

A TANÁRKÉPZÉS MÓDSZEREI ÉS PROBLÉMÁI PRAGMATISTA ÉS KONSTRUKTIVISTA NÉZŐPONTBÓL

THE METHODS AND PROBLEMS OF TEACHER TRAINING FROM A PRAGMATIST AND CONSTRUCTIVIST PERSPECTIVE

Kálmán Ungvári Kinga

Abstract. Although Dewey's vast life work is mostly related to educational issues, he wrote relatively scarcely about teacher training, explicitly he presented his ideas in this matter only in one article, titled *The Relation of Theory to Practice in Education*. In my study I'd like to synthesize Dewey's ideas about teacher training and emphasize on the relevancy of his thoughts. I considered important to outline the main characteristics of laboratory method versus the apprentice method in teacher training than connect it to the 21th century's perspective of teacher training, namely to the constructivist point of view, this way demonstrating the surprising actuality of Dewey's thoughts.

Keywords: teacher training, laboratory method, pragmatism, constructivism, metacognition.

1. Dewey alapvetései

1.1. Tapasztalat és nevelés

Mivel az itt készülő tanulmány többféleképpen is vonatkoztat a tapasztalat fogalmára, szerepére, röviden vázoló a problémát Dewey megközelítésében, hogy a későbbiekben visszautalhassak rá.

A tapasztalat komplexitását tisztázandó, Dewey néhány, számára alapvető tényezőt hangsúlyozott ezzel kapcsolatosan. Először is, úgy vélte, hogy a tapasztalatban van valami objektív, amit tapasztalunk és ami a szubjektumtól különbözik. A tapasztalatunk tárgya a természet, a környezet, mindazok a dolgok, amikkel kapcsolatba lépünk. Vannak kezdetleges, közvetlen tapasztalatok, melyekben az elemek rendezetlenül, heterogén módon jelennek meg és vannak valódi, megismeréssel járó tapasztalataink, amelyek anyaga egységes, integrált. Dewey elgondolásában a tapasztalat ún. „kétcsövű” fogalom, amely ember és környezete közötti interakció folyamatára és tartalmára egyaránt vonatkoztatható. Egy interakció akkor válik tapasztalattá, ha a tapasztaló szubjektum tanul belőle, következményei vannak későbbi cselekvéseiben is a tapasztaltaknak. A tapasztalat elemzésekor Dewey az elszívás és a tevés közé helyezte a tapasztalás jellegét, valójában a tapasztalat folyamán egyaránt teszünk és elszívunk, akárcsak a légzéskor: a be- és kilégzés egyaránt szükségszerű: „A tapasztalás olyan, mint a levegővétel, a be- és kilégzés ritmusához hasonló” (Dewey *LW 10*: 62). Dewey megfogalmazása rendkívül szemléletes, ezzel is a szervezet és környezetének organikus egységét hangsúlyozta, s megszüntette egyik vagy másik kiemelt státusát. A tapasztalat prospektív jellegű, előrevetíti, azt, ami következik, az ismeretlen fele mutat, s ily módon a jövővel teremt kapcsolatot. A tapasztalat olyan folyamat, mely során felhalmozódnak az ember és környezete interakcióiból származó élmények, s ennek során az egyén visszafordíthatatlanul átalakul.

Dewey a tapasztalat elemzésekor két szintről beszélt: az elemi szintű, elsődleges tapasztalatról és a másodlagos, reflektív tapasztalatról. Az elsődleges tapasztalat anyaga feldolgozatlan, csiszolatlan nyersanyag, míg a reflektív tapasztalaté kidolgozott, kifinomult, származtatott ismeretanyag. Ez utóbbi annak köszönheti csiszoltabb mivoltát, hogy a rendszerezett gondolkodás is közbelép létrehozásában. A kettő közötti különbségre Dewey a következőképpen világított rá: „a különbség a minimális reflexió eredményeként létrejövő tapasztalat és a folyamatos, szabályos reflektív kutatás következtében előálló tapasztalat között lép fel” (Dewey *LW I:15*). Ezt az utóbbi, komplexebb, tapasztalatot a tudományok és a filozófia dolgozzák ki, de míg a reflektív tapasztalat eredményeinek tesztelésekor a tudósok visszatérnek az elsődleges tapasztalatokhoz, a filozófusok rendszerint elmulasztják az elméleti szférából visszautalni az elsődleges tapasztalt fele, nem tartván relevánsnak ezt a mozzanatot. A másodlagos tapasztalat voltaképpen az elsődlegesnek a jelentését hivatott tisztázni, értelmezni, magyarázni. Absztrakciók és általánosítások révén, az elsődleges tapasztalat ismeretlen elemeinek jelentésbeli gazdagságának elemzése által, a részek felfedezése és egészebe való reintegrációja nyomán jutunk el a teljes szituáció megértéséig. Az elsődleges és másodlagos tapasztalatok között oda-vissza út van, egymást kölcsönösen értelmezik. Dewey a túlzott intellektualizálás veszélyeitől próbálta megóvni a gondolkodást, hangsúlyozva, milyen alapvető jelentősége van mindkét tapasztalati szintnek, így annak is, hogy a már letisztult gondolatoktól visszatérjünk az elemi tapasztalatok gazdagságához. A kétfajta tapasztalat elhatárolása relatív, hiszen konkrét és elvont közötti határ az egyén intellektuális fejlődésének függvénye: bizonyos, konkrét, egyszerű dolgok valamikor még ismeretlenként jelentek meg az egyén számára, majd rendszerbe kerültek és nem problematikusak többé. A két tapasztalat közötti határ, tehát, átjárható, dinamikusan változó, individuumfüggő.

