálásának nehézségeire szinte drámai erővel figyelmeztetett? A metapedagógus itt kezd el tűnődni, s teszi föl magának a kérdést, hogy milyen szélességű az az ismeretkör, amely a pedagógia világát és valóságát a maga viszonylagos teljességében feltárja és leírja. Nem tagadva a hierarchikus multidiszciplinák jogosultságát, a kérdést így alakítja: a pedagógia világát és valóságát hány hierarchikusan feltárt multidiszciplína ölelheti föl, és melyek azok? Vagy: a pedagógia több évszázados ügyetlensége miatt a pedagógia létező interdiszciplináris kapcsolatait továbbra is engedje ki a kezéből, vagy maga művelje azokat?

Minden eredmény ellenére úgy látom, még mindig baj van a pedagógiával: határaival, mélységeivel, az alapozásba bevont diszciplinák körével, az irreleváns irányzatokkal, amelyek divatszzerűen meg-megtámadják a pedagógiát mint ismeretrendszert, s olykor a gyakorlatot is irányváltásra készítetik. Nagy József paradigmatis értékű munkája mélyre ás, utat mutat, és a pedagógia valamennyi felelős művelőjével beláttatja, hogy még mindig évtizednyi a pedagógiának a lemaradása az új századfordulón. A legnagyobb gond talán az, hogy kevesen kísérelték meg a pedagógiának – benne a közoktatás, a szakképzés, a felsőoktatás, a családokban folyó pedagógiai tevékenységek – társadalmi alrendszerként való leírását, más professzionális társadalmi alrendszerekhez való viszonyának feltárását a társadalomontológia, illetve a társadalmi nagyrendszerek elmélete szemszögéből. Ugyanakkor tagadhatatlan, hogy Nagy József a ‚Köznevelés és rendszer-szemlélet’ című korábbi munkájában (Nagy, 1979.) erre kísérletet tett.

### **Micsoda a pedagógia, ha már egyszer tudomány?**

Nagy József új könyvének talán legnagyobb értéke, hogy egy több évtizede húzódozó vitában – hogy tudniillik tudomány-e a pedagógia – az igent erősíti. Mégpedig azáltal, hogy a pedagógiai leírás számára két termékeny – más-más tudományterületen született – elméletet szinte hibátlanul adaptál a pedagógia világára, kitérítetett figyelemmel a pedagógia világának kulcsszereplőjére, a fejlődésben lévő személyre. A két elmélet: a komponensrendszer-elmélet, valamint a kompetenciaelmélet. Ezeknek az elméleteknek az eredményeit integrálva feldolgozza a kognitív tudomány, a kommunikációelmélet, a szocializáció, valamint a selfpszichológia és az identitáselmélet nemzetközi és hazai kutatási eredményeit is. Vállalkozása azért jelentős, mert olyan elméletté volt képes a nevelés mint segítség témakörét integrálni, amelyben a magyar és a nemzetközi pedagógiai tradíciót is képes volt figyelembe venni, s már e munkájában is sok-sok és egyben releváns problémát fogalmazott meg a napi pedagógiai praxis számára. Sommázva azt mondhatjuk: aligha vitatható, hogy a pedagógia lassan felküzdje magát a társadalomtudományok sorába.

Persze nem ezé az egy műé az érdem, de hogy Nagy József a tudománnyá érlelés folyamatából derekasan kivette a részét gondosan tervezett empirikus és teoretikus kutatásaival, kreatológiai értelemben vett merész ötleteivel, az aligha vitatható. Egyszerűen biográfiai tény. E ponton azonban a metaelemző ismét kérdez. Elintézhető-e a pedagógia pusztán annyival, hogy az hierarchikus multidiszciplína, s feladata a hierarchikusan épülő komponensrendszerek kutatása a kognitív, a szociális és a személyes kompetencia terén? Mi történne, ha mégis visszatérnénk az integrált multidiszciplína problemati-

kájához, kezelnénk a posztmodern észjárást és a legkülönbözőbb tudományterületeken született, a pedagógiával érintkező tudásanyagot is, és újabb integráló elveket munkálnánk ki? Ez nyilván kivitelezhetőnek látszik, de ehhez tudomásul kell vennünk, hogy a pedagógiai elméletépítéshez az első feltétel mégiscsak a pedagógia társadalomontológiai kérdéseinek számbavétele. Azaz annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy a pedagógia mint társadalmi alrendszer mely elemekből (hagyományos kifejezéssel: tényezőkből), milyen eltérő természetű komponensekből épül föl, e komponensek hogyan hierarchizálódnak, milyen tulajdonságokkal rendelkeznek, milyen a mennyiségi arányuk, milyen viszonyban vannak egymással, milyen funkciókat látnak el, milyen működési mechanizmusok mentén hatékonyak vagy károsak (patológiásak). Ezek leírásához és számbavételéhez nyilvánvalóan a pedagógia modelljeinek a sokaságát célszerű kimunkálni. Nem ennek a rövid írásnak a feladata, hogy e modelleket sorra vegye, ezt részben már elvégeztük. (Zsolnai, 1996) Annyit el kell mondanunk, hogy a pedagógia világa és valósága – beleértve a Nagy József által kimunkált komponensrendszert –, valamint kompetencia-modell is – mintegy tíz modellel írható le. E modellek teszik csak lehetővé, hogy a pedagógiára vonatkozó ismereteket hierarchizáljuk. Az azonban a sejtésem, hogy a Nagy József által sikeresen alkalmazott komponensrendszer-modell szűkössége, alkalmazhatóságának némely hiányossága csakhamar kiderül, ha a problémaelméleti nézőpontot mind a napi praxis, mind a kutatás terén rendszeresen érvényesítjük. A problémaelméleti modell épp arra hívja föl a figyelmet, hogy az ontológiai értelemben vett

*Mi történne, ha mégis visszatérnénk az integrált multidiszciplína problematikájához, kezelnénk a posztmodern észjárást és a legkülönbözőbb tudományterületeken született, a pedagógiával érintkező tudásanyagot is, és újabb integráló elveket munkálnánk ki?*

létező és lehetséges problémák fölvetése és megoldása különböző fejlettségű, rendezettségű és szintű, különböző tudományterületekről származó ismeretelemek mozgósítása nélkül sokszor nem lehetséges. Metaelemzőként ezért fenn kell tartanom annak a kérdésnek a jogosultságát is, hogy a pedagógia mint ismeretrendszer nem csupán tudomány, hanem prudencia is, a szónak abban az értelmében, ahogy J. Pieper használja: „A jó megvalósítása előfeltételezi a valóság ismeretét. Csak az tud jól cselekedni, aki tudja, milyenek a dolgok, és hogyan állnak össze. (...) A jó megvalósítása feltételezi, hogy jó cselekedeteink megfeleljenek a való helyzetnek, vagyis annak a konkrét valóságnak, amely a konkrét emberi cselekvés »környezetét« alkotja, továbbá, hogy ezt a konkrét valóságot komolyan vegyük.” (Schumacher, 1991) S még az is nyitott kérdés, hogy a pedagógia kizárólag társadalomtudomány-e, vagy van embertudományi, kommunikációtudományi, hermeneutikai, netán metafizikai arculata is.

### **Alapozzuk-e vagy se a 21. század pedagógiáját, s ha igen, miként és milyen tudásterületekkel?**

Sokak számára – talán az ünnepelt számára is – ez a kérdés álkérdés. Az első fele föl-tétlenül. Hisz azért méltatjuk Nagy Józsefet és munkásságát, mert egész életművével igazolja, hogy a pedagógia alapozás nélkül nem művelhető. Nem ilyen egyértelmű a kérdés második felére adható válasz. Sokan figyelmen kívül hagyják, hogy a pedagógia eltéphetetlen a filozófiától, a politológiától, a jogtudománytól, az ökonómiától, a nyelvtudománytól. Feltáratlan a viszonya a szekularizálódó világ körülményei között a teológiához, és nincsenek elemezve azok a heurisztikus értékkel bíró pedagógiai tapasztalatok sem, amelyek a kulturális antropológia, az etnográfia, valamint a művészetelméletek (irodalomelmélet, filmelmélet stb.) területén halmozódtak föl.

Valamennyien örülhetünk annak, hogy Nagy József legújabb munkájában az alapozást episztemikus rangra emelte. Ha egyebet nem tett volna, ezzel a szellemi gesztussal hozzájárult a pedagógia 21. századi reneszánszának kezdetéhez.

### Irodalom

- HÁRSING László: *A tudományos érvelés logikája*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1981.
- JUHÁSZ-NAGY Pál: *Egy operatív ökológia hiánya, szükséglete és feladatai*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1986.
- KIEFER Ferenc: *Az előfeltevések elmélete*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1983.
- KUNSZT György: *A tudományos kutatás logikai modellezése és tematikai irányítása. Általános elmélet és építéstudományi alkalmazások*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1975.
- NAGY József: *Pedagógia: a harmadik paradigmaváltás küszöbén?* In: *Az elvesztett teljesség*. Kortárs Kiadó, Bp, 1995.
- NAGY József: *Kompetenciamodel és nevelés*. Iskolakultúra, 1997/1. sz. 71–77. old.
- NAGY József: *Komponensrendszer-elmélet és nevelés*. Iskolakultúra, 1997/2. sz. 73–78. old.
- NAGY József: *Szociális kommunikáció és nevelés*. Iskolakultúra, 1997/3. sz. 73–78. old.
- NAGY József: *Öröklés és nevelés – paradigmaváltási lehetőség*. Iskolakultúra, 1997/4. sz. 63–73. old.
- NAGY József: *Énkibontakozás és nevelés. Csíkszentmihályi Mihály próféciája*. Iskolakultúra, 1997/7. sz. 107–117. old.
- NAGY József: *Proszocialitás és nevelés*. Iskolakultúra, 1997/8. sz. 89–101. old.
- NAGY József: *Kötődési háló és nevelés*. Iskolakultúra, 1997/9. sz. 61–71. old.
- NAGY József: *Az érdekérvényesítő szociális képességek rendszere és fejlesztése*. Iskolakultúra, 1998/1. sz. 4–47. old.
- NAGY József: *Kognitívizmus és az értelem kiművelése*. Iskolakultúra, 1998/2. sz. 67–70. old.
- NAGY József: *A kognitív rutinok pedagógiai jelentősége*. Iskolakultúra, 1998/5. sz. 3–16. old.
- NAGY József: *A kognitív készségek rendszere és fejlődése*. Iskolakultúra, 1998/9. sz.3–13. old.
- NAGY József: *A kognitív képességek rendszere és fejlődése*. Iskolakultúra, 1998/10. sz. 3–21. old.
- NAGY József: *A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése*. 1–2. rész. Iskolakultúra, 1998/11. sz. 73–86. old., 1998/12. sz. 59–76. old.
- NAGY József: *XXI. század és nevelés*. Osiris, Bp, 2000.
- NAGY József: *Köznevelés és rendszerszemlélet*. OOK, Veszprém, 1979.
- NÉMETH Lajos: *Törvény és kétely. A művészettörténet-tudomány önvizsgálata*. Gondolat, Bp, 1992.
- PETŐFI S. János: *A jelentés értelmezéséről és vizsgálatáról*. Párizs – Bécs, 1994.
- RUZSA Imre – MÁTÉ András: *Bevezetés a modern logikába*. Osiris Kiadó, Bp, 1997.
- SAJÓ András: *Kritikai értekezés a jogtudományról*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1983.
- SCHUMACHER, E. F.: *A kicsi szép. Tanulmányok egy emberközpontú közgazdaságtanról*. KJK, Bp, 1991.
- SÍKLAKI István: *A meggyőzés pszichológiája*. Scientia Humana, Bp, 1994.
- ZSOLNAI József: *Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet I–II*. OOK, Veszprém, 1982.
- ZSOLNAI József: *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1996.
- ZSOLNAI József – ZSOLNAI László: *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Bp, 1985.
- ZSOLNAI László: *Mit ér az ökönomia, ha magyar?* KJK, Bp, 1987.

## Neveléstudomány az ezredvég Magyarországon

*Magyarországon nagyjából tíz évvel ezelőtt kezdődtek el a közoktatásban a társadalmi-politikai fordulatot követő változások, és talán ezek azok az évek, amikor az új rendszer fő kereteinek kialakítása lezárul. Az oktatás történetében az ezredforduló évei más, valószínűleg ugyancsak fordulatot jelentő változásokat is hoznak. Most válnak a mindennapi életünkben is meghatározóvá az információs-kommunikációs technológia eredményei, és ezek a fejlemények alapvetően megváltoztatják a tudás értékét, a tanulás szerepét, valamint az oktatás feladatait és lehetőségeit. Sok szempontból időszerű tehát, hogy a számvetést mi is elvégezzünk, áttekintsük, hol tart az ezredfordulón az oktatás és nevelés kutatása, a tágabb értelemben vett neveléstudomány.*

**A**z ezredfordulóval egybeesik egy másik kerek évforduló is. Bármennyire is hihetetlen, de igaz, egyetemünk professzora, Nagy József néhány nap múlva, egészen pontosan november 22-én 70 éves lesz. Ezt az alkalmat szeretnénk felhasználni arra, hogy a szakmai közösség nevében Professzor Urat születésnapján köszöntjük.

Az európai tudományos közélet évszázadokra visszanyúló hagyománya, hogy egy-egy diszciplína kiemelkedő képviselőjét tanítványai, kollégái, tudóstársai kerek születésnapján egy könyvvel köszöntik. Nagy József tiszteletére mi is összeállítottunk egy ilyen kötetet. A pedagógiai kutatás harminckét képviselője, elsősorban Nagy József tanítványai, kollégái, közeli és távoli munkatársai, írtak egy-egy fejezetet ebbe a könyvbe.

A kötet szerzői a fejezetek megírásán túl azt is vállalták – ami ugyancsak nem lebecsülendő teljesítmény –, hogy a munkát titokban tartják. A titkot egészen eddig a percig sikerült megőrizni, így itt, most e könyv bekötött kéziratát Professzor Úrnak meglepetésként nyújthatjuk át.

Az ilyen jellegű könyveket megnevező eredeti német kifejezés, a Festschrift kezdetben a köszöntést, az ünnepélyességet hangsúlyozta. Később azonban, különösen az angolszász országokban e tiszteletét kifejező kötetek egyre inkább szaktudományos formát öltöttek, alkalmat kínáltak az áttekintésre, szintézisre. Ez a kötet szintén tudományos esszéket, szakmai tanulmányokat tartalmaz. A harminckét fejezet együttesen a nevelés és oktatás problémáinak széles köréről nyújt áttekintést. A könyv a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában jelenik meg.

A kötet szerzőinek és e mostani konferencia előadóinak névsora között van átfedés, a tizenöt előadó közül tíz egyben a könyv szerzője is. Az előadók névsorából egyben az is kiderül, hogy mi, szegediek a konferencia sikeréhez elsősorban annak megszervezésével szeretnénk hozzájárulni. Írásaink a kötetben megtalálhatóak, a következő előadásokat pedig főleg meghívott vendégeink tartják.

\*

A program összeállításakor nem terveztük, hogy záróbeszédet fogok mondani, vagy bármiféle értelemben összegezném mindazt, ami itt elhangzott. Az elmúlt másfél nap so-

rán azonban annyi érdekes tapasztalattal gazdagodtam, hogy végül is örömmel hagytam magam rábeszélni arra, hogy véleményemet megosszam önökkel, és összegezzem, hogyan látom a nevelés és a tudomány kapcsolatát, a neveléstudomány magyarországi helyzetét.

Szeretném egy személyes megjegyzéssel kezdeni – mint ahogy nem is vállalkozom másra, mint hogy néhány további személyes észrevétellel folytassam. Amikor évekket ezelőtt a tanszékünk levélpapírját megterveztem, a fejlécre azt írtam: Pedagógiai Tanszék. Tettem ezt annak ellenére, hogy az egyetem hivatalos dokumentumai szerint nekünk Neveléstudományi Tanszék. Ugyanígy Pedagógiai Tanszék szerepel a névjegykártyámon is, és ha megkérdezik a foglalkozásomat, akkor pedagógiai kutatóként szoktam magam meghatározni. Mindezt pedig azért teszem, mert úgy gondolom, a tudomány komoly dolog, nekünk pedig, akik ezt a szakmát képviseljük, talán illő szerénynek lennünk. Mindamellett nem hiszem, hogy ez valami identitásprobléma lenne, inkább abból fakad, ahogy a neveléstudomány tudományává válásának folyamatát látom.

Úgy gondolom, az nem egyszeri elhatározás vagy definíció kérdése, hogy egy diszciplína mikortól érdemli meg a tudomány nevet. E tekintetben szívesen hivatkozom *Solla Price* 'Kis tudomány – nagy tudomány' című könyvére, és inkább azt mondanám, hogy a kutatásnak számos attribútummal, infrastrukturális és személyi feltétellel kell rendelkeznie ahhoz, hogy valóban tudományos igényű lehessen.

Melyek is ezek? Mindenekelőtt ki kell alakulniuk a tudományos módszereknek; azoknak a kutatási eljárásoknak, amelyek megfelelnek az adott szakterület sajátosságainak, de egyben az egyetemes tudományosság normáinak is. *Csikszentmihályi Mihály* kreativitásmodelljére gondolva azt mondanám, hogy egy szakterületet (domain) az általánosan elfogadott szimbolikus szabályok és eljárások összessége határoz meg.

Kellenek azután tudományos folyóiratok, amelyek keretet teremtenek az eredmények megjelentetésének, de egyben elvégzik az eredmények elsődleges szűrését, kritikai elemzését is. *Géczi János* előadásában a pedagógiai szaksajtóról beszélt, ami nem azonos a tudományos folyóiratkiadással. Ugyancsak tőle tudom, hogy Magyarországon az elmúlt másfél évszázadban közel 1500 pedagógiai jellegű folyóirat jelent meg. Egyébként ma is megjelenik közel száz. Ezek az újságok, magazinok, folyóiratok a szakmai kommunikáció széles spektrumát átfogják, élénken pezsgő szellemi életet teremtenek, az iskola, az oktatás világának szereplői közötti kommunikáció elsődrendű csatornáit. A tágabb szakmai olvasói kör számára magas intellektuális színvonalon megírt cikkek sokasága sem feledtetheti azonban, hogy a tudományos kommunikáció normái egészen mások. A kutatási eredmények közlése precíz, rigorózus – a kívülállók számára éppen ezért unalmas – fogalmazást, az állítások alapos dokumentálását – például a statisztikai szignifikancia nem kutatók számára teljesen érdektelen megadását – igényli. A tudományos folyóiratkiadásnak, a kutatási eredmények publikálásának ma már elég pontosan körülhatárolt normái vannak és neveléstudományról akkor beszélhetünk, ha megfelelő számban és arányban jelennek meg az e normáknak megfelelő cikkek.

A tudományos kutatás elengedhetetlen feltétele a megfelelő finanszírozás. A nyugati világban ennek alapvetően két formája alakult ki, egyrészt a kutatóintézetek hálózata, másrészt a versenyszerű, projekt-rendszerű, pályázati formában történő forrás-elosztás. Amint az már itt is többször elhangzott, nálunk a pedagógiában ennek a gyökerei a hatos főirányig nyúlnak vissza, amit aztán a „Közoktatási Kutatások” teljesített ki (a program tudományos tanácsa Nagy József elnökletével működött). Ma több ilyen – gyengén csörgedező – pályázati forrása is van a szakmának, összességében azonban ezek alig elegendők arra, hogy azokból valóban átfogó empirikus kutatásokat lehessen finanszírozni.

Egy diszciplína zavartalan működésének feltétele a tudományos utánpótlás, a kutatók rendszerszerű képzése. Magyarországon 1993 óta folyik – többek között neveléstudo-

mányból is – a PhD, azaz a nemzetközi normáknak megfelelő szintű doktori képzés. Az már rajtunk múlik, milyen lesz ezeknek a fokozatoknak a nemzetközi elismertsége.

Szükség van továbbá tudományos konferenciákra. Talán nem véletlen az, hogy a legtöbb nagy nemzetközi tudományos szervezet szinte egyetlen létezési módja az évente vagy két évente megrendezett konferencia. Ezek a konferenciák teremtenek keretet az eredmények első közreadására, kritikai megvitatására. Bármennyire is törekszünk a tárgyyszerűsége, és hiszünk a tudományos tudás objektív jellegében, a tudományt személyek művelik, és az egész folyamat nem működik a személyes találkozások inspiráló hatása nélkül. A konferencia teremt lehetőséget arra, hogy az előadónak azonnal kérdéseket tegyünk fel, hogy egyetértésünket vagy ellenvetésünket megfogalmazzuk. Sokan tartják úgy, hogy a konferencia legértékesebb része a szünet, amikor egy kávéra félre lehet vonulni egy hasonló problémán dolgozó kollégával. Szegről-végről most is egy ilyen konferencián veszünk részt, azonban itt elsősorban mégsem új kutatási eredmények közreadása és megvitatása volt a célunk. Szeretném azonban bejelenteni, hogy az Akadémia Pedagógiai Bizottsága elhatározta tudományos konferenciák évenkénti megrendezését: olyan konferenciákét, ahol az „éves tudományos termés” áttekintésére, értékelésére kerülhet sor. Az elsőt nagyjából egy év múlva, 2001. október 25–26-án rendezzük. A konferencia tartalmát egy hét főből álló programbizottság alakítja ki, közülük hatan ezen a mostani találkozónkon is részt vesznek.

Nem működik azonban egyetlen tudomány sem, ha nem alakul ki a szakmán belül egy többé-kevésbé egységes értékrend. Azoknak az írott vagy íratlan szabályoknak az összességére gondolok, amelyeket az adott terület művelői egyaránt elfogadnak. *Falus Iván* előadásához kapcsolódva azt mondhatnám, hogy olyan implicit és explicit, kimondott vagy ki nem mondott feltevésekről van szó, amelyek alapján az adott szakma képviselői nagyjából egyetértenek abban, hogy mi az, ami tudományos eredménynek számít, mi az, ami az adott területen gyenge, közepes, vagy jelentős teljesítmény. Ismét Csíkszentmihályira utalva itt arról a „mezőről” (field) van szó, amely elvégzi az eredmények értékelését és szűrését, kiemeli a kreatív teljesítményt, a megőrzésre méltót, megkülönbözteti a kiválót a közepszerűtől.

Csak így lehetséges, hogy egy-egy szakterületen jelentős alkotások jöjjenek létre. A tudomány ugyanis elképzelhetetlen alkotó egyéniségek, tudós személyiségek nélkül. Ezen a konferencián lényegében azt is ünnepeljük, hogy a pedagógia átlépte ezt a küszöböt.

Tudományos munka nem lehetséges bizonyos autonómia nélkül. Azt értem ezen, hogy a kutatók nem dolgozhatnak csak „megrendelésre”; nem elég, hogy feladatokat kapnak, és azokat megoldják. Kell lennie szabad kutatói kapacitásnak arra is, hogy a szakterület művelői a tudomány belső logikája szerint felmerült problémákon is dolgozhassanak, azaz olyan kérdésekkel is foglalkozzanak, amelyek megválaszolása még nem égetően fontos. Csak így képzelhető el, hogy eléggé távlatos, kreatív elgondolások szülessenek.

A tudománnyá válást tehát, mint említettem, egy folyamatnak tartom. Talán ezért is ragadott meg *Illyés Sándor* előadásának címe, a „Tanuló neveléstudomány”. Ez a folyamat más tudományok esetében is hosszú időt vett igénybe, de a magyarországi neveléstudomány esetében túlságosan is elhúzódott. Nagyjából a 19. század végére tehető a kezdete, amikor az ipari forradalom nyomán a képzett munkaerővel szemben támasztott igények nálunk is lendületet adtak a tömegoktatás kiépülésének, és felmerült az oktatással kapcsolatos jelenségek tudományos vizsgálatának jelentősége. Az azt követő történelmi korszakok azonban nem kedveztek a fejlődésnek, az oktatás átpolitizált, agyonideologizált jellege korlátozta a tudományos kutatás infrastruktúrájának, rendszerének kiépülését is.

Már többször is említettem, hogy a magyarországi fejlődésről beszélnek, így elkerülhetetlen, hogy kitérjek arra, mit is értek ezen. Azt hiszem, abban könnyen egyetértésre jut-



hatunk, hogy a nagyvilágban már létrejött a neveléstudomány. *Báthory Zoltán* utalt arra, hogyan terjedt el, milyen értelemben használatos a pedagógiai kutatás angol megnevezése, az „educational research”. Nos, a neveléstudományok, az „educational sciences” – így, többes számban – emancipációja a nyugati tudományosságban lezárult. Az ilyen értelemben vett pedagógiai kutatás a modern társadalomtudományok egyik legdinamikusabbban fejlődő ága. Ha áttekintjük a nyugati egyetemek száz-százötven oktatót, kutatót foglalkoztató pedagógiai tanszék-csoportjait, intézeteit, „school of education”-ként megnevezett karait, önálló kutatóintézeteit, és azt az infrastrukturális hálózatot, amelynek az elemeiről az előzőekben beszéltem, nem kétséges, hogy a nevelés tudománya „nagy tudománnyá” vált.

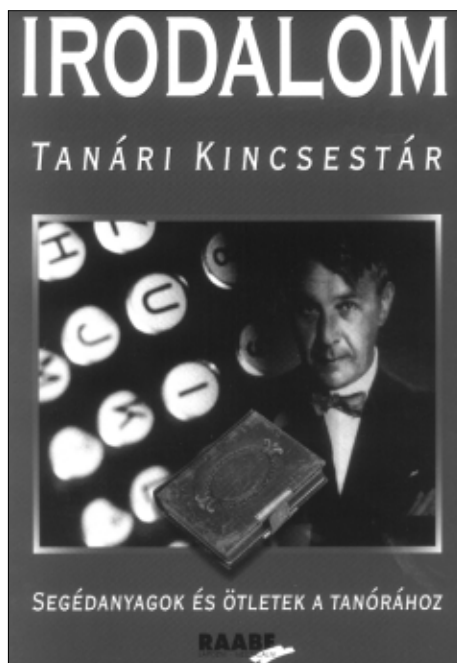
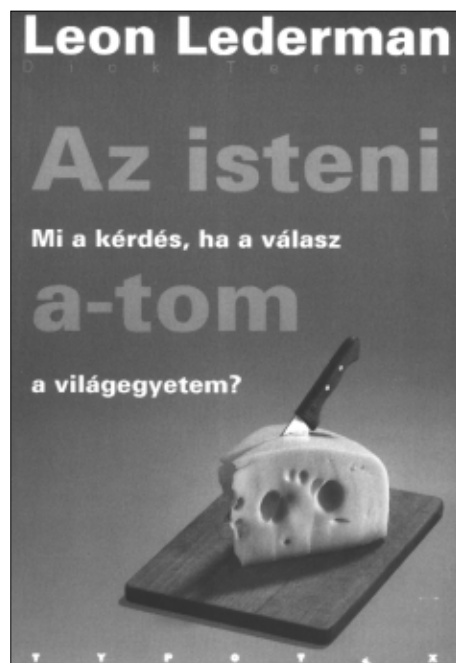
Mivel hiszek a tudomány egyetemességében, nemzetköziségében, azt is mondhatnám: semmi gond, részévé kell válni a nemzetközi folyamatoknak, jelen kell lenni Európában és a világban általában. Lényegében ezt is mondom, és arra biztatom tanítványaimat, mércének az európai normákat tekintsek. A világ mai nyitottsága mellett az talán nem kétséges, hogy lesznek olyan neveléstudósok, akiknek az állandó vagy legalább az ideiglenes lakhelye Magyarországon lesz. A kérdés azonban, hogy kell-e, van-e, lesz-e magyar neveléstudomány, ennek ellenére nem mellékes. Azt hiszem, nem csak nemzeti identitás kérdése, hogy lehet-e pedagógiai kutatásról gondolkodni és beszélni magyar nyelven. Talán nem csak az utazási költségek optimalizálása szempontjából fontos, hogy magyar kutatók ne csak külföldi konferenciákon találkozhassanak egymással azért, hogy eredményeiket megfelelő közegben megvitathassák. Egyáltalán nem mindegy, hogy tehetséges fiatalok elég vonzóan találják-e a pedagógiai kutatást ahhoz, hogy azt „életmódjukként” válasszák. És az sem mindegy, hogy ha sikerül tehetséges kutatókat kiválasztani, „pályára állítani”, kellően vonzóan vagy egyáltalán lehetségesnek tartják-e, hogy működésük színhelyéül ezt az országot válasszák. De talán fontos az is, hogy az új gazdaság „húzó ágazatának”, a „tudásiparnak” lesz-e itthon is kellő színvonalú tudományos kutatási-fejlesztési háttere.

Nos, az elmúlt másfél nap élményei, a kollégákkal folytatott beszélgetések, a konferencia előkészítésére fordított másfél hónap, de még inkább az említett kötet szerkesztésével töltött nagyjából másfél év tapasztalatai alapján azt mondanám, hogy a helyzet nem teljesen reménytelen. Úgy gondolom, van a szakmánknak annyi elkötelezett képviselője, hogy létrejöjjön a „kritikus tömeg”. Az hiszem, sokan vannak közöttünk olyanok, akik úgy látják, érdemes a mércét magasra tenni. Egyre többen értenek egyet azzal, hogy igényesnek, szakmánkon belül kritikusnak kell lenni, ha a pedagógiai kutatást tudományként akarjuk elismertetni, elfogadtatni. Mindez számomra azt jelenti, hogy kialakulóban van az a szakmai értékrend is, amely a magyarországi pedagógiai kutatókat tudományos közösséggé szervezi. Lehet, hogy hamarosan új fejléccet tervezek a levélpapíromnak.

Zárásként szeretnék mindenkinek köszönetet mondani, aki a konferencia sikeréhez hozzájárult. Természetesen elsőként Nagy Józsefnek köszönöm, hogy e konferencia megszervezéséhez – nemcsak a jól időzített születésnapjal, hanem életművével is – alkalmat teremtett. Köszönöm az előadóknak az igényes és elmélyült elemzéseket. Nem érzem feladatommak, hogy az előadásokat bármilyen értelemben is értékeljem; azt hiszem, közvetlen visszajelzést nyújtott már a teremben mindvégig érzékelhető feszült figyelem is, továbbá jelezte a kiváltott érdeklődést a szünetekben az előadók köré formálódó gyűrű. Azt azonban nem tudom megállni, hogy ne utaljak az előadások esztétikai minőségére. Ha *Kárpáti Andrea* a kognitív pszichológia modelljeiből kiindulva értelmezte a gyermekrajzok szimbólumvilágát, talán én is megengedhetem magamnak, hogy egy mondat erejéig az ő kutatási területének szimbólumvilágát használjam: szeretném ugyanis megköszönni azt is, hogy szép előadásokat hallhattunk. Köszönöm a Rendevényház munkatársainak, hogy otthont adtak ennek a konferenciának, és az elmúlt két nap mun-

kájához kellemes környezetet teremtettek. Végül pedig ismét megköszönöm a konferencia minden résztvevőjének, hogy jelenlétével, aktív részvételével ezt az évezredzáró – új évezredbe tekintő szakmai találkozónkat emlékezetes eseménnyé tette.

A *Neveléstudomány az ezredfordulón* című konferencia megnyitóján és zárásán (Szegeden 2000. november 17–18-án) elhangzottak szerkesztett szövege.



Az TYPOTEX Kiadó és a RAABE Tanácsadó és Kiadó KFT könyveiből