

Az egyetemekhez, főiskolákhoz kapcsolt gyakorló iskolák az elmúlt évszázadban a magyarországi tanárképzés meghatározó ágensei voltak. Szerepük a tanárjelöltek gyakorlati képzésében – a jelenleg érvényben lévő jogszabály szerint – a jövőben sem lesz nélkülözhető. Tanulmányainkban a gyakorlati képzés bolognai megvalósulásáról számos javaslatot, elképzelést ismerhetünk meg, de szeretnénk volna az érintett intézmények egy jól körülhatárolt csoportját is megkérdezni arról, hogy miként látják helyüket a kiformalódó új képzési rendszerben, milyen aktuális problémákkal kell megküzdeniük ahhoz, hogy történetileg kivívott státusukat megőrizzék, felhalmozott tudásukat kamatoztassák – nemcsak a maguk, hanem az egész magyar közoktatás javára.

Kerekasztal-beszélgetés az ELTE gyakorlóiskoláinak igazgatóival és vezetőtanáraival. Résztvevők: Munkácsy László igazgató (Apáczai), Poros András igazgató (Trefort), Győri János vezető tanár, Schiller Mariann vezető tanár (Radnóti). Moderátor: Biró Zsuzsanna Hanna.

*Educatio: A bolognai átalakulással kapcsolatban a gyakorlati tapasztalatokról még nem igazán van mit mondani, ezért nem is erről szeretném faggatni Önöket, hanem arról, hogy ez az átalakulási folyamat mennyire volt az Önök számára áttekinthető: mennyire voltak információk a birtokukban, mennyire volt lehetőségük ebben a folyamatban aktívan részt venni? Itt konkrétan a tanárképzési programok kidolgozására gondolok. Megkérdezték az egyetemek a gyakorlat szakembereit? Ha igen, milyen formában vehettek rész a programok kidolgozásában?*

*Schiller Mariann:* Úgy emlékszem, hogy megkérdeztek minket. S arra is emlékszem, hogy nálunk az iskolában volt több összejövetel, amikor erről hosszan elgondolkoztunk – majd semmi sem történt...

*E: Ezt hogyan kell érteni? Nem volt visszacsatolás?*

*Sch. M.:* A magyar szakos képzést illetően egy szakmai anyagot is összeállítottunk, amit időben elküldtünk az egyetem számára, de – sokadszori felszólításra – csak annyi visszajelzést kaptunk, hogy az anyag beérkezett és iktatták. Ezen kívül semmi nem történt.

*Munkácsy László:* Úgy gondolom, hogy az igény vagy a gesztus mindig megvolt az egyetem vezetése részéről, hogy a legfontosabb kérdésekben kikérje a gyakorlóiskolák véleményét. De valóban, a végkifejlete ennek mégis csak az lett, hogy nem kaptunk elég információt, illetve, amit javasoltunk, azt nagyon ritkán láttuk visszaköszönni az elkészült



anyagokban. Az ELTE PPK dékánjával többször beszéltem, meghívottként részt vehettem a Bologna bizottságok ülésein. Amikor megalakult a PPK, akkor folyamatos volt a kontaktus, de aztán óriási nagy csömörben végződtek ezek az elképzelések. Ugyanakkor azt hangsúlyozni kell, hogy a gyakorlóiskolák képviselői mindenféle bizottságokban ott vannak, ahol a pedagógusképzésről szó esik. Az ELTE Közoktatási Bizottságának az elnöke, például, a Trefort Gimnázium igazgatóhelyettese. Ez a testület talán a legnagyobb döntési erővel bír a bizottságok közül. Ezért úgy gondolom, hogy inkább a rendszer tehetetlenségének tudható be, hogy miután kikérték a véleményünket, a bürokrácia vagy a döntéshozatal útvesztőiben ezek a javaslatok eltűntek a szemünk elől.

*Győri János:* Én egy kicsit más helyzetben vagyok, mint a többi jelenlévő. Laci és András iskolaigazgatóként tudnak nyilatkozni, Mariann magyar szakos vezetőtanár, én meg – hogy úgy mondjam – a két szélén állok a dolognak, mert egyrészt a Bolognai folyamat nagyobbik részét Radnóti iskolai vezetőtanárként éltem át, másrészt az utóbbi hat évben a főállásom az egyetem, ahol a tanárképzési ügyeknek is a közelében vagyok. Történetesen egy olyan bizottságnak vagyok a tagja, amely tanárképzési döntések előkészítésében vesz részt. Nem hozunk döntéseket, de meg tudunk jeleníteni bizonyos szempontokat. Tehát egyrészt látom a folyamatot az egyetem felől, másrészt végigcsináltam ezt az átalakulást gyakorlóiskolai tanárként. Ez utóbbi minőségemben csak azt ismételhetem meg, amit Mariann és Laci is mondtak, hogy volt szavunk a szóláshoz, de a visszacsatolás nem volt megfelelő. Az egyetem egészének átalakulása a Bologna folyamat jegyében, a Pedagógiai-Pszichológiai Kar létrehozása, működőképességének biztosítása, a Pedagógikum megalapítása, s mindezzel együtt a pedagógusképzés olyan, új modelljének kialakítása, amely egyszerre és egyaránt megfelelt a Bolognai folyamat követelményeinek, az egyetem egésze érdekeinek és hagyományainak, illetve a Pedagógiai-Pszichológiai Kar speciális körülményeinek, olyannyira komplex kérdés volt, hogy a gyakorlóiskolák kérdése ebben a folyamatban csak egyike lehetett a fontos, de az egyetem felől nézve mégis csak résztvevőnek.

*Sch. M.:* A gyakorlóiskola olyannyira csak egyike a tényezőnek, hogy egy jó ideig azt sem lehetett tudni, hogy fennmaradhat-e, hogy ebben az új típusú pedagógusképzésben mennyire számítanak ránk majd az egyetemek. Jó, hogy itt az ELTE három gyakorlóiskolája ül, mert nyilván mindannyian emlékszünk azokra az évekre, amikor arról folyt a vita, hogy kell-e még gyakorlóiskola egyáltalán...

*Poros András:* Nem is kell nagyon emlékezni, folytonosan felvetett kérdésről van szó, s amitől aktuálissá vált, az például az 5. féléves gyakorlat. Ezzel kapcsolatban a gyakorlóiskoláknak is bizonyítaniuk kell, hogy alkalmazkodnak az új idők kihívásához, illetve, hogy keresik a saját feladatukat ebben az új rendszerben. Komoly viták folynak arról még ma is, hogy a külső gyakorlatot valóban külső helyen kell-e elvégezni, vagy lehet-e gyakorlóiskolákban is...

*M. L.:* Igen, de úgy tűnik, ez a vita már eldőlt, amikor a felsőoktatási törvény megszületett. Akkoriban két érdekcsoportot véltem felfedezni az országban, s az egyik egészen más típusú gyakorlatban gondolkodott, nevezetesen a rezidensi gyakorlatban, ami nem gyakorlóiskolákban valósul meg. Éppen az ELTE volt az egyik harcos képviselője annak, hogy a gyakorlóiskolai szakmai tapasztalatokra szükség van, így a gyakorlóiskolában végzett gyakorlat, mint lehetőség, végül a törvénybe beemeltetett. Szóval, az, hogy mi most itt ülünk, többek között ennek köszönhető. Az más kérdés, hogy a gyakorlóiskola jogi helyzete és finanszírozása nem megoldott – ezt iskolaigazgatóként nap mint nap tapasztalom,

tapasztaljuk. Tehát, átmenetileg fellélegezhetek a gyakorlóiskolák, illetve nyugtázhattuk, hogy a fenntartó egyetemnek szüksége van ránk. Azt a rendszert választotta, amelyben a tanárjelöltek, ha rövid ideig is, de nálunk szerezhetik meg az első tapasztalatokat, és ezt egészíti ki a külső iskolákban megvalósuló gyakorlat. Ez országos szinten megszilárdította a gyakorlóiskolák helyzetét.

*Sch. M.:* Az elmúlt egy évben nagyon sok helyen elhangzott, a rektorok is, a dékánok is minden adandó alkalommal leszögezik azt a tényt, hogy a gyakorlóiskolák az egyetem részei.