A tapasztalat egyszerűbben egy próbálkozás, olyan aktív kísérlet, mely során valamilyen változás történik és jelentősége van az egyén szempontjából, nem passzív, nem diffúz hatású. Ha például egy gyerek tűzbe nyúl, csak akkor válik tapasztalattá, ha tanul is belőle. Tapasztalattól tanulni azt jelenti, hogy a tapasztalatban aktívan résztvevő szubjektum a következmények révén felfedezi a dolgok közötti kapcsolatot, tulajdonképpen transzferálja tudását. A tapasztalatok minden esetben hatásokat fejtenek ki, tovább élnek későbbi tapasztalatokban, egyik sem független a másiktól, ezért van jelentősége – pozitív vagy negatív értelemben – minden tapasztalatnak. A nem megfelelő tapasztalatok hozzájárulnak ahhoz, hogy valaki a fejlődés alacsonyabb fokán maradjon (Dewey *LW 13:11*). A tapasztalat folytonossága *növekedést* eredményez, olyan növekedést, amelynek általános, társadalmi, hasznossága nem vitatható, s ami a további növekedést is elősegíti. Ha a tapasztalat kíváncsiságot ébreszt, kezdeményezésre sarkall, akkor pozitív mozgatórugóvá válik. Azonban vannak visszahúzó tapasztalatok is: a tolvajlásban szerzett tapasztalatok növekedése előnyös lehet az elkövető számára, de nem szolgálja a közjót, az általános növekedést. A növekedés tehát az élet jellemzője, de Dewey figyelmeztet rá, hogy különbséget kell tennünk a különböző tapasztalatok között, s a nevelés ennek értelmében egyet jelent a tapasztalatok megfelelő szelekciójával és rekonstrukciójával.

Ebben a megközelítésben, a tanárképzés kihívásaira tekintve kérdés tehát az, hogy melyek azok a tapasztalatok, amik nem visszahúzó erejűek, hogyan tudják ezeket a hallgatók megfelelően kiszzelektálni, hogyan tud a tanárképzés ebben megfelelő támaszt adni, miképpen gondolható el a tanárképzés, mint a tapasztalatok szelekciója és rekonstrukciója. Problematikus az, hogy miképpen érhető el, hogy a tanárjelöltek osztálytermi cselekvései ne legyenek egyszerűen az előzetes tapasztalatok reprodukciói, a megoldások ne váljanak döntően sematikusak, vagyis a tanárjelöltek a számukra létező tanári modelleket ne lemásolják, hanem reális kapcsolatban legyenek a tantermi szituációkkal, tapasztalatokkal, s azok függvényében alkalmazzák a rendelkezésükre álló technikákat, módszereket, a társadalmi elvárások szempontjából is jó értelemben vett növekedést idézve elő.

1.2. A tanárképzés két modellje Dewey elgondolásában

Ahogy már a bevezetőmben említettem, a Dewey (egyébként tetemes) életművével foglalkozók számára érdekes megállapítani, hogy miközben egész életműve valamilyen formában a nevelésről (is) szól, a tanárképzésről expliciten egyetlen tanulmányban fejt ki nézeteit, az *Elmélet és gyakorlat kapcsolata az oktatásban (1904)* című írásában. Noha a pragmatizmusra vonatkozó általánosságok, közhelyek a gyakorlatcentrikusságot hangsúlyozzák, Dewey ebben az írásában is előrebocsájtja, hogy a megfelelő tanárképzés csakis alapos elméleti oktatásra épülhet. Amennyiben a tanárképzés arra irányul, hogy kidolgozott struktúrákat, modelleket közvetítsünk a diákok számára, vagyis konkrét

szakmai eszközöket adjunk a kezükbe, annyiban az ún. *gyakornok* típusú tanárképzést műveljük. A másik lehetőségünk az, hogy a gyakorlati munkát az elméleti képzés szolgálatába állítsuk, ennek a módszernek *laboratóriumi* módszer nevet adta Dewey. A hallgató feladata eszerint nem a tanítás technikai részleteinek elsajátítása, hanem a teljes tanulási folyamat értelmezése. „A kezdőnek nem azért kell a jