

	pedagógiai és pszich. ált. ismeretek	szakmódszertan	iskolai gyakorlatok
természettudomány			
– egyetemi	330 óra (dominánsan elméleti, illetve gyakorlati 40–40 %)	120–150 óra (a-b-c terület, dominánsan elméleti, illetve gyakorlati 40–40 %)	150 óra (90 óra a-b terület, vezetőtanár irányításával, 60 óra egyéni külső)
– főiskolai	ld. egyetemi	ld. egyetemi	ld. egyetemi
bölcsészettudomány			
– egyetemi	330 óra (dominánsan elméleti, illetve gyakorlati 40–40 %)	120–150 óra (a-b-c terület, dominánsan elméleti, illetve gyakorlati 40–40 %)	150 óra (90 óra a-b terület, vezetőtanár irányításával, 60 óra egyéni külső)
– főiskolai	ld. egyetemi	ld. egyetemi	ld. egyetemi
műszaki felsőokt.			
– egyetemi	*	*	*
– főiskolai	*	*	*
agrár-felsőoktatás			
– egyetemi	*	legalább 140 óra	*
– főiskolai	*	legalább 170 óra	*
zeneművészeti f.okt.			
– egyetemi	*	*	*
– főiskolai	*	*	*

2. táblázat. A tanári képzés sajátos követelményeinek főbb tanulmányi területei és arányaik. (* a bölcsész és a természettudományos szakoknál szereplő óraszámok az irányadóak az alapképzési képesítési követelményekben megadott, eltérő – általában magasabb – tanóraszám érvényesítésével.)

korábbi és meghaladottnak bizonyult tanár- és pályamodell rögzülését hozná magával a tanárképzésben és a közoktatásban. Írásunkkal az ennek elkerülését segítő gondolatainkat kívántuk megosztani olvasóinkkal.

Jegyzet

(1) A Debreceni Egyetem tanárképző tevékenységét rendeletileg szabályozó dokumentumainak összeha-

sonlításából (ld. 1. táblázat) kitűnik, hogy egy intézmény „falain belül” eltérő munkaóra árán és több ponton különböző eljárások szerint juthatnak a (műszaki, agrár, művész vagy a bölcsész) tanárjelöltek azonos értékű diplomához.

(2) A követelményrendszer összetételét és az egyes szakterületekre kiterjedő érvényét a 2. táblázat foglalja össze a mellékletben.

*Breznyánszky László –
Sümeginé Törőcsik Tünde*

A reflektív szemlélet megjelenése az orosz tanárképzésben

A tanárképzés szakmai fórumain, szaksajtójában gyakori kérdés, hogy miért nem érvényesül jobban az egyetemen, főiskolán oktatott elméleti ismeretek és szakmai készségek transferhatása a tanítás gyakorlatára. A tanárképző programok képtelenek befolyásolni a tanárjelöltek felfogását, amellyel a prog-

ram kezdetekor rendelkeznek. A felsőoktatásba kerülve a magukkal hozott felfogás szilárd elemei annak tulajdoníthatók, hogy azok olyan tapasztalatokon alapulnak, amelyeket a jelöltek iskolai pályafutásuk során diákként szereztek a tanítási-tanulási folyamatban. (Wubbels, 1992) E felfogásformálás egyik lehetséges megoldása lehet

a reflektív tanári szerepre való felkészítés, mely további válasz lehet azokra a szakmai kihívásokra, amelyek elé a kor követelményei állítják a praktizáló tanárokat. A tanári szerepek átalakulásával az új kihívások által megfogalmazott feladatok teljesítése olyan tanítási-tanulási folyamatot követel, amelyben egyre nagyobb szerepet vív ki magának a reflektív szemléletmód mint a tanárképzés megújítását segítő elközelítés.

A reflektív tanításról Magyarországon elsők között *Szabó László Tamás* publikációi nyomán szerezhettünk tudomást, aki történeti aspektusokat vizsgálva megállapítja, hogy e gondolat már *Dewey* (1933) tanításról vallott elképzelésében helyt kapott. Az ő felfogásában a reflektív tanítás fejlődése, fejlesztése tanult predispozíciókat foglal magába, amelyek arra irányulnak, hogy pozitívan reagáljunk bizonyos helyzetekre vagy személyekre. A téma kiemelkedő kutatóinak sorába tartozó *Schön* (1987) felfogása szerint a reflektív tanítás a tanítási gyakorlat komplex, bizonytalan, instabil és egyedi helyzeteinek kezelésére alkalmas stratégiák és technikák kifejlesztését foglalja magába. *Elliot* (1991) szerint a reflektív tanítás a következőket foglalja magába: a kritikai gondolkodás és önmagunk irányításának képességét, a kreatív gondolkodás képességét, problémamegoldási stratégiák kezelésének képességét, az osztály mint kontextus tudatosításának képességét. A reflektív tanárok okokat/érveket és alternatívákat keresnek, jól tájékozottak és figyelembe veszik mások nézőpontját.

Az utóbbi egy évtized során mind a kelet-, mind a közép-kelet-európai országok tanárképzési rendszere jelentős változásokat élt meg, az új demokratikus viszonyokra épülő tanárképzés mind tartalmi, mind szerkezeti átalakításon keresztül fejlődött. Az alábbiakban vizsgálандó törekvés, kezdeményezés a „volt tábor” országokban nagy hatást gyakorolt a tanárképzés fejlesztésére a demokráciát megelőző periódusban is. Az orosz tanárképzés olyan kísérleti, fejlesztő műhelyeiről van szó (Moszkva, Szentpétervár, Baskíria), ame-

lyek hatása kimutatható az utódállamok, illetve az új demokráciák kísérletező tanárképzésében (pl. Ukrajnában a rivnyi egyetemen, Szlovákiában a presovi egyetemen). Most csupán az orosz tanárképzésben tetten érhető reflektivitás első „szárnypróbálgatásairól” számolok be.

Az orosz politikai, társadalmi és gazdasági struktúra átalakulása nem hagyta érintetlenül a társadalom egyetlen alrendszerét sem. A nyolcvanas évek második felében elkezdődött átalakulási folyamatok jelentős szociális-gazdasági kihívásnak bizonyultak a felsőoktatás egésze számára. A demokratikus elvek megjelenése és hatása, a piac felszabadítása a társadalmi gyakorlatban szükségessé tette a képzés tartalmának az átalakítását, különösen a tanárképzésben, hisz a tanár, az oktató személyisége központi szerepet játszik bármely képzési struktúrában.

Sor került a pedagógusképzés megújítási lehetőségeinek elemzésére, értékelésre, lehetővé vált a pedagógus szakma iránti új minősítési követelmények megfogalmazása is.

Az elmúlt évtizedben végbement változások piacorientált gondolkodásmódot, a választás képességét, munkaerőpiaci versenyképességet követelnek. Valóssá tették az emberi kapcsolatok problémáját, a személyi szabadságot és a társadalmi felelősséget; az emberi lét, az emberi jogok védelmének kérdései elsődleges fontosságúak lettek; hangsúlyosabbá vált a hivatás társadalmi és személyi aspektusa.

Az utóbbi időben jelentős változások figyelhetők meg Oroszországban a nevelés színterén. Ennek a rendszernek az a jellemzője, hogy miközben az állam egyes területeken növelte a centralizációt, a felhatalmazó irányítást egy rugalmas igazgatás váltotta fel, a nevelési intézmények szabadabbak lettek, több autonómiát kaptak. Új tanárképző intézmények jöttek létre: tanárképző egyetemek, főiskolák, a szakmai továbbképzések intézményei, fejlesztési központok. Az intézmények szerkezete is megváltozott, új beosztások, osztályok jelentek meg az irányításban. A pedagógia (nevelés) problémáival foglalkozó társaságok jöttek létre (központok, la-

boratóriumok, tanári csoportok), a különböző nevelési intézmények közötti kapcsolat is megújult.

A kétlépcsős képzési rendszer bevezetésével a felsőoktatási intézmény együttműködése komoly nehézségekbe ütközött, hisz nem megfelelők a tantervek, a hallgatók leterheltek az új kurzusokkal, az átjárhatóság nem biztosított. A legnagyobb nehézséget mégis a professzori-oktatói testület jelenti, amely a régi hagyományok hordozója (ragaszkodik a hagyományos oktatási formákhoz, elutasítja a tanártól is újfajta gondolkodást megkövetelő innovációs technológiákat). Ezzel együtt azonban a reform már megállíthatatlan. Természetesen sok intézmény számára a továbblépés feltétele a korábbi elképzelések revidálása, újrafogalmazása, az egész képzési folyamat megújítása.

A felsőoktatási reform részét képezik azok a kísérletek, melyek az aktív tanulási módszerek kidolgozására, a hallgatói érdeklődés fokozására kívánják a figyelmet felhívni. (Dubrovina, 1997)

A pedagógiai fősiskolákon, egyetemen a szakmai kör-

nyezet modellezésének egyik eszköze az elméleti pedagógiai és pszichológiai ismeretek és a folyamatos pedagógiai gyakorlat (FPGY) elegyítése már az I. évfolyamtól kezdve. A gyakorlat kezdetben (I–II. évfolyamon) többnyire passzív, azaz tanórák, tanórán kívüli tevékenységek látogatása, tanulmányozása történik tanári segítséggel. Később, felsőbb évfolyamokon a gyakorlat aktívabbá válik: negyedéven már osztályfőnökként és szaktanárként dolgoznak a jelöltek. Az FPGY a gyakorlat tanulmányozásának, a pedagógiai és pszichológiai elmélet megismerése során átértékelődő egyéni problémák összegyűjtésének az eszköze. Ugyanakkor az FPGY sok hiá-

nyosságot, nehézséget is felvet. Az FPGY nagy hatást gyakorolhat a képzésre más eljárásokkal együtt, mint például a pszichológiai szolgálat meghonosítása a felsőoktatási intézményekben vagy a képzési folyamat egészének permanens pedagógiai, pszichológiai vizsgálata.

A szakmai környezet folyamatos elemzése (modellezése) az a gyakorlatok során is alkalmazott módszer, amely magába foglalja a professzionális tanítást-tanulást és gyakorlatot, s mely közel viszi a hallgatót a realitáshoz. Például a bevezetett szakmai-pedagógiai tréning segíti a hallgatókat egyéni problémáik kezelésében, a csoportkommunikációs megnyilvánulásainak megítélésében, más csoportok (például

osztály, tantestület) kommunikációs jelenségeinek szociálpszichológiai törvényszerűségeinek feltárásában. (Sevendoria, 1995) Ez az eljárás befolyásolja a szakmai elhivatottság minőségét, mely különösen fontos az elméleti ismeretek gyakorlati szinten történő megjelenítésekor. Természetesen ehhez hozzájárul az is, hogy sok intézményben az oktatók

A korábbi pedagógia nem ad technológiai modellt, azaz olyan gyakorlati elképzelést, amely bevonná a hallgatókat saját alkotói munkamódszerük kidolgozásába, s nem engedi meg az egyéni tapasztalatok általánosítását. Az ilyen és hasonló modellek elsajátítása csak a gyakorlatban lehetséges. A hasonló gyakorlati helyzetek alkalmazása a pedagógia és a pszichológia tanításában megváltoztatja a tárgy oktatásának a logikáját.

az első évfolyamtól kezdve már nem alkalmazzák a hagyományos oktatási módszereket. Az elfordulást a pusztán ismeretek átadására irányuló eljárásoktól elősegítette az a felismerés, hogy a megszokott módszerek már a képzés kezdetén olyan nagy mértékben deformálják a személyiséget, hogy később sem lehet rajta változtatni.

Ismert a tétel, mely szerint a személyiség csak kényszermentes tevékenységek útján fejlődhet. Nincs minden rendben, ha arra gondolunk, hogy például a hallgatót a tevékenységi és ellenőrzési formák (beszámoló, vizsga) arra kényszerítik, hogy „tanulja meg” az elméletet, s „felejtse is el” azonnal a vizsga után, hogy „megsza-

baduljon a felesleges információktól”. Ilyen körülmények között olykor lehetetlen összekapcsolni a különböző forrásokból szerzett szakmai tudást, s így a hallgató nem emelkedhet a problémamegoldás magasabb szintjére. A képzett szakember személyisége olyan tevékenységben fejlődik, melyben nélkülözhetetlen az információ. Ehhez olyan képzési modell létrehozása kívánatos, mely megalapozza a szükséges információk kiválasztását, szintetizálását, új elgondolások kialakítását segítő hallgatói irányultságokat. Megváltoztak a személyiségfejlesztés kritériumai, hisz a korábbiaktól (szakmai ismeretek elsajátítása, enciklopédikus tudás) eltérően ma a gondolkodás flexibilitása hangsúlyos. (Koszova, 1997)

A reflektív gondolkodás a tevékenység minden strukturális komponensének elemzését érinti: az eredményt, a kitűzött feladatokat, minden lehetséges tényezőt, amely szerepet játszik az adott tevékenységben. A reflektivitás az az eszköz, mely az egyént tevékenysége tárgyára, a „materializált” gondolkodás termékeire irányítja. A reflektivitás lehetővé teszi az ember teljes tevékenységstruktúrájának elemzését, követelmények, motívumok, célok, feladatok, folyamat, eszközök, források, feltételek, végeredmény elemzését. Analizálhatóvá válik az „én” mint a tevékenység alanya, bekövetkezik az állapot diagnosztizálása, a tevékenységhez és a többi résztvevőhöz való viszony elemzése. Az emberi viszonyulások mindenhol közvetlen hatással vannak a szakmai tevékenységre, a kölcsönös felelősségre. (Koszova, 1997)

Az orosz képzésben a reflektív gondolkodás fejlesztése nemrég kezdődött el, ahogyan már fentebb utaltunk erre. A korábbi kísérletek azt mutatták, hogy e képesség céltudatosan fejleszthető, oktatási programokkal, új életmóddal, életstílussal olyan új emberideált eredményezve, amely aktívan viszonyul az élethez, nem közömbös a körülötte történő események iránt, alkotó módon viszonyul problémái megoldásához, reális, illúziók nélkül szemléli életét, felelős munkái eredményéért, képes kommunikálni más emberekkel.

A pedagógusképzés szakmaorientáltságának megerősítése a humanizált környezet és légkör megteremtését jelenti a felsőoktatási intézményekben, azaz a leendő szakemberek humanisztikus képzéséhez új tartalmak, eszközök és módszerek megtalálását, a rendszeren belül a személyiségfejlesztés feltételeinek kialakítását, a prioritások és értékek felismerésének megtanulását. E problémakörnek szentelték az 1993. szeptember 15–16. között Szentpétervárott megrendezett „A humanizált környezet kialakításának problémái az orosz felsőoktatási intézményekben” című konferenciát. (Koszova, 1997) A humanizált környezet olyan szakmai, képző, tudományos, szociokulturális tér, melyet meghatározott pedagógiai rendszer alakított ki, s melynek célja a hallgatókban a humanisztikus élet-szemlélet és a lelki-erkölcsi értékek iránti elkötelezettség kifejlesztése. Fontos helyet kap benne a tanulási és a tudományos-kutatói tevékenység, a humán orientáltságú személy fejlesztésének szociális-pszichológiai feltétele, az oktatók és hallgatók közötti kommunikáció demokratikus stílusa, a szervezett szolgálatok (szociálpszichológiai, szociológiai laboratóriumok, önkormányzati szervek), szociokulturális környezet (könyvtárak, tanulói laboratóriumok, szaktantermek, kulturális létesítmények, kollégiumok, menzák, egészségügyi intézmények).

A fentebb vázolt elképzelés szerint a pedagógus képzésében középpontban marad a hivatáshoz/szakmához való viszony, a tevékenység társadalmi jelentőségének megértése, a gondolkodás „tantárgyi” fejlesztése mellett a pszichológiai-pedagógiai ismeretek gyarapítása, megerősítése.

A ma létező nagy számú innováció és a társadalmi ellentmondások a szakembertől nem annyira a képzés, az egyéni és a szakmai pozíciók intuitív megközelítését igénylik, mint inkább pontos pszichológiai és pedagógiai ismereteket. Nem véletlenül épp ezért a pszichológiai és a pedagógiai programokat kell komolyan és gyökeresen átalakítani. (Koszova, 2000) Ezeket az ismereteket nem lehet hagyományos, előadás-gyakorlat módszerrel átadni, hanem

„át kell engedni” a hallgató személyiségén, hogy élet- és szakmai tapasztalataiban folytatódjanak. Tehát a szakmai felkészítés egyik szintjén modellezni kell a hallgató majdani tevékenységét, hogy az oktatás és nevelés pszichológiai-pedagógiai modelljének a kidolgozása a gyakorlatba is átültetődjék. Feladatként fogalmazódik meg az egyéni nehézségek és a várható szakmai gátló tényezők átgondolása, az ezzel kapcsolatos lényeges pszichológiai és pedagógiai koncepciók rendszerezése a pedagógiai-pszichológiai képzésben. Ez aktualizálja a megfelelő ismereteket. Világos azonban, hogy az adott tudományokat egymással összefüggésben kell tanítani, aminek megvannak a saját pszichológiai-pedagógiai törvényszerűségei és a konkrét szociális kifejeződési formái.

A tartalmi átalakítást sürgetik az állami képesítési követelmények. A kötelezően tanulandó tudományterületek szabályozása mellett a követelmények tartalmazzák a pszichológiai, pedagógiai elméleti ismeretek megszerzését, a gyakorlati készségek elsajátítását mind a pszichológia, mind a pedagógia területén. Ezek a tudományok egy blokkot alkotnak, a pedagógia a felsoőbb évfolyamokon jelenik meg.

A pszichológia tanulmányozásába beletartozik a szociálpszichológia és a speciális pszichológia, a korrekciós pedagógia is. A hagyományos pedagógia kurzust, „A pedagógiai elméletek, rendszerek és technológiák” elnevezésű stúdium váltotta fel. A tanárok szabadon döntenek a tanított tantárgy tartalmáról, a gyakorlat megszervezéséről. A pedagógiai gyakorlat két részből áll: folyamatos pedagógiai gyakorlatból (I. és II. évfolyamon) és aktív pedagógiai gyakorlatból (III. és IV. évfolyamon).

A kezdő adaptív kurzus az egyéni problémák reflexiós gyakorlatának ideje. Ekkor az intézmény pszichológiai szolgálatának kell segítséget nyújtania, mivel sok hallgató igényli pszichológus és pszichoterapeuta közreműködését. Korrekciót igényelnek a hallgatói csoportokban az új kollektív orientációk során felmerülő gondok. Az említett gyakorlat lehetőséget ad a személyiség- és a közösségi viszonyok fejlődése általá-

nos modelljének felépítésére, ugyanakkor a hallgatók elsajátíthatják az önfejlesztés gyakorlati technikáit, a más egyénnel való együttműködés technológiáit. Az adaptív kurzusok feladata reflektív információk gyűjtése, az egyéni problémák átgondolása, részleges megoldása, felkészülés a leendő szakmai problémák fogadására.

A kidolgozott szakmai-pedagógiai tréningek már az I. évfolyamtól lehetővé teszik a pedagógiai gondolkodás fejlődését, a személyes problémák más szempontú értékelését. A tréning segíti a csoporttagok közötti kommunikáció fejlődését, az érdekes tevékenységformák megtalálását, az egyéni és a szakmai önfejlesztés programjának kidolgozását. A tréningen való részvétel növeli a szakmai felkészítés adaptációs lehetőségeit.

A korábbi pedagógia nem ad technológiai modellt, azaz olyan gyakorlati elképzelést, amely bevonná a hallgatókat saját alkotói munkamódszerük kidolgozásába, s nem engedi meg az egyéni tapasztalatok általánosítását. Az ilyen és hasonló modellek elsajátítása csak a gyakorlatban lehetséges. A hasonló gyakorlati helyzetek alkalmazása a pedagógia és a pszichológia tanításában megváltoztatja a tárgy oktatásának a logikáját. Nemcsak tisztán pedagógiai információkra van szükség, hanem a határtudományok ismereteire is (például neveléstörténet, pedagógiai pszichológia, szociálpszichológia, vezetéspszichológia). Ugyanakkor ez lehetővé teszi a nevelési helyzet teljesebb értelmezését.

A pszichológiai és pedagógiai információk oktatása helyett a hallgatók gyakorlati tevékenységének reflektív értékelése kerül előtérbe: ez a pedagógusképzés fejlesztésének egyik új szakasza. Az egyéni tapasztalatok elemzése a pedagógiai és a pszichológiai elmélet szintjén lehetővé teszi a saját tevékenység megértését, háttérbe szorul az intuitív megközelítés, a haladó pedagógiai gyakorlatnak adva át helyét. A szituációk modellezése a nevelési folyamat másfajta értelmezését alakítja ki a hallgatókban, akik felismerik, hogy a közös munka nem hagyható ki módszertani repertoárjukból.

A pluralizmus és a demokrácia a különböző pedagógiai koncepciók „egyenlőként” történő bemutatásában nyilvánul meg. Pozitív vonásként lehet kiemelni, hogy a tanárképzésbe bekerült a nevelésfilozófia is. Ez a neveléstudomány átalakítását is jelenti, ugyanakkor olykor csupán a fogalmak „felcseréléséről” van szó. A nevelésfilozófia gyakran nem más, mint elméletek történeti bemutatása és néhány, különböző korokban létrejött elképzelés felvázolása.

A stúdiumok tartalmi változásait illetően a pszichológia megfelel a modern követelményeknek: személyiségpszichológia, fejlődéspszichológia, pedagógiai pszichológia, speciális pszichológia és korrekciós pedagógia, pszichológiatörténet kerül a képzésbe. Új elemként jelenik meg a szociálpszichológia. Speciális kurzusokat hirdetnek meg (környezet-pszichológia, pszichodiagnosztika, a deviáns magatartás kezelése). A fenti felsorolásból is látható a nyugati orientáció. Minden alapvető koncepció bemutatásra kerül, sok téma különböző felfogásban is. Ugyanakkor a leendő tanárokat a gyakorlati pszichológiára kívánják felkészíteni. A pszichodiagnosztika elemei: az alapvető tesztek megismerése (melyek segítik a tanárt a tanulási és nevelési korrekciós munka végzésében), a korrekciós és a csoportmunka módszereinek a megismerése. A meglévő technikai bázis hozzájárul a tanárképzés színvonalának emeléséhez. Például a videó, a számítógépek aktivizálják a tanulási folyamatot, kibővítik a szemináriumi lehetőségeket, segítenek a tanítási/pedagógiai gyakorlat elemzésében. A képzésben jól használható számítógépes programok készülnek.

Az állami követelményeknek megfelelően a pedagógiában is új tantárgyi struktúra jön létre, új stúdiumok jelennek meg, például bevezetés a pedagógiába; nevelési elméletek, képzési rendszerek és technológiák; nevelésfilozófia; neveléstörténet; pedagógiai kommunikáció. Az alapvetően új tárgyak ennek megfelelően új tartalmat is feltételeznek, amely azonban a gyakorlatba még nem került át. Például a „nevelési elméletek, rendszerek és technológiák”

tárgyban ugyan ajánlott egy program, mégpedig a pedagógiatudomány módszertana, de ennek a módszertannak a kidolgozása késik. A pedagógiai folyamat funkciói és fogalmai nem mind kidolgozottak, azaz nincsenek pontos fogalmi definíciói a mai orosz pedagógiának. Nem teljesen kidolgozott a tantárgyak tartalma sem. (Koszova, 1997) A bevezetett pedagógiai kurzusok nem gyakorlatorientáltak, egyfajta „elméletgyűjteményt” jelentenek a hallgatók számára. A pedagógia pedig már megszokott módon eltávolodott a gyakorlattól, az iskolai valóságtól. Az elméletek nem rendelkeznek megfelelő információs bázissal, például a pedagógiai rendszerek irányításának máig nincs elegendő, az alapfogalmakban eligazodást nyújtó irodalma.

Pedagógiát gyakorlat nélkül a képzés elején kezdenek tanulni a hallgatók, hiányoznak a rendszerező kurzusok, amelyek lehetőséget adnának arra, hogy a gyakorlat után összegezzék a hallgatói tapasztalatokat. Az elméleti kurzusok és a pedagógiai gyakorlat egymástól függetlenek, azaz az elméletet valóságos példák, illusztrációk nélkül tanítják, habár példákat maga a hallgató is hozhatna a gyakorlatból, nemcsak a saját „előéletéből”, hanem az intézmény által szervezett gyakorlatból is. A gyakorlat megszervezésével és a hallgatók kutatómunkájával (évfolyam- és szakkolgozatok) szervesen nem oldódik meg a szakmai felkészítés elméletének és gyakorlatának az összekapcsolása. Különösen a pedagógiában vetődik fel élesen ez a kérdés. Amíg a pszichológia „megtalálta vagy lemásolta” az elmélet és gyakorlat közelítésének eszközeit, addig a pedagógia számára ez megoldatlan kérdés. A tudomány elvontsága és a gyakorlat szabályozatlansága egyaránt okolható ezért.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy az oroszországi tanárképzés rendszere nem csak szerkezetében, de működésében is átalakult, tartalmában megújult. A pedagógia és a pszichológia azonban nem lett a tanárképző intézmények meghatározó tárgya. Erősen tartja magát az a vélemény, miszerint ha a szaktárgyában otthonosan mozgó tanárt akarnak képezni, ehhez ele-

gendők a szakismeretek. Ezzel szemben a pedagógia és a pszichológia képviselői olyan tanárt kívánnak képezni, akinél a szaktudás a professziónak csak egy szelete, s aki ugyanakkor magas szintű általános műveltséggel rendelkezik.

A tanári mesterség oroszországi alapozásában kimutatható a pszichológia nyugati orientációja. A pszichológiai stúdiumok tartalmi megújulása, szakirodalmi háttérének jelentős mértékű bővülése, új tantárgyak képzésben történő megjelenítése konkrét példáit adják ennek. Oroszországban is, mint ahogyan valamennyi új demokráciában, a pedagógia dezideologizálása lassúbb folyamat, s a pedagógiai modernizáció készülésének ez lehet az egyik oka.

A tanárképzéssel foglalkozó főiskolák, egyetemek autonómok, így „önmagukat” fejlesztik. A tanszék bizonyos kérdések megoldásában önállóságot élvez éppúgy, mint a professzorok, a tanárok. A tanárképzés egészének átalakításában a pedagó-

giai egyetemeknek van kiemelt s egyben speciális szerepük, amelyek Oroszország felsőbb pedagógusképzésének hagyományát viszik tovább.

Irodalom

- Dubrovina, I. V. (1997): *Prakticeszkaja psziologija obrazovanyija*. Moszkva.
- Kosova, N. (1997): Innovation in Teacher Training in Russia 1990–1995. In: Venter, Gy – Daróczy, M. (eds.): *Teacher Education and Training in the new Democratic States of Europe*. 90s and European Dimensions. Nyíregyháza.
- Kosova, N. (2000): *Novaja szisztema pedobrazovanyija v Rosszii*. Rukopisz.
- Sevendoria, V. A. (1995): *Szocialnaja psziologija v obrazovanii*. Moszkva.
- Szabó, L. T. (1998): *Tanárképzés Európában*. Educatio Kiadó, Budapest.
- Wubbels, T. (2001): Hogyan változtassuk meg a tanárjelöltek felfogását? In: Szabó László Tamás (szerk.): *Didaktika. Szöveggyűjtemény*. Debrecen. 263–268.

Venter György

Sóból van-e a Gellérthegy?

A szaknyelv tanulásáról

Minden tanulás nyelvtanulás is egyszersmind. Bármilyen tudományt akarunk elsajátítani – vagy művelni –, elkerülhetetlen az adott terület szaknyelvének megismerése, megtanulása. Nem tudunk művészettörténettel foglalkozni, ha nem ismerjük annak szaknyelvét; és szinte semmit sem értünk meg a matematikából, ha nem ismerjük azokat a szakszavakat (és persze az azokat helyettesítő jeleket), amelyekkel a matematika kifejezi a mondandóját.

Lényegének megértéséhez a szaknyelvet állítsuk szembe, illetve párhuzamba a köznyelvvél és a költői nyelvvel.

Köznyelv, szaknyelv, költői nyelv

A köznyelv átlagos igényű megértésre törekszik. Ezért a mindennapi beszéd csak a szükséges mértékig pontos. Nyilván nehéz meghatározni, hogy mi az az „átlagos igény” meg a „szükséges mértékű pontosság”, de a beszédhelyzituáció ezt az esetek többségében megadja. Nézzünk egy példát!

„Ez a tea egy kicsit édes” – mondjuk, ha édesebb annál, ahogyan szeretjük. A mondatban a pontatlanság kettős. Egyrészt lehetséges, hogy másnak ugyanaz a tea nem elég édes, ezért az ő számára a mi mondatunk valótlanosságot állít. Másrészt a „kicsit édes” kifejezés – ha a szavakat egészen pontos jelentésükben értjük – akár azt is jelenthetné, hogy a szóban forgó teában nagyon kevés cukor van, ezért az nem közepesen édes, hanem csak kicsit.

Hogy jobban megértsük a köznyelvi mondat „pongyolaságát”, vessük össze