*Gy. J.:* Az idei országos tanévnyitó nálunk volt a Radnótiban, és ott ez a rektor-helyettesi és a miniszteri beszédben egyaránt nyomatékosan megfogalmazódott. Én viszont hadd tegyek itt egy oldallépést. Valóban, ahogy azt Mariann említette, szó szerint egzisztenciális félelem volt bennünk. A gyakorlóiskolák eredetileg – gondoljunk csak Kármán Móra – mintaiskolák voltak a magyar oktatás történetében, ezért is ennyire fontos kérdés, hogy mi lesz ezekkel a legkiválóbb műhelyekkel, ha nem találjuk meg a funkciójukat a Bolognai folyamatban. Ez a része az egzisztenciális félelemnek valóban elmúlt azáltal, hogy az egyetem helyet és értelmet adott a gyakorlóiskoláknak a tanárképzési gyakorlatában. Ám ezzel együtt van még sokféle más egzisztenciális félelem, ami ehhez is kapcsolódik. Többek között az, hogy a kettős gyakorlati képzés jegyében a gyakorlóiskolák hogyan fogják megtalálni a helyüket. Erről biztosan beszélgetünk még, de egy másik vetületét is hadd említsem meg ennek a kérdésnek. Tényleg nagyon fontos minden hivatalos vagy nem hivatalos nyilatkozat, amely megerősíti, hogy a magyar pedagógia értékeit megőrzi, s mind több lehetőség lesz arra, hogy a gyakorlóiskolákban felhalmozódott tudás működhessen. A gyakorlóiskoláknak – az egyetem felől nézve – többféle funkciója is volt, illetve van. Az egyik, szó szerint, a tanárjelöltek tanítási gyakorlatának biztosítása, ennek ilyen vagy olyan megoldása a múlt rendszerben vagy a jelen rendszerben. A másik, hogy a magyar pedagógia és oktatásügy történetében ezek az iskolák a vezetőtanárok kiválasztásának szakmai kívánalmi miatt is kimagasló akadémiai képzést nyújtó intézmények lettek, élhajós hada a magyar közoktatásnak. Az egyetem számára komoly kérdés, hogy nélkülözheti-e ezt a különleges tudásbázist. Valószínűleg nem, úgyhogy talán nem tévedünk nagyot, ha azt gondoljuk, hogy az egyetem többek között ezért sem akarta elveszíteni a gyakorlóiskolákat. Az már egy következő kérdés, hogy az egyetem valóban megfelelően él-e ezzel a tudásbázissal, hatékonyan felhasználja-e mind a gyakorlóiskolai tanárok, mind pedig az ottani tanulók – potenciálisan a későbbi egyetemi hallgatók – szellemi kvalitásait. Van, illetve lehet persze a gyakorlóiskoláknak egy harmadik fontos funkciója is az egyetem számára: ez közelít az amerikai „laboratórium-iskolák” modelljéhez. Vagyis olyan iskolák ezek, amelyekben – részint az ott található kiváló tanárokkal mint partnerekkel együttműködve – ki lehet fejleszteni és a gyakorlatban is ki lehet próbálni a legújabb módszereket, bonyolultabb kutatási eljárásokkal is meg lehet vizsgálni a tanulói, tanári, szervezeti munkát, illetve működést. Ebben a tekintetben a gyakorlóiskolák a pedagógiai kutatás és innováció fellegvárai voltak mindig és azok lehetnek a jövőben is. Annak érdekében, hogy ez világosabban látszódjék, érdemes lenne feltárni és egy komoly szakmai publikációban az egyetemi szakemberek, oktatáspolitikusok és más érdekeltek elé tárni, hogy a magyar pedagógia modernkori történetében milyen kutatási és innovációs szerepet töltek be Magyarországon a gyakorlóiskolák. Meggyőződésem, hogy e munka eredményeként a szakmai közvélemény a jelenleginél is világosabban értené, miért nem szabad ezeket a műhelyeket elsorvasztani vagy mellőzni; a magyar pedagógiai innováció egésze kerülne ezáltal veszélybe. És ehhez még kapcsolódik egy negyedik funkció is: a korszerű



pedagógiai gyakorlati tudás disszeminációjában, szétterjesztésében ezek az iskolák mindig is meghatározók voltak. Egyrészt a náluk gyakorló tanárjelöltek képzésével, másrészt az olyan tanár-továbbképzési programokon keresztül, amelyek kivitelezésében a gyakorlóiskolai vezetőtanárok játszottak döntő szerepet. Hogy mit jelentett a múltban és mit jelenthet a jövőben a legkorszerűbb, innovatív gyakorlati pedagógiai tudás és tapasztalat szétterjesztése, arra csak azt az egy adatot hadd említsem meg, hogy az elmúlt 50 év alatt egyedül a Radnótiban több mint 14 ezer hallgatót tanítottunk tanítani. Ez a tudásátadás – elnézést a kifejezésért – brutális méretű megvalósítása, amely más módokon szinte elképzelhetetlen lenne.

*E: Tudnának konkrét példát is említeni, hogy milyen javaslatok voltak, amelyek végül egyáltalán nem kerültek bele a jelenleg érvényben lévő ajánlásokba?*

*Sch. M.:* Természetesen tudunk konkrét példát is mondani. De ezek a kérdések azért fontosak, mert meghatározzák, hogy milyen a viszonyunk a Bolognai folyamathoz. Én egyfelől, borzasztóan optimista vagyok, mert ha elég messziről nézem, akkor azt gondolom, hogy a megtépázott színvonalú tanárképzésnek ez egy nagyon jó lehetőség arra, hogy feljebb emelkedjék. Ha ezt most lefordítom a hétköznapi életre, akkor ez azt jelenti, hogy eddig az lett tanárszakos – főleg magyarból –, aki csak „jobb híján” vált tanárrá, vagyis jobb híján ment a Bölcsészkarra, jobb híján ment magyar szakra, mert – mondjuk – nem tudott megtanulni egy nyelvet rendesen, és egy alacsony szintű képzést gyengén elvégezve került a kezünk közé. Nyilván mindig voltak kivételek. A módszertanilag alulképzett hallgatók végezték el a tanítási gyakorlatot, s aztán közülük is a leggyengébbek kapták meg a tanári állást, mert a jobbak elmentek a sajtóba, a kiadókbá, ide-oda. Azt hiszem, hogy ha a tanári szakmáért meg kell küzdeni, a BA képzés után az évfolyamok döntő részét kirakják, a tanári MA komoly erőfeszítést, sok kreditet, munkát igényel, akkor jobbak lesznek az ötödéves hallgatók. Ez az én pozitív történetem. Ami miatt elkezdek azonban szomorú lenni, hogy ebben a tanári MA képzésben nagyon kevés a szakma. Gyakorlóiskolai vezetőtanárként felkértek többünket arra, hogy készítsünk egy-két szemináriumtervezetet, ami a magyar szakos tanárképzés része lehetne. Sokat tépelődtünk azon, hogy mit is lehetne ebbe a tervezetbe beírni, s aztán el is készültünk vele, ami egy komoly teljesítmény volt. De mint kiderült, erre a tervezetre már azért sem volt szükség, mert az MA képzésben nem jut ennyi idő a szakmódszertanra, ugyanis a pedagógia, a pszichológia és mi egyéb elviszi az óraszámot. Szóval, az a pozitív kép, amit látni szeretnék, hogy milyen nagyon képzetek lesznek a hallgatók, most úgy módosult, hogy feltehetőleg nagyon jól ki lesznek képezve pedagógiából, pszichológiából és általános módszertanból, de nagyon keveset fognak tudni a szakmáról. S akkor a másik szakjukról ne is beszéljek, amit félszakként fognak tanulni, tehát ha a magyar vagy történelem nem is a fő szakjuk lesz, hanem csak a második szakjuk, tehát nem a mol szakjuk lesz, hanem csak a dúr, akkor az már végképp kevés pozitív felhangra biztosít.

*P. A.:* Amikor azt mondtad, hogy nagyon kevés lesz a szakma, akkor bennem önkéntelenül felvetődött, hogy egyáltalán mit nevezünk szakmának... Mert ugye, folytathattak volna úgy is, hogy hiányzik a szakma, azaz a pedagógiai felkészültség. De te szakma alatt a magyar tanári ismeretekre gondoltál...

*Sch. M.:* Igen, én nem szeretnék gyakorló tanításon többet olyan tanárjelöltet látni, aki nem ismeri az „Apostol”-t, vagy olyan angol tanárjelöltet, aki nem tud angolul...

*P. A.:* Azt hiszem, hogy most közös aggodalmunkat fogalmaztad meg. Mindannyian hamarabb háborodunk fel egy nyilvánvaló szakmai hiányosságon, mint a pedagógiai cse-

lekvésképtelenségen, pedig az is megjelenhet, és nem lenne rossz, ha ezen a területen lenne fejlődés.

*Sch. M.:* Nem lehetséges, hogy én, mint vezetőtanár, módszertanilag inkább tudok segíteni a hallgatónak, mint megtanítani neki akár az angolt, akár az egyetemes világirodalmat vagy a nyelvtant előlről?

*M. L.:* Ha van rá időd... De mintha átbillentünk volna a másik oldalra. Mikor én végeztem 1990-ben, akkor még a tudásunk 90%-a diszciplináris tudás volt, amit javarészt az egyetem adott. Én angol-magyar szakos hallgatóként tapasztaltam, hogy angoltól valamivel több praktikum és módszertan jutott a képzésbe, mint magyarból, ahol a gyakorlóiskolában kellett először egy kérdéssort összeállítanom a vezető tanárom útmutatásai alapján. Tehát a módszertan egy háttérbe szorított, majd hogyanem lenézett eleme volt a képzésnek. E mellett a pedagógiai, pszichológiai tanulmányok még óraszámban is eltörpültek. Most ezzel a váltással, ami a 2000-es év után történt, erős kompenzációt kapott a Pedagógikum, viszont ennek egyelőre még nem látom a súlyát. Mert nem tudom, hogy amikor egy hallgató elsős korában eldönti, hogy felveszi az alapozó tárgyat, látja-e a tanulmányai kifutását. Azt is majd a jövő fogja eldönteni, hogy a Pedagógikum ezt az időmennyiséget meg tudja-e tölteni tartalommal. Jelenleg még azt a lehetőséget sem használja ki az egyetem, hogy a gyakorlóiskola pályára tudja tenni a szakmailag és pedagógiaileg jól felkészített tanárjelölteket. A korábbinál sokkal kevesebb időt kap erre ugyanis a gyakorlóiskola. Elvben ezek a dokumentumok ugyan gyakorlatorientáltságról beszélnek, hiszen háromféle gyakorlat is szerepel bennük, de például a gyakorló tanításra fordítható idő, amikor először engedhetjük el a hallgató kezét, radikálisan csökkent. A korábbi 120 órához képest már a Bologna előtti időben lecsökkent, és most továbbcsökkentették.

*E: Kicsit vonjanak be engem ebbe a dologba, mert már nagyon régen voltam gyakorló tanításon. Úgy emlékszem, hogy ez nagyjából két hónap alatt lezajlott az első hospitálástól a vizsgatanításig. S ha fiatal tanárjelölt ismerőseimet kérdezem, hogy mennyi időt vesz igénybe ma egy gyakorló tanítás, akkor ők is azt mondják, hogy kb. két hónap alatt „lezavarható”. Mit lehetett ezen még tovább redukálni?*

*M. L.:* A heti óraszámot, amit az iskolában kell eltölteni.

*Sch. M.:* Meg például azt, hogy nem kötelező előhospitálni. Ha egy hallgató nagyon köti magát az előírásokhoz, akkor bemehet úgy egy osztályba gyakorló tanítani, hogy előtte nem látta az osztályt. Szerencsére a hallgatóknak ennél több eszük van, és nem mernek bemenni úgy negyven gyerek közé, hogy sose látták őket – de megtehetnék. A korábbi rendszerben elő volt írva az előhospitálás is. Ebben nem az az érdekes, hogy a gyakorlótanítás 6 hét vagy 12 hét, hanem, hogy hogyan kell strukturálni...

*Gy. J.:* Ezért olyan fontos, hogy a gyakorlóiskolák szakmai műhelyek, ahol jelen vannak a szakmájuknak elkötelezett vezetőtanárok, akik nyilván nem engedik meg ezt a fajta mélyrepülést...

*Sch. M.:* Csakhogy én nem tehetem meg, hogy nem engedem be a hallgatót! Meg tudjuk beszélni normálisan. De ha nem normális a helyzet, és holnap azt mondja egy hallgatóm, hogy a jövő héten szeretne elkezdni tanítani, de addig nem tud bejönni, akkor is be kell engednem az osztályba.

*M. L.:* Itt azért el kell mondani, hogy két része van a tanítási gyakorlatnak. Összesen 60 óra fordítható egy szak tanítására, amiben benne van valamennyi hospitálás, az óramegbeszélések és maga a tanítás is. Már a Bologna előtti rendszerben lecsökkent az az idő, ami egyéb tevékenységekre fordítható. Például, eddig kötelezhettük a hallgatót arra, hogy részt





vegyen munkajogi képzésben, tehát mint leendő munkavállaló halljon olyan dolgokról, ami az egyetemi képzésben nem szerepel, és attól az embertől (például az iskola igazgatójától), aki mint munkáltató gyakorolja ezeket a jogokat. De kötelezhettük arra is, hogy beszéljen az iskolapszichológussal, a gyermekvédelmi felelőssel, a könyvtárossal, az osztályfőnöki munkába is be tudtuk vezetni őt, stb. Már a jelenlegi rendszerben is kevesebb az erre fordítható idő, mint korábban, de ez tovább redukálódott, lényegében a szaktárgy tanítására. És akkor még nem beszéltünk arról, hogy vajon a hallgató kellő számban látott-e párhuzamos osztályokat vagy más szaktanárokat. Szóval, kevesebb eszköz van az iskolánál. Ezt nehezíti, hogy mintha nem figyelnének arra az egyetemen, hogy az előfeltételek teljesültek-e, ezért a gyakorló tanítás idejére is maradnak elméleti tárgyak. Így a hallgató joggal mondhatja azt, hogy nem ér rá, mert egyetemi órákra kell járnia. Szóval, sokkal kaotikusabb lett a rendszer, és ebben az új MA képzésben sem látom az előrelépést.

*Gy. J.:* Akkor most egy kicsit hadd menjek vissza egy korábbi kérdéshez. Az biztos, hogy voltak olyan dolgok, amit a gyakorlóiskolák nagyon kértek, s aztán az új rendszerben valami más született meg. A gyakorlóiskolák, például, nagyon szerették volna, ha a gyakorló tanítás és a féléves gyakorlat kreditértéke között sokkal kisebb különbség lenne.

*M. L.:* Igen, ez most hihetetlenül nagy, tízszeres: 3 a 30-hoz...

*Gy. J.:* Szóval, nagyon komoly itt a kreditértékbeli különbség. Ugyanakkor, ha az ember végigolvassa azokat a javaslatokat vagy már jogi érvényt szerzett dokumentumokat, amelyek arról szólnak, hogy az MA-s hallgatóknak mit kell majd ezen a féléves gyakorlaton csinálniuk, akkor azt látja, hogy ez egy nagyon sok mindenre kiterjedő konstrukció, de ha jobban megnézi a dokumentumokat, láthatja, hogy természetesen ott szerepelnek bennük a követelmények között a minimumelvárások is. Például az olyanféle kitételek, mint az, hogy az összefüggő tanítási gyakorlaton részt vevő hallgató minimum heti két órát tanítson. Ha végiggondoljuk, hogy egy szemeszter hivatalosan 15 hétből áll (gyakorlatilag olykor ez még kevesebb is), akkor ez azt jelenti, hogy az összefüggő féléves gyakorlaton minimum esetben alig valamivel több órában kell tanítani, mint amennyi a hagyományos gyakorlóiskolai tanítási gyakorlat. Ugyanakkor a féléves gyakorlatra többszörös kreditérték jár. Nem is beszélve arról, hogy itt van még egy fontos különbség, mégpedig az, hogy mit is tanul a hallgató az egyik vagy a másik gyakorlaton. A pedagógiai-pszichológiai tantárgyak részeként folytatott gyakorlat, amit gyakorlóiskolában vagy külső gyakorlatvezető tanárnál kell elvégezni, egy kicsit iskolásabb, abban az értelemben, hogy itt a vezetőtanár minden óra előtt óravázlatot beszél meg a hallgatóval, benn van az óráján, a vezetőtanár és a gyakorlótanár minden óra után óraelemzést tartanak, közös tanítási konstrukciókat építenek fel. Tehát, folyamatosan jelen van a vezetőtanár, aki minden pedagógiai helyzetben nagy gyakorlattal és szakmailag felkészülten tud reflektálni a hallgató munkájára. A féléves gyakorlat esetében a mentortanárnak – a leírások szerint – jóval kevesebbszer kell leülnie a jelölttel, hogy konzultáljon. A féléves tanítási gyakorlatát tőlő tanárjelölt nagyobb autonómiájában nem is látok semmi kivétnevet, teljesen rendjén van, de azért azt tudni kell, hogy ennek a fajta tanuláshoz csak akkor van igazi haszna, ha a munkáját végző személy fel van készülve arra, hogy miként tud a saját munkájából mint szakmai tapasztalattól a leghatékonyabban tanulni. A tapasztalati tanulás egészen másfajta tanulási folyamat, mint amit valaki a formális oktatás keretei között megismert, megszokott; egészen más belső kvalitások és technikák kellene ahhoz, hogy a tanuláshoz ez a formája hatékony legyen. Tehát mondhatjuk, hogy a tanárjelölt autonóm, de ennek csak akkor van értelme, ha ehhez megvan az eszköztára, a pedagógiai felkészültsége, és képes a komplex pedagógiai helyzetekből tanulni. Vagyis: vagy bele kell építeni a ta-

nárképzésbe azokat a képzési formákat, amelyek megerősítik a saját tapasztalatból való tanulás formáit, módszereit, vagy bekerül a tanárjelölt egy szabadabb, autonómabb helyzetbe, de előre megjósolható, hogy a tanulás eredményessége gyengébb lesz. Márpedig a tapasztalati tanulás módszereire ma még kevésbé tudjuk felkészíteni a hallgatóinkat az egyetemen; ez jelenleg nem is áll az egyetemi képzésünk homlokterében.

*E: Nagyon érdekes az, amit most elmondott, mert majdnem ugyanerre jutottam, amikor a kutatásalapú tanárképzésről szóló koncepciókat olvastam. Itt is van egy vízió, egy tanár-élmény, amelyben egy erősen önreflexív, önmagát permanensen fejlesztő tanártípus jelenik meg, de bennem is megfogalmazódott a kérdés, hogy a képzés mely szakaszában, és ki fogja a tanárjelölteknek az ehhez szükséges tudást átadni, a képességeket kialakítani, a technikákat megmutatni, gyakoroltatni.*

Sch. M.: Volt egy pár év, talán a 2000-es évek elején vagy közepén, amikor a tanári képzítő vizsgákon a gyakorló tanításról szóló portfólió részeként a hallgatóknak egy önreflexív esszét kellett írniuk. Abban az időben, amikor ez kötelező volt, a hallgatók ezt mindig megmutatták, megbeszélték a vezetőtanárokkal, és hihetetlenül jól működött... De ez elmúlt... Hosszú éveket államvizsgáztattam, de már egy jó ideje nem veszek részt benne. Nem hívnak vezetőtanárt a tanári képesítő vizsgára, mert ez az elem nincs benne. Ugyanakkor láttam, hogy az a félév is, amit a hallgató a vezetőtanár mellett az iskolában eltöltött, elég volt arra, hogy ez a fajta önreflexióra vagy reflexióra való képesség működjön.

*E: Nem csapjuk be magunkat, ha azt gondoljuk, hogy bármely iskolában hasonló eredményre lehet jutni? Ehhez kell egy iskolai kultúra, ahol a kritika és az önkritika mindennapos, kellene képzett szakemberek, megfelelő feladatosztás, rituálék, stb.*

Sch. M.: Igen, mint János elmondta, ez elsősorban a gyakorlóiskolákban elsajátítható...

*E: Ezt értem. De úgy érzem, mintha „hazabeszélnénk”, amikor a gyakorlóiskolák szerepét, eddigi funkcióit hangsúlyozzuk. Ráadásul itt pesti elitiskolákról van szó, ahol ez talán elsajátítható, de a jövőben nem csak a gyakorlóiskoláknak lesz ilyen feladata. Nem vagyok arról meggyőződve, hogy az önreflexív-önfejlesztő tanártípus minden közoktatási intézményben domináns, s ha igen, akkor is kérdés, hogy ezt a tudást a tapasztalt kollégák képesek-e átadni a kezdőknek.*

M. L.: Egy biztos: ez, mint technika tanítható. Én angolszakos tanár vagyok, és vezetőtanári képzésen is részt vettem. Az Angol Tanszék volt az első, ahol előírták a vezetőtanárok számára a képzést. Ezt annak idején mentorképzésnek nevezték. Ezen a képzésen szembesültem először azzal, hogy a vezetőtanárságot is lehet tanítani. Abból, hogy valaki nagyon jól tanít, akár ösztönösen, akár tapasztalati alapon, még nem következik, hogy ezt a tudást tovább is tudja adni. Akkoriban mi úgy mondtuk divatosan, hogy a facilitáló vezetőtanári szerep kezdte átvenni a helyét az instruktív. Vagyis, nem egy hierarchikus viszonyként mutatták be a vezetőtanárságot. Azt szeretném hinni, hogy a vezetőtanárok jelentős része már ilyen technikákkal dolgozik, tehát az óramegbeszélés nem ítéletalkotás a tanár órájáról (bár nyilván vannak ilyen elemei is), hanem olyan kérdésfeltevés, olyan párbeszéd, műhelymunka, ahol a tanárjelöltek és a vezetőtanár közösen dolgoznak, és maga a tanárjelölt szabja meg a továbblépés irányait. Szerintem a gyakorlóiskolákban a vezetőtanárok így működnek, és ennek így is kell lennie, ezért a vezetőtanár-képzésnek is így kellene működnie. Most is vannak vezetőtanári szakvizsgára felkészítő kétéves egyetemi kurzusok, s azt gondolom, hogy ha ezek gyakorlatiasabbak lennének, például megtanítanák a vezető tanároknak ezeket a technikákat, akkor ők alkalmasak lennének arra



is, hogy ezeket a technikákat a tanárjelölteknek továbbadják. Ma nem biztos, hogy a teljes vezetőtanári gárda fel van készülve arra, hogy ezt az önreflexiós készséget kialakítsa.

*P. A.:* Ezt csak akkor tudja a jelöltjeiben kialakítani, ha önmagában is benne van. Nyilvánvaló, hogy a tanárjelölt olyan vezetőtanár mellett tud önreflexív-önfejlesztő tanártípussá válni, aki akár még harminc év tanítás után is azt mondja, hogy meg kell kérdeznem magamtól, hogy a mai órán mi működött jól, mi nem működött jól, hogyan tudok továbblépni, és ezt a reflexiót megosztja a tanárjelölttel. Mert ha megteszi, akkor ezzel már a gyakorlóiskolában is tehet a tanárjelölt egy lépést előre.

*Sch. M.:* Ez alapvető. Egyébként itt a magyar szakosok rosszabb helyzetben vannak, mint az idegen nyelv szakosok, mert az angol vagy a francia módszertan régi, bevált, működik, és nagyon jó taneszközök segítik a tanárok munkáját. Azt látom nagyon sok hallgatón illetve kezdő tanáron, hogy ha a gyakorlat nem megy elég mélyre, például azzal, hogy ezek az önreflexív technikák működjenek, akkor még egy kiváló gyakorlat után is iszonyú könnyen csúsznak vissza az ismert rutinokba: azt tanítják, amit kaptak, és ugyanolyanok az órák, ahogyan azt ők maguk megélték. A 30 vagy 60 óra tud nagyon felszínes is lenni – és ezzel újratermeljük a hatvanas évek tanártársadalmát. Egyébként, azt gondolom, hogy igen nagy a veszélye annak, hogy ez történik, s talán a modern idegen nyelvek az egyedüli kivételek. A természettudományokban, magyarban, történelemben nagyon sok helyen ez működik, s hozzáteszem, még a tanítóképzésben is.

*Gy. J.:* Akkor most hadd reflektáljak több dologra is, és hadd menjek vissza először arra, amit Mariann mondott a portfólióval és abban a reflexiós résszel kapcsolatban. Tudtommal ez nem szűnt meg. Ilyen esszét továbbra is lehet készíteni, és számos hallgató ezt a portfóliójában el is helyezi. Most úgy hívják ezt a vizsgát, hogy tanári szakzáró vizsga, és ott a portfólióban nagyon gyakran látom, hogy a tanárjelöltek írnak ilyen esszéket. Ez egy nagyon jó kiindulási pont a vizsgán, amin lemérhetjük, hogy mi az, ami működött, és mi az, ami nem működött, mit tanultak a képzés során. Ezt sokszor fel is használjuk egyfajta visszajelzésként. Tehát, ez a dolog van.

*Sch. M.:* Valóban, választható...

*Gy. J.:* Igen, választható, és nem kötelező, de nagyon sokan választják. Ez az egyik, amit szerettem volna mondani. A másik az, hogy a kérdés kétféle dologra irányult, de a végén egyféleképpen reflektáltunk. A kérdésben a kutatótanár és a reflektív tanár is elhangzott, de ez két különböző dolog.

A kutatótanár koncepciója, aminek én nagy híve voltam valamikor a hetvenes évek végén, a nyolcvanas évek alatt, mára – hogy úgy mondjam – egy kicsit leáldozott. A koncepció azt jelentette, hogy a tanár maradjon tanuló-kutató személy. A finn egyetemek az egységesített egyetemi tanárképzésben nagyon komoly kutatási technikákat tanítottak a hallgatóknak. Megmutatták, hogy a hallgatók ezeket a kutatási technikákat a saját tanítási gyakorlatukban hogyan tudják alkalmazni. Vegyük példának azt, hogy egy osztálynak rossz a helyesírása. Megtanulhatták, hogy hogyan lehet erre egy kutatást ráépíteni, hogyan kell ezt értékelni, elemezni, feldolgozni, majd az elemzett, feldolgozott adatokból hogyan kell vagy lehet tanítási célokat megfogalmazni és megvalósítani, s aztán egy kutatással ellenőrizni ennek hatékonyságát. Na most, ez az utóbbi nem működött elég hatékonyan. Hiába tanították meg a tanárokat arra, hogy autonóm kutatók legyenek, a végeredménye a dolognak az lett, hogy vagy elmentek ténylegesen kutatóknak, vagy megmaradtak gyakorlati tanárnak, de a saját munkájuk kutatási értékelését nem tudták elég hatékonyan visszavezetni a gyakorlatba, mert erre nem voltak megfelelő technikáik.



Tehát létezett már korábban ez a koncepció, a mai magyar tanárképzésben is újra és újra felbukkan, mint pozitív lehetőség, de valójában ez a mai magyar pedagógiában zárójelbe van téve. A másik az önreflektív tanár, ami egy egészen más dolog. A tanári önreflektivitás gondolata több megelőző próbálkozás után Schön-nél bukkan fel nagy erővel az ötvenes-hatvanas években, majd később kidolgozta részleteiben is. Ez tulajdonképpen a kognitív pedagógia aranykorában született, melynek egyik fontos elgondolása volt a tanári gondolkodás fejlesztése. Ezen belül a tanári tanulás és fejlődés sine qua non-ja az önreflexió képessége lett, ezért úgy vélték, azokat a technikákat kell megerősíteni a tanárjelöltekben, illetve a gyakorló tanároknál, hogy hogyan tud reflektálni magára a tanár. Ez nagyon erős koncepció volt a hatvanas, hetvenes, nyolcvanas években, egészen addig, amíg a pedagógiában általában nem történt egy újabb paradigmaváltás, amely rávilágított, hogy az önreflektív tanári ráció nem valamilyen légüres kognitív térben áll – elnézést a képzavarért –, hanem hogy a tanári reflexió a szubjektív érzelmek, a szakmaiság és egyéb személyes érdekek és még egy sor más komplex egyéni és társas jelenség kontextusában zajlik – korántsem „objektív racionalitással” tehát. Ma már tudjuk, hogy a racionálisnak tűnő tanári döntések mögött is egy csomó érzelem, egy csomó személyes elfogultság húzódik meg, sok olyan tapasztalat, ami nem egy ilyen kognitív paradigmába beilleszthető tanári megértésről szól. Így aztán sorra születtek azok a vizsgálatok, amelyek azt mutatták, hogy nagyon jó dolog ugyan a kognitivistá módon elgondolt, önreflexióra képes tanár, de ott vannak a különböző korlátozó-torzító tényezők, az érzelmek, az indulatok, a szociális kontextus, az érdekek és egyebek. Hiszen az eredeti elképzelésből hiányzik például a szociális kontextus, a többi tanár. Mert amire megpróbáltam a hangsúlyt helyezni, s talán Laci reflektált erre a leginkább, az nem egy kognitívan értelmezett tanulás, hanem egy olyan tanulás, amit – többek között – nagyon erősen a társas mezőben lehet elsajátítani a vezetőtanárral. Ha tehát a gyakorlóiskolai képzés a tapasztalati tudásból való tanulás képességét, technikáit megfelelően át tudná adni, akkor van értelme az önálló tanítási gyakorlatnak, mert akkor már autonóm módon képes a jelölt tanítani és egyben tanulni is a saját tanítási tapasztalataiból. E tényező is jól mutatja, hogy minden ellenkező elképzeléssel szemben a gyakorlóiskolában, vezetőtanárral végzett gyakorlómunka nemhogy „tautologikus” helyzeteket hozna létre a tanárképzésben, de éppenséggel elengedhetetlen előfeltétele annak, hogy az önálló féléves tanítási gyakorlatnak valóban legyen szakmai értelme és haszna. Persze föltehetjük a kérdést: mi az, hogy autonóm módon tanít a gyakorlóheteit töltő tanár? Egyáltalán, ha jobban belegondolunk: ki tanít szó szerint értve autonóm módon? A gyakorlóiskolában megtapasztalható vezetőtanári-tanárjelölti közös munkakapcsolat ugyanis ha valamire, hát éppen arra tudja megtanítani a hallgatót, hogy miként kell kooperatív munkakapcsolatok keretei közt tanítani, és hogyan kell nem csak a saját reflexiókból, hanem mások reflexiójából tanulni. Egyfajta szociális térben történő tanulás lenne a cél, amit Laci is kiemelt. Hozzátenném: azokban a szakmai leírásokban, amelyekben a féléves gyakorlattal kapcsolatban a mentortanár munkája mint téma megjelenik, az a kifejezés vagy valami hasonló, hogy „*szakmai, tantárgyi munkaközösség*”, elő sem fordul. Márpedig egy gyakorlótanárnak mindenekelőtt azt kell elsajátítania, hogy a „*munka közösségében*” [direkt használom elemeire bontva a szót] miként lehet megtanulni a szakmát. Az csak laikus látszat, illetve a gyakorlótanár munkájának valójában csak egy nagyon kicsi – persze korántsem lényegtelen – eleme, hogy egyedül dolgozik, hogy csak önmagában áll az osztályban, és egyedül tanítja a gyerekeket.

P. A.: Ezen a terepen maradva, számtalan olyan kérdés van, ami még tisztázásra vár. Jogi értelemben, a munkaszervezés hierarchiájában hogyan alakul a helyzete annak a ta-



nárnak, aki megérkezik erre a 11. félévi gyakorlatra? Hát, persze, ott majd úgy fogadják, mint a munkaközösség egy tagját, de a felelősségi körök ettől még nincsenek tisztázva. Ő a teljes jogú tanár? Ha bármilyen probléma van, ő viseli a jogi felelősséget? Nem világos, ki miben illetékes, márpedig ezt a kérdést tisztázni kell, mielőtt az első jelöltek elkezdik a gyakorlatot.

*Sch. M.:* Az sincsen még kitalálva, hogy ha egy iskolában egy mentortanárhoz odajön egy hallgató, és egy félévre elveszi az osztályát, akkor ő kevesebbet fog-e keresni...

*P. A.:* Pedig van vele munkája.

*Sch. M.:* Egyébként azt gondolom, hogy komoly finanszírozási problémákat vet majd fel a 11. félévi képzés, mert hihetetlen mennyiségű pénzbe kerül elhelyezni minden hallgatót, fizetni minden hallgató mellé egy mentortanárt úgy, hogy a mentortanár mindeközben nem kereshet kevesebbet. Az igazgatók ugyanakkor azt mondhatnók, hogy nálunk nagyon sok a felesleges tanár, mert minden órát gyakornokok tartanak... Ilyen értelemben is munkajogi kérdések fognak előkerülni.

*Gy. J.:* Azt gondolom, hogy törvényi okok miatt elkerülhetetlen, hogy ezt bevezessék – egyébként teljesen egyetértünk. De még egy dolog. Tudtommal néhány hónapja, április végén a tanárképzés vezető szakemberei tartottak egy megbeszélést az összefüggő féléves tanítási gyakorlatról. Lehet, hogy nem vagyok kellőképp tájékozott, és ha tévednék, akkor ezúton kérek elnézést minden érintettől, de ennek a vitának az eredményeiről nekem a mai napig nem sikerült információt szerezni. Pedig nagyon fontos lenne tudni, például, hogy mit tartalmaz ez a javaslat a mentortanárok óraszámáról, hogy mi számítható be és mi nem az ő munkaidejükbe, óraszámukba. Úgy emlékszem, hogy az itt megtárgyalt szakmai javaslatban az is szerepel, hogy a mentortanár túlóraszámát változatlan maradjon. Tehát a tervezet egy olyan helyzetből indul ki, ami nagyon is életszerű: vagyis, hogy egy iskolai tanárnak túlórái vannak. De aztán az eredeti szöveg például nem tért ki arra, hogy mi van akkor, ha a mentortanárnak nincs túlórája. Az egyik félévben még úgy tudja a mentortanár, hogy van 7 túlórája, és abból indul ki, hogy a gyakornokkal a túlórája terhére foglalkozik, aztán meg történik valami váratlan változás az iskolában – például a tervezetnél korábban visszatér egy kolléga a szülési szabadságáról –, és akkor ennek az előbbi tanárnak mondjuk már nincs is az a 7 óra túlórája. Akkor például ki és milyen órák terhére tudja átadni valamely osztályát/osztályait a féléves gyakorlatát töltő hallgatónak? Az alapfizetését megkaphatja még úgy, hogy ott van az óráján a gyakornok, de hogy a túlóráért is pénzt kapjon, arra nincs garancia. Vagyis megtörténhet, hogy annak érdekében, hogy egy hallgató a féléves gyakorlatát elvégezhesse, veszít a jövedelméből a mentortanár. De van más is: a gyakorlóiskolák például erősen javasolták, hogy a gyakornoki rendszer bevezetésének idejére a tanári gyakorlat alatti tevékenységek jogi felelősségi viszonyai is tisztázottak legyenek, mert most senki nem tudja, hogy kinek mi a felelőssége. Azt írja a tervezet, hogy a gyakornokok az iskola életében vegyenek részt, de az nincs beleírva, hogy ha a gyakornoktanár megy el egy osztállyal kirándulni, akkor kité a jogi felelősség, a mentortanaré vagy a gyakornoké. Itt olyan joghézagok vannak az eltervezett pedagógiai kívánalmak és a konkrét gyakorlat között, ami nem megengedhető. Egyébként ezt évek óta mondjuk, de nem ez az egyetlen ilyen...

*M. L.:* Ez volt a mai kiinduló kérdésünk, tehát hogy a gyakorlóiskolák véleményét mennyire vettük figyelembe. Mi is mondtuk, de bárki, aki megismerte ezt a koncepciót, nyomban felsorolta azokat a problémákat, amelyekről János beszélt, ám nem kaptunk választ. Máig nem tudjuk, hogy mi a megoldás...

*Sch. M.:* Van még egy-két szereplő, akiről eddig nem esett szó. Csak zárójelben megjegyzem, hogy a Medgyes Péter vezette CET, az angol tanárképző, csinált ilyen képzéseket évekig. Nyilván azokban az iskolákban ez valahogy kialakult, csak ott jóval kevesebb emberről volt szó, mint amennyire most számítanak. Azt gondolom, hogy egy csomó jó oldala van ennek a plusz félévnek, még ezekkel a nehézségekkel is, de azt nem tudom, hogy a gyerekeket szeretném-e olyan iskolába járatni, ahol minden évben más a történelemtanár, mert van egy történelemmentor, és minden évben más az angoltanár, mert van egy angolmentor is. Ez azt jelenti, hogy a történelemtanár egy rubrika az ellenőrző könyvben, akit soha nem látok. Ha ez nem így van, mert egy iskolába csak egy történelemtanár helyére jöhet gyakornok, akkor nincs a Kárpát-medencében annyi iskola, ahova el lehetne rakni ennyi hallgatót.

*M. L.:* De nem is biztos, hogy szakos mentorok lesznek. Már ilyet is hallottam, de erről nincsenek további információim, talán János többet tud erről...

*Sch. M.:* Lehet, hogy a testnevelő tanár fogja mentorálni az ének szakos gyakornokot?

*M. L.:* Igen, mint kollega mentorálja, tehát segít neki beilleszkedni, hogy mit jelent munkaközösségben dolgozni, de azt hallottam, hogy nem is feltétel, hogy azonos szakon tanítson.

*Gy. J.:* Itt nem is egy mentortanár van feltétlenül, hanem van valaki, aki a gyakornok mentorálásért felel, és kijelöli a mentortanárokat a gyakornok mellé. Ezzel kapcsolatban felmerül egy újabb kérdés: alapvetően kétszakos tanárképzés zajlik. Kell valaki, aki a gyakornok egész iskolai munkáját szervezi, vagyis egy mögöttes mentortanár, aki alkalmasint felkér egy tanárt, hogy az adott szakon legyen ő a gyakornok mentora. A javaslatokban például olyasmi is szerepel, hogy ha az adott iskolában nincs megfelelő szakos mentortanár, akkor meg kell kérni egy tapasztaltabb kollegát, hogy ő foglalkozzon a gyakornokokkal. Ezen a ponton a dolog elkezd komolytalanná válni. Nem tudjuk, hogy melyik iskola hogyan fogja megoldani ezt a problémát, de már a javaslatokban olvashatunk arról, hogy ha például más lehetőség nem adódik valamely tantárgy terén egy iskolában, akkor annak a tantárgynak a területén akár kezdő kollegákat jelölhetnek ki mentortanárnak (talán azért, mert azt gondolják, neki több ideje van ilyesmire, lelkesebb még, mint a többiek, őrá inkább ráterhelhető ez a feladat). Csakhogy ez már végképp paradoxsá teszi a helyzetet, hiszen ebben a helyzetben az egyik tapasztalatlan tanár mentorálja a másik tapasztalatlan tanárt. És hadd fejezzem ki egyetértésemet: én is nagyon fontosnak találom azt, amit Mariann mond: vagyis hogy a gyerekek, tanulók felől senki nem gondolta át az egész eltervezett helyzetet. Ez persze kétélű dolog, hiszen a tanárváltás valamennyire a gyakorlóiskolákra is igaz, bár mi a tanítási gyakorlat elején és végén visszavesszük az osztályokat...

*Sch. M.:* De nem fordulhat elő, hogy nem te vagy a magyar tanár, nem beszélve arról, hogy folyamatosan benn vagyunk az osztályban, és látjuk, hogy mi történik...

*Gy. J.:* Igen, ezzel szemben a gyakornokai rendszerben a gyerekek félévente van egy új tanára – nem is tudom, hogy miért mondtad azt, hogy évente... Nem, félévente van egy új tanár, aki magában jelenik meg, s néha bejön az órára egy mentortanár látogatni. Ezt a gyerekek pedagógiája felől nézve még semmilyen leírás nem gondolta végig. Meg kell jegyeznem: jó esetben nincs is ezzel nagy baj; na de, ha félévente váltakoznak a gyerekek életében a – mondjuk – nem igazán jól felkészült tanárjelöltek, az már azért kérdésesebb dolog! Persze ennél lehet pozitívabban is gondolkodni, és azt feltételezni, hogy sorra jól felkészített tanárjelöltek követik egymást egy osztály életében. Végeredményben mind-



annyian, akik a tanárképzésben érdekeltek vagyunk, ez utóbbi lehetőség bekövetkeztéért fáradozunk.

*Sch. M.:* Vannak még bizonytalan szereplők. A mentortanárról nem tudjuk, hogy jogilag kicsoda és mit csinál, a mentorált helyzete is bizonytalan, a gyerekről semmit nem tudunk, de azt olvastam, hogy az egyetemen is lesz egy kvázi mentor szakvezető, aki foglalkozik a tanárjelöltekkel. Én gyakorlóiskolai vezetőtanárként minden szökőévben látok valakit az egyetemről – pedig minket összeköt a 7-es busz. Ha az egyetem ahhoz a néhány hallgatóhoz, akik most nálunk gyakorló tanítanak, félévente egyszer nem tud kijönni, akkor hogyan lesz képes erre ennél jóval több hallgató és helyszín mellett. Tehát egyetlen szereplőnek nincs biztos helye ebben a rendszerben, és akkor most nem mondom, hogy túl drága, és nem tudjuk, hogy mi is áll a törvényben, de hogy ez belátható időn belül nem lesz működőképes rendszer, az előre látható.

*P. A.:* És akkor mi lesz? Lehet, hogy a gyakorlóiskolákra marad mégis a féléves gyakorlat megszervezése? Hiszen a törvény nem mondja, hogy ennek helye nem lehet gyakorlóiskola. S most az a kérdés, elképzelhetőnek tartjuk-e, hogy a féléves gyakorlatot is gyakorlóiskolában fogják tölteni.

*Sch. M.:* András, ez nem működik, mert amíg mentortanár tanít helyettem, addig nálam nem lehet jelölt. Ez a két funkció egy épületben nem fér meg. Hogyan fogok jelöltet vállalni, ha nem én tartom az óráimat?

*P. A.:* Az egyik osztályodban tanárjelölt van, a másikban pedig gyakornok...

*Sch. M.:* Hát, ezt képzeld el, mint igazgató! Én azt gondolom, hogy sok funkciót át lehet venni, és azt látom, hogy mindazokat a feladatokat, amelyeket a tanárképzésből a gyakorlóiskolák át tudnak vállalni, át is vállalják. Hogy miért kell nekünk arra nyitottabbnak lennünk, hogy harmad-negyedéves hallgatókat fogadjunk, azt értem, s azt is el tudom képzelni, hogy ahogyan egy klinika működik, ahol az orvostanhallgatók bárhová benézhetnek, megnyithatnak egy műtőbe, és néha vért vehetnek, úgy lehet egy gyakorlóiskolában is gyakorlóterepet biztosítani. És szeretnénk hosszabb iskolai gyakorlatot. De ezzel a féléves gyakorlattal nem biztos, hogy jól járnánk. Mi akkor járnánk jól, ha a gyakorlati tanítás nem 3 kredit lenne, hanem sokkal több, azért keményen jelen kellene lenni az osztályfőnöki munkában, a kiránduláson és mindenfele. S ha ez igazán jól működik, akkor élesben is elmehet az a tanár tanítani, mert a 11. félévben úgy is azt csinálná. Ha nincsen más, mint hogy ötször bemegy hozzá valaki látogatni a félév során, s ugyanezen dokumentumoknak van egy olyan része is, hogy a kezdő tanárhoz amúgy is kijelölnek egy mentort, akkor nem látom be, hogy mi a funkciója ennek a féléves összefüggő gyakorlatnak.

*P. A.:* Igen, de a kezdő tanárnak már munkaviszonya van, és az jogilag más helyzet.

*Sch. M.:* Jó, de gyakornokként csak egy évig lehet valakit alkalmazni...

*P. A.:* Nem, három évig.

*M. L.:* Ebbe beszámítható a féléves gyakorlat is?

*P. A.:* Nem, mert az még nem közalkalmazotti jogviszony.

*M. L.:* Ez az egész rezidensi képzés azért született, hogy a munkaerőpiac világába áttessékelyük a hallgatót. Sajnos sok dolog szól ellene, például ez is. Vagy itt az időzítés problémája: szeptembertől februárig rezidens, de mi lesz vele márciusban, hogyan nem tud elhelyezkedni? És mégsem lehet levonni ezt a rezidensi időt a gyakornoki évekből?!

*Sch. M.:* Szerintem csak akkor lehet, ha ugyanott marad... De hogy az egyik iskolában rezidens legyen és a másikban kezdő?!

*Gy. J.:* Tulajdonképpen arra utalsz Laci, hogy sem az előtte lévő, sem a mögötte lévő folyamatba nincs ez a rezidensi képzés elhelyezve, sem temporálisan, sem logisztikailag.

*E:* Most az a benyomásom, hogy egyrészt kemény szakmai küzdelmek eredményeként megszületett a tanárképzés belső egyensúlya, a szakdidaktika, a pszichológia és az általános pedagógia szétszította a rendelkezésre álló krediteket és feladatokat, de az elméleti és gyakorlati képzés nem hogy közeledett volna egymáshoz, hanem egyre távolabb került. S ebben a folyamatban az iskolák igencsak magukra maradtak. Hihetetlen erőfeszítéssel próbálják meg a maguk lehetősége szerint és értelmezésében ezt az új és igen bonyolult gyakorlati képzést megoldani. Milyen segítséget várnak ezek után az egyetemtől?

*M. L.:* Eddig főleg a módszertanosokról beszélünk, arról, hogy nekik nincs igazán idejük kijárni a gyakorlóiskolákba. Azonban most nagyon nagy időkeretet kapott az MA képzésben a Pedagógikum, és a kérdés az, hogy élnek-e majd ezzel a lehetőséggel. Vajon kihozna a gyakorlóiskolákba szemináriumokat, műhelyeket? Mert ígéret talán elhangzott erre, de még nem látom, hogy ez működjön. Jelenleg főként a módszertanosok hoznak az iskolába előzetes iskolai terepgyakorlatra hallgatókat – legalábbis az én szakterületemen. Hiszen a gyakorló tanítás ideje csökkent, ugyanakkor a gyakorlóiskola fenntartása ugyanannyiba kerül, ugyanannyi diák és tanár van ott, tehát kihasználatlan kapacitások vannak. Jó lenne, ha ezt az együttműködést már látnánk.

*Gy. J.:* Először is hadd térjek vissza Mariann véleményére. Az, amit mondott a módszertanosokról, annyi finomítást biztosan igényel, hogy ez szaktárgytól és konkrét módszertanos személytől is függ. Az elmúlt években volt például egy olyan egyetemi orosz módszertanos kolléga, aki kéthetente ott volt az iskolában, és megnézte a hallgatókat...

*Sch. M.:* Bocsáss meg! Tudod mi a különbség a magyar és az orosz szak között?

*Gy. J.:* Nem.

*Sch. M.:* 600 fő.

*Gy. J.:* Hát igen, ez nem csak a módszertanosok rosszasága vagy hozzáállása... szóval, ez egy sokrétű dolog, függ szaktól, szaktárgytól, és persze mindezek mellett vagy között, a konkrét személytől. Ám kétségtelen, hogy amire Mariann rákérdez, az egy lényeges kérdés: Ha ugyanis még az óralátogatásra sem jut elég ideje az egyetemi szakmódszertanosoknak, akkor hogyan tudják azt a teljes háttérmunkát biztosítani, ami ezután jön? Ez megint egy strukturális kérdés. A gyakorlóiskolák nagyon hangsúlyozzák a készségüket, a másik oldalon még nincsenek erre kidolgozott stratégiák. Van egy-egy aktívabb tanszék, egy-egy aktívabb módszertanos csoport, de azt nem mondhatjuk, hogy általában a BTK vagy a PPK ezt strukturáltan és szervezeten megindította volna.

*Sch. M.:* Már csak azért sem, mert ez nagyon nehéz. Volt egy hallgatói csoport egy irodalmár-módszertanással, akik egy évben hatszor jöttek, és az órájukat az én óráimon tartották: meghallgattak egy órát és utána egy órát beszélgettünk. De alig találtunk olyan időpontot, amikor a hallgatók is ráértek, az oktató is ráért, én meg órát tartottam. Végül a péntek hatodik órában maradtunk, de nem kell ecsetelnem, hogy mit jelent pénteken hatodik órában magyar órát tartani... Ez idén már nem ment. Most egy másik módszertanász jött, úgy, hogy egy hétig minden órán ott lesznek, de akkor ez azt jelenti, hogy egy hétig a hallgatók nem járnak egyetemi órákra. Szóval, amikor a készség minden oldalról megvan – s ez sem panasz, csak leíró megjegyzés –, akkor is nehéz, mert nincsen beépítve még a negyedévesek életébe sem az, hogy egy óra nem 45 percig tart az ő épületükben. S akármilyen közel is van a gyakorlóiskola, azért ezt még órarendileg nagyon nehéz megszervezni.





*Gy. J.:* Ez a gyakorlóiskolák szempontjából megint egy nagy lehetőség, mert ad nekik egy új funkciót, egyfajta legalizációja a gyakorlóiskolai létnek, de ez még nem működik kétoldalúan. Tényleg van egy csomó dolog, ami nem is ügyetlenség, hanem strukturális probléma, de ez mindenképpen az egyik lehetséges sáv az egyetem és a gyakorlóiskola együttműködésében.

*E:* A másik lehetőség, amit ebben az új tanárképzési koncepcióban leírtak már páran, hogy nem csak szemináriumokat, hanem közös kutatási vagy oktatásfejlesztési projekteket is lehet szervezni. Ehhez is tartozhatnak közös gyakorlati órák. Erre is lehetne az együttműködést építeni. Én pedagógia szakosok oktatásában veszek részt, ami elméletibb, mint a tanárképzés, de még itt is azt vallom, hogy az elméleti képzést, ha lehet, össze kell kapcsolni a gyakorlattal. A szemináriumi munka általában azt jelenti, hogy szimulálunk konkrét helyzeteket, vagy egy aktuálisan folyó kutatásban kell asszisztensi feladatokat ellátni. Így megértik a hallgatók, hogy mi célból tanuljuk azt, amit tanulunk. Szóval, látnék itt még együttműködésre lehetőséget, csak nem tudom, hogy ez mennyire tartozik hozzá a mindennapokhoz.

*Gy. J.:* A Laci és a mi bólogatásunkból talán látszik, hogy erre is van törekvés. Ez megint egy olyan dolog, amit mindkét oldal kinyilvánított. Tulajdonképpen, mint koncepció létezik is, de aztán minden azon múlik, hogy hogyan tudnak felépíteni az intézmények ilyen kutatási-fejlesztési programokat. Ennek is van amúgy szakirodalma, s ahogy ezt már korábban említettem, főleg Amerikában, ahol a laboratóriumi vagy klinikai iskolának (clinical school) megvan a hagyománya. Ahogy ezt Mariann is mondta, ahol a hallgató jöhet-mehet, benyithat, tanulhat. S most nem egy összefüggő tanítási gyakorlatról beszélünk, hanem óralátogatásokról, szeminaristákról, egyes személyek látogatásáról. De a másik fontos elem a klinikai koncepcióban, hogy együtt kutató az iskola és az egyetem, és együtt fejlesztenek.

*E:* Milyen konkrét eredmények vannak ezen a téren?

*M. L.:* Vannak konkrét eredmények, de a problémám ott van, mint igazgató, hogy ha hajlandóság mutatkozik az egyetem részéről, akkor valamilyen módon rá kell jönnöm, hogy miként tudok erre tanárt mozgósítani. Aki faltól-falig órákkal van tele, illetve tanárjelöltekkel, arra nem nagyon tehetek újabb terheket. De mondom a konkrét példát, ami mindhárom iskolát érinti: ez a TÁMOP pályázat. Ez most még az egyetem adminisztratív segítségével történik. Azért mondom, hogy „most még”, mert ennek a segítségnek, együttműködésnek mindinkább tartalmivá kell válnia. Az, hogy mi most a kompetencialapú képzéssel ismerkedünk, részben folytatjuk a mások által elkezdett kísérleteket (HEFOP), egy nagyon erős tartalmi igény az egyetem részéről. Amióta erre rátekintésem van, azt látom, hogy ez az első alkalom, hogy az egyetem támogat bennünket ezekben az országos pályázatokban. Most érzem, hogy igényli az egyetem a gyakorlóiskoláktól, hogy alkalmazkodjanak a tanárképzés tartalmához. Eddig szabadon hagytak minket, tulajdonképpen minden gyakorlatvezető tanár, minden szak olyan gyakorlatot folytatott, amelyet akart, vagy beleszólt a módszertanos egyetemi kolléga, vagy nem – a TÁMOP-ban megfogalmazott elvárás azonban előbb-utóbb minden szakot érint.

*Sch. M.:* De ezt nem az egyetem csinálta...

*M. L.:* Nem az egyetem, de abban az értelemben igen, hogy a KMOP pályázatba az egyetemmel együtt kerültünk bele.

*Sch. M.:* Én ezt másképp látom: az egyetem kap egy halom pénzt, és ennek folyamodványa, hogy szabadon hagyja, hogy mi is elköltsük a saját pályázati részünket.

*M. L.:* ... és hozzátesz 30 milliót az építkezésekhez.

*Sch. M.:* Azért nem esnék hasra attól, hogy az egyetem a saját fenntartású intézményeinek felújításához valamennyi pénzt hozzátesz, nem finanszírozza, csak hozzátesz... Tudom, hogy gazdasági válság van, és az egyetem eddig sem volt könnyű helyzetben... szóval, ezt értékelem... de nagyvonalúnak nem gondolom.

*M. L.:* Jó, de itt most van egy nagyon fontos tartalmi megújítás a gyakorlóiskolák részéről. Az egyetem, mint a tanárképzésért felelős gazda elvárja a gyakorlóintézményektől, hogy befogadják az új módszereket, és a tanárjelölteknek is megmutassák, hogy a tanítás során kooperativitásra szükség és lehetőség is van. Bizonyos értelemben nekünk is ismerkedni kell az új fogalmakkal – és ezt a pályázat, az egyetem fenntartói részvétele meg is erősíti.

*P. A.:* Természetes, hiszen az egyetem a fenntartónk.

*M. L.:* Igen, ez egy fenntartói elvárás. Ez egy fontos érv a kezemben, hogy rávegyem a kollégákat, hogy vegyenek részt a továbbképzéseken.

*P. A.:* Azért az önreflexióra való képességünket ezzel együtt működtetni kell. Hogy ezek a képzések ne csak kipipálandó dolgok legyenek, hanem kritikát gyakoroljunk, ha erre szükség van, és beillesztjük azt a mindennapi gyakorlatba, ami tényleg beilleszthető. Túl a divatos jelszavakon. Mert azért egy jó tanár mindig is kompetenciaalapú oktatást folytatott, még ha ezt akkor nem is így hívtuk.

*Sch. M.:* Nekem lenne még egy önreflektív megjegyzésem. Lehet, hogy én nagyon köznapri ember vagyok ehhez a kutatótanár koncepcióhoz. Nagyon fontos az, amit a Laci mint igazgató mondott, hogy nem lehet többet ráterhelni a tanárookra. Vezetőtanárként van óraszámkedvezményünk, de ahogy nőtt mindenkinek az óraszám, úgy nekünk is. Most azt látom, hogy a végsőig ki vagyunk zsigerelve. Szeptembertől-decemberig nincs szabad hétvégém a kötelező továbbképzések miatt, vagy osztálykirándulok. S lehet, hogy ez nincs jól így, de a vezetőtanárok jó része nincs felkészülve vagy felkészítve a kutatásra. Ezért én nem is szeretnék kutatni... és az állásomat sem szeretném elveszíteni. De amire, azt gondolom, hogy nagyon nagy szükség van, az az oktatáskutatás eredményeinek a megismerése. Én nem akarok kutatni, mert nem tudok kutatni, nincsen rá sem szellemi kapacitásom, sem időm, és nagyon nehezen jutok hozzá, hogy mi az, ami az oktatáskutatásból és fejlesztésből engem tanárként érdekel, érint. Nem tudom, hogy hol vannak azok a lehetőségek, melyek adottak egy önfejlesztő tanár számára ahhoz, hogy szakmailag gazdagodhasson. Ebben nagyon fontos egyébként a HEFOP vagy a TÁMOP. Azt gondolom, hogy a tanártársadalom nagy része, például, arról, hogy az OFI-ban mi történik, ki kutat és mit és aztán mi lesz azzal, semmilyen információval nem rendelkezik. Ezért nem tudom ezt a hallgatóimnak sem megtanítani. János azt mondja, hogy az egyetem nem használja ki a gyakorlóiskolákban lévő kapacitást, de én meg nem tudom kihasználni a kutatásban, tudományban meglévő kapacitást.

*E: Mennyiben nyújtanak ehhez támpontot a tanártovábbképzések?*

*Gy. J.:* Tendenciájukban egyre inkább ilyenek a továbbképzések. Van szó a neveléstudományi kutatások legújabb eredményeiről, van benne általában szaktárgyi-módszertani téma, és van szó általános pedagógiai-gyakorlati kérdésekről is. Azt látom, hogy próbálnak a továbbképzések a tisztán akadémikus képzés és a tisztán gyakorlati képzés helyett összetett formákat kidolgozni, felajánlani.

*P. A.:* Rendben, a továbbképzés jó, de hozhatok egy újabb szempontot? A TÁMOP év lemege, és utána? Lesz még pénz a továbbképzésekre?

*Gy. J.:* Közben – elnézést az elkalandozásért – én azon kezdtem elgondolkozni, hogy tudnék-e valami pozitívumot is mondani a féléves tanítási gyakorlattal kapcsolatban. Mind-



azokkal a gondokkal együtt, amit megemlítettünk, azt hiszem, hogy ez a képzési forma valóban komoly felkészülést is jelenthet vagy jelenthetne a mindennapi tanári munkára. Ha ez a féléves gyakorlat jól megkonstruált, ha például megfelelően és hatékonyan van összekapcsolva a gyakorlóiskolai gyakorlattal, akkor ez előrelépés lehetne a magyar tanárképzésben, s azon keresztül az egész közoktatásban. És azért mindent összevetve, valljuk be őszintén, olyan még soha nem volt, de legalábbis az utóbbi évtizedekben biztos, hogy nem, hogy egy teljes fél éven keresztül lehetett iskolai gyakorlaton valaki. Ugyanakkor talán mégsem véletlen, hogy kétségeket, problémákat, homályokat neveztünk meg, mert ez a nagy lehetőség már mindjárt itt van, sőt részint már itt is van...

*Sch. M.:* Még soha nem volt?!... Ezt tíz évig csinálták a CET-en... Még csak azt sem mondhatom, hogy annyira borzasztóan új, csak a volumene az, ami miatt az egész olyan átláthatatlan. Egy fontos különbség azért van: a CET-en párban tanítottak, és azok az angol szakosok, akik ott végeztek, ezt mindig alapélményként említik meg, hogy nem voltak egyedül, és ugyan párban tanítani nem könnyű, de megtanulhatták, hogy mit jelent a tanításban a kooperáció. Ez a rendszer nagyon jól ki volt találva. Elképzelhető, hogy a munkajogi aggályainkat ez nem oszlatná el, de módszertanilag nagyon alaposan át volt gondolva.

*Gy. J.:* Talán érdemes lenne Medgyes Péterrel is beszélgetni erről, mert amit ott kitaláltak, azt nem szabadna elejtenünk, elfelejtenünk a tanárképzés jövőjére vonatkozó elgondolásaink kialakításakor.

*E: Köszönöm szépen a beszélgetést!*

