

tek általános tételeinek pusztá alkalmazásában, hanem a tantárgyakkal összefüggésben jelentkező pedagógiai problémákban, közösen megoldandó kérdésekben jelenik meg. A kapcsolat ápolásához pedig nélkülözhetetlenek – mint a múltban, a jövőben is – olyan kettős-hármas kötésben élő, a szaktudomány és a pedagógia, illetve a gyakorlat közegeiben egyaránt értőn eligazodó, alkotó szakemberek, mint amilyen Takács Etel is volt.

### Irodalom

Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000.* ÖKONET, Budapest. 332.

Báthory Zoltán – Gyarakai F. Frigyes – Takács Etel (1980): A tanítási-tanulási folyamat. In: Báthory Zoltán – Gyarakai F. Frigyes (szerk.): *Pedagógiai kézikönyv.* Tankönyvkiadó, Budapest. 151–215.

Csapó Benő (2001): Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 88–106.

Falusi Iván (szerk., 2000): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* (3. kiadás) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Hunyady Györgyné (1994): A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 25.

Mihály Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok.* OKKER-Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. 486.

M. Nádasi Mária (2001): *Adaptivitás az oktatásban.* Comenius Bt., Pécs.

Nahalka István (1998): A tanulás. In: Falusi Iván: *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117–158.

Takács Etel (1965): *Az általános pedagógia és a szakmetodikák kapcsolata. különös tekintettel a tanárképzésre.* MTA Történelmi és Filozófia Osztály közleményei, 14. 3. 287–291.

Takács Etel (1980/a): *A magyar nyelv könyve.* Általános iskola 5. osztály. Tankönyvkiadó, Budapest. 88.

Takács Etel (1980/b): *Magyar nyelvi munkafüzet az általános iskola 5. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Budapest. 150.

Takács Etel (1981/a): *A magyar nyelv könyve az általános iskola 6. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Budapest. 109.

Takács Etel (1980/b): *Magyar nyelvi munkafüzet az általános iskola 6. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Budapest. 167.

Takács Etel (1982/a): *Magyar nyelvi munkafüzet az általános iskola 7. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Budapest. 175.

Takács Etel (1982/b): *Magyar nyelvi munkafüzet az általános iskola 8. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Budapest. 168.

Takács Etel (1983/a): *A magyar nyelv könyve az általános iskola 7. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Budapest. 86.

Takács Etel (1983/b): *A magyar nyelv könyve az általános iskola 8. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Budapest. 110.

Nyitrai Tamás – Takács Etel – Török Imre (1986): *Tanári kézikönyv a magyar nyelv tanításához az általános iskola felső tagozatában.* Tankönyvkiadó, Budapest. 333.

*Hunyady Györgyné*

## A tanuló tanár

*„Egy 25 éven át működő tanár, heti 20 tanítási órát számítva, 16000 pedagógiai szituáció irányítására vállalkozik. Bizonyára nagyon jelentős mértékben emelkedne az oktatás hatékonyságának szintje, ha minden tanár minden óráján csak valamivel is eredményesebben tanítana, mint az előző órán. Ha a visszacsatolás elvének egyszerű érvényesítéséről lehetne szó: a tanár tanulna tanításának hibáiból...”*

**E**zek a sorok nem valamely a napokban megjelent, a reflektivitás fontosságát hangsúlyozó angolszász publikációból származnak, hanem *Takács Etel* 34 évvel ezelőtt írott, „Pedagógiai szituáció a tanítási órán” című tanulmányából. A cikk árnyaltan elemzi azokat az okokat, amelyek

miatt a fenti logika nem érvényesül a gyakorlatban. Választ keres arra, hogy a tanár miért nem tanul óráról órára; a tapasztalt pedagógus miért nem azonosítható szükség-szerűen a kiváló pedagógussal.

Az emlékülés szervezői nyomatékosan felhívták a figyelmemet arra, hogy nem Ta-

kács Etel méltatására kell vállalkoznom, nem az ő gondolatait kell értelmezni, hanem egy, a munkásságának keretébe tartozó témakörrel illik szót ejteni. A tanulmány újraolvasásakor azonban olyan erővel hatott rám az a felismerés, hogy megannyi irányzat, amelyet ma követünk és csodálunk, csirájában ebben a cikkben benne van, hogy minden intés ellenére meg kell ezt az élményt osztanom önökkel.

Ki ne ismerne rá a rejtett tanterv egész problematikájára az alábbi fejtegetést olvasván: „Meg kell különböztetnünk a szándékolt, tudatos, tervszerű hatást a spontánul ható tényezők effektusától, márpedig azzal a tanulással, hogy ha e kétféle hatás ellentmond egymásnak, gyakran a spontán hatás bizonyul erőteljesebbnek: ha ellentét van aközött, amit a tanár mond, s ahogyan mondja, a tanulók általában az utóbbit értik meg, jegyzik meg jobban.”? (Takács, 1968)

S vajon nem a konstruktivizmus előzményeire bukkant-e rá Takács Etel, amikor *Rubinstein* előző évben megjelent könyvéből azt a gondolatot emelte ki, hogy a személyiség sajátosságai és állapotai azoknak a belső feltételeknek az egységes együttesét jelentik, amelyek minden külső ráhatást megszüntetnek, s amelyek maguk is az előző ráhatásoktól függően alakultak ki? Mai, konstruktivista interpretációban: az egyének új értelmezéseiket korábban meglévő tudásuknak és nézeteiknek, valamint az újonnan tapasztalt jelenségeknek és gondolatoknak az interakciója révén alkotják meg.

Továbbmenve azt olvashatjuk, hogy „A tanítási órán a tanár irányító tevékenysége döntések sorozatában valósul meg. Bármelyik mozzanatára gondolunk is a tanítási órának, nyilvánvaló, hogy a tanár – feladatainak megoldásában – több lehetőség közül választhat, és választ is anélkül, hogy a döntést minden esetben tudatosan átélné.” (Takács, 1968) A kognitív pedagógia sémaelmélete vajon nem ugyanezt fogalmazza-e meg?

S akkor, amikor ma olyan gondolatokat olvashatunk, melyek szerint „belátható, hogy a pedagógiai interdiszciplinák létre-

jött, a pedagógia széttagolódása a fejlődés szükségszerű feltétele és eredménye, (...) s ami a széttagolódás után mára megmaradt, ami 'tisztán pedagógjának', mint tudománynak nevezhető... az nem más, mint a 20. század előtti pedagógia maradványa és a széteágazó empirikus kutatások gyakorlatilag alig hasznosított adattömege.” (Nagy J., 2000), s amikor korunk szerzői ebből a helyzetből a kiutat abban látják, hogy a pedagógiát „hierarchikus multidiszciplinává” változtassák – nos, hát ebben a helyzetben nem orientálóak s megnyugtatóak-e Takács Etel fejtegetései?

„A tanítási órán kialakuló pedagógiai szituációt számos tudomány vizsgálhatja a maga tárgyának megfelelő nézőpontból. Az egyes szaktudományoknak a pedagógiai szituáció iránti érdeklődését bizonyítják az egyre szaporodó határtudományok... A pedagógiai szituáció a maga egészében – komplex és dinamikus mivoltában – egy erre illetékes tudománynak, a pedagógiának a tárgya. Amikor a pedagógia felhasználja a társtudományok eredményeit, nem adhatja fel önmagát, nem felejtheti el felhalmozódott tapasztalatait, és nem fordulhat el attól a pedagógiai valóságtól, amelyet kutatni és irányítani egyaránt feladata.” (Takács, 1968)

Mindezeket a gondolatokat Takács Etel nem tekinti új eredményeknek, hanem csupán „a programozott oktatás terén végzett kutatások melléktermékeinek”. De most valóban szakadjunk el Eta néni írásainak elemzésétől, korlátozzuk figyelmünket a tanítva tanuló és a kutató tanuló tanár példájára.

Már-már közhelyszámba megy az a megállapítás, hogy a tanárrá válás nem korlátozódik a pedagógusképzés esztendeire. Tudni véljük, hogy mindazok az élmények, amelyek a gyermeket születésétől fogva érik, mindazok a tapasztalatok, amelyek élete során s főként iskolás éve alatt felhalmozódnak, jelentős mértékben meghatározzák nézetrendszerét. Az első éves hallgató több mint 10 000 tanulóként átélt tanítási óra tapasztalati bázisán vagy kialakult nézetrendszerrel rendelkezik a tanításról, a pedagógus feladatairól, vagy, ha in-

tegráns személyes filozófia nem is fogalmazódott meg, annyi bizonyos, hogy számos, a tapasztalatokon nyugvó, egyedi, strukturálatlan absztrakció birtokában van. Amennyiben kialakult nézetrendszerrel, filozófiáról beszélhetünk – ez lehet helyes vagy téves. Az utóbbi, irreleváns szűrőként működve, a tanárrá válás akadályát képezheti. Az egyedi absztrakciók, képzetek, nézetek pedig rendszerezettség és elvi megalapozottságú tudás hiányában nem szolgáltatják a tanári mesterség mozgósítható tudásalapját. A pedagógusképzésre vonatkozó nyilvánvaló következtetés az eddig elmondottakból, hogy a tanárjelöltnak nem valamilyen új, ismeretlen szakmát kell megtanulnia, mint ahogy sok más hivatás esetében ez a helyzet, hanem már meglévő nézeteit kell a valósággal konfrontáltatnia, s ennek alapján egy alkalmazható, rendszerezett tudást kialakítania. Mi, képzők ebben a folyamatban csak akkor lehetünk partnerek, segítők, ha feltárjuk, megismerjük ezt az előzetes tudást, s ha a hallgatót képessé teszünk arra, hogy meg nem fogalmazott, implicit személyes tudását explicit formába öntse; egy korszerű ismeretrendszer és egy ezt megtestesítő gyakorlat formájában teremtsük meg a tanárrá válás feltételeit.

Az utóbbi időben örvendetesen szaporodnak azok a kísérleti képzési formák, amelyben a tanárjelölt személyes tudásának, a mintakövetés sajátosságainak a feltárása lényeges szerepet kap. S arra is egyre nagyobb hangsúlyt fektetünk, hogy az elméleti képzés és a valós gyakorlat egymást erősítse. S itt ütközünk abba az örök ellentmondásba, hogy mindig a létező gyakorlattal szeretnénk felkészíteni a tanárjelölteket egy azt meghaladó, korszerűbb gyakorlatra. Optimális keretet adhatnának ehhez a szakmai fejlesztő iskolák, amelyek abban különböznek meglévő gyakorlóiskoláinktól, hogy az egyetemi oktatók, kutatók, vezetőtanárok – mint egyenrangú partnerek – együttműködésén nyugszanak. A közösen kidolgozott, új tudományos eredményekre és gyakorlati tapasztalatokra épülő korszerű eljárások ki-munkálásának és terjesztésének műhelyei,

amelyekben a kutatás, a tanárképzés és továbbképzés egymást segítve valósul meg. Ez a modell feltételezi a műhelybe rendszeresen bekapcsolódó, a hallgatók és a kezdő tanárok munkáját segítő, jól képzett mentorok széles hálózatát is.

Megint utalnom kell Takács Etelre, aki az összhangot úgy teremtette meg, hogy elméleti „előadásain” is azokat a korszerű eljárásokat (programozott tanulás, csoportmunka) alkalmazta, amelyeknek hasznosságát hirdette, s gyakorta állt egy általános iskolai osztály elé, hogy a maga alkotta nyelvtani tankönyvcsaládból tanítson, ezzel szolgáltatva modellt és vitaalapot jelölteknek s gyakorló tanároknak egyaránt.

A tanár tehát tanul képzése során is, ha ez a képzés támaszkodik előismereteire, s nemcsak tartalmában, hanem formájában is a korszerű gyakorlatot testesíti meg. Mindamellelt a leghatékonyabb egyetemi vagy főiskolai képzés sem képes kész tanárokat kibocsátani. A tanár tanulása tovább tart, sőt talán a pályakezdés éveiben érkezik legnehezebb szakaszához. Ekkor szembesül a tanár az oktató-nevelő munka teljes komplexitásával, miközben még nem rendelkezik az e feladat teljesítéséhez szükséges képességekkel, készségekkel. Gyakorta szokták a pályakezdés éveit a „valóság sokk” kifejezéssel jellemezni, s számos közleményben leírják, hogy a kezdő pedagógusok ebben az időszakban keserves kínokat élnek át, s jelentős részük (egyes országokban 50 százalékuk) hátat is fordít a pályának. Csak reménykedhetünk abban, hogy végre az oktatáspolitikai is felismeri ennek a szakasznak a nehézségeit, s a nemzetközi gyakorlatot követve órakedvezményrel, speciális képzéssel, mentori közreműködéssel segíti elő a teljes értékű tanárrá válást.

De miben is áll a pályakezdő nehézsége? A tanár munkája, mint erre korábban utaltunk is, nagyszámú, azonnal meghozandó döntések sorozatából és gyakorlati készségek láncolatából áll. Régóta tudjuk, hogy a gyakorlati készségek kialakítása hosszan tartó folyamat. Az automatizálódást megelőzően a tevékenység akadozó,

uizonytan, tolytonos gondolkodást igényel, rendkívül fárasztó.

A döntések meghozatalára vonatkozóan a kognitív pedagógia sémaelmélete szolgáltat magyarázatot. Kezdő és gyakorlott pedagógusokat összehasonlítva azt tapasztalták, hogy a kezdők elméleti ismereteiket mozgósítva, de kevesebb tényezőt figyelembe véve, a konkrét helyzethez kevésbé igazodó döntéseket hoznak viszonylag hosszabb idő alatt. Ennek az az oka, hogy nem rendelkeznek azokkal a gyakorlat során kialakuló tudásrendszerekkel, sémákkal, amelyek segítségével a tapasztaltabb tanár szinte automatikusan hozza meg döntéseit. A gyakorlat során egyre több és differenciáltabb séma alakul ki, s ezek lehetővé teszik a valóságos helyzet megfelelő értékelését s az előzetes elgondolások megfelelő illesztését, igazítását. A tapasztalt tanár sémarendszere segítségével több szempontot figyelembe véve, gördülékenyebben hozza meg eredményesebb döntéseit.

A kezdő tanár tanulását nagymértékben segíthetik a tapasztaltabb mentor észrevételei, aki a komplex helyzetben könnyebben felismeri az orientáló mozzanatok, könnyebben megkülönbözteti a lényeges és lényegtelen jegyeket egymástól. De milyen is legyen a mentor közreműködése? Tanulságosak e tekintetben Putman és Borko gondolatai: Ahogyan a gyerekektől sem kész ismeretek alkalmazását várjuk el, de azt sem, hogy maguk fedezzék fel a fizikát a tárgyi valóságból, a pedagógusokat sem akarjuk egyik szélsőségnek sem alávetni. Ne maguktól, külső segítség nélkül kelljen megváltoztatni az

oktatásra, a tantárgyra, a tanulásra vonatkozó nézeteiket, hanem külső, új ismeretekkel rendelkező személyek részvételével; de ne is az legyen a dolguk, hogy a mások által kidolgozott elveket, sémákat alkalmazzák a saját tanításukban. (Putman és Borko, 1997)

S ezen a ponton újra, még élesebben felvetődik a beilleszkedés vagy előrelépés dilemmája. Kutatások szerint sokszor a korszerű nézeteket valló, friss ismeretekkel rendelkező pályakezdő az iskolai közegben nem továbbfejlődik, hanem az iskola kialakult konzervatív szemléletéhez,

*A tanárjelöltnek nem valamilyen új, ismeretlen szakmát kell megtanulnia, mint ahogy sok más hivatás esetében ez a helyzet, hanem már meglévő nézeteit kell a valósággal konfrontáltatnia, s ennek alapján egy alkalmazható, rendszerezett tudást kialakítania. Mi, képzők ebben a folyamatban csak akkor lehetünk partnerek, segítők, ha feltárjuk, megismerjük ezt az előzetes tudást, s ha a hallgatót képessé tesszük arra, hogy meg nem fogalmazott, implicit személyes tudását explicit formába öntse; egy korszerű ismeretrendszer és egy ezt megtestesítő gyakorlat formájában teremtsük meg a tanárrá válás feltételeit.*

gyakorlatához igazodik. A szociális konstruktivista magyarázat szerint a kudarcok, kezdeti nehézségek mellett jelentős szerepet játszik az a tény, hogy az iskola egy nagyon erősen ható beszélgető közösség, amely átörökíti a hagyományos iskola tevékenység- és gondolkodási kultúráját. Ebből úgy lehet kilépni, hogy a tanárok részére új beszélgető közösséget hozunk létre, amely képes az aktív tanulást, a gondolkodást, a felfedezést megtestesíteni. Ebben a

tanár hozzájuthat az új információkhoz és a szükséges visszacsatoláshoz is. (Putman és Borko, 1997)

Tanul tehát a kezdő pedagógus is, de mi következik ezután?

Berliner szerint a pedagógiai szaktudás megszerzésének öt fázisa különíthető el.

Az pályakezdés évében a tanár általános szabályokat, recepteket keres, ezzel igyekszik feladatait megoldani.

A második szakasz a 2-3. évre jellemző. Ekkor a tanár már igyekszik az elveket a kontextushoz igazítani, saját tapasztala-

tai alapján már tudja, hogy a szabályok mikor alkalmazhatók. Nehézséget okoz azonban a konkrét szituáció lényeges és lényegtelen jegyeinek elkülönítése.

A harmadik szakaszban, a kompetencia szintjén (3–4. év) a tanárok tudatosan jelölik ki céljaikat, hozzák meg döntéseiket, cselekvésüket képesek a célhoz igazítani; mindez azonban nehézkesen, kevéssé flexibilisen valósul meg.

A negyedik szintet már éppen a gördülékenység és a rugalmasság jellemzi. A gazdag tapasztalati bázison a szituáció egészének átlátására válik képessé, intuitív módon felismeri a korábbi és a jelenlegi szituációk közös és eltérő vonásait, kiváló diagnosztá, a döntések meghozatalát azonban még a szándékolt, tudatos elemzés jellemzi.

Az ötödik, a „szakértő” szinten álló pedagógusnak a döntések meghozatalában is az intuitivitás, a gördülékenység a sajátja, nincs szüksége tudatos, szándékos mozzanatok beiktatására. A negyedik és az ötödik szintre a pedagógusoknak csak egy kis része jut el. (Barone és mtsai, 1996)

Más, az egész pályára kiterjedő karriervizsgálatok az első három évet a „túlélés”, a „felfedezés” szakaszának tekintik, a 4–6. évre a stabilizálódás a jellemző. A 7–18. évben a pedagógusok két utat követhetnek. A kísérletező, aktív csoport számára a 19–30. évben a békés, nyugodt távolságtartás a jellemző, amit 31–40. évben a békés elválás követ. A másik úton járók a 7–18. év között átértékelik addigi tevékenységüket, kétségek gyötrik őket, a következő periódusban a konzervativizmus lesz jellemző rájuk, s megkeseredve fejezik be pályájukat. (Huberman és mtsai, 1997)

Mint láthattunk, a sikeres, eredményes, nyugodt életutat a stabilitás korszaka után a kísérletezés alapozza meg. A gyakorlott tanár tanulásának az innováció, a kutatás, a fejlesztés a testre szabott módja. Ennek érdekében már a tanárjelölteket is be kell vonnunk a kutatómunkába, az iskolákat pedig folyamatos megújulásra képes, alkotó műhelyekké kell változtatnunk.

A tantervét, módszereit fejlesztő, azzal kísérletező, a pályakezdőket segítő tanár egyben magas szinten tanuló tanár is.

S befejezésül e tekintetben is vissza kell utalnom Takács Etelre, akinek „iskolájában” gyakorló pedagógusok sora alkotta meg oktató programjait, munkafüzeteit, s egyszersmind birtokába vette, megtanulta a korszerű pedagógiát is.

## Irodalom

Barone, T. és munkatársai (1996): A Future of Teacher Education. Developing a Strong Sense of Professionalism. In: Sikula, J. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Second Edition, MacMillan, New York. 1108–1145.

Huberman, M. és munkatársai (1997): Perspectives on Teaching Career. In: Biddle, B. és munkatársai (ed.): *International Handbook of Teachers and Teaching*. Kluwer. 11–78.

Nagy József (2000): *A XXI. századi pedagógia alapozása*. Osiris, Budapest.

Putman, R. – Borko, H. (1997): Teacher learning: Implications of New Views of Cognition. In: Biddle, B. és munkatársai (ed.): *International Handbook of Teachers and Teaching*. Kluwer. 1223–1296.

Takács Etel (1968): Pedagógiai szituáció a tanítási órán. *Pedagógiai Szemle*. 9. 773–779. In: Ambrusné Szalai Katalin (szerk.): *Takács Etel válogatott munkái*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Falus Iván

## A tanító tanár

Takács Etellel mint csoportos hospitálót fogadó vezetőtanárral egyetemi hallgatóként a „Ságváriban” találkoztam először. Akár a szakterületi tartalmát, akár az órák pedagógiai megformáltságát tekintjük – alapvető jellemzője a hibátlan racionalitás volt. Ekkor

láttam először példát arra, hogyan kell egy órát elemezni, óraelemzést vezetni, például az oktatási folyamat szerkezete szempontjából. Ma sem állítom, hogy óraelemzést irányító tanárként minden esetben el tudom érni a nála megismert mércét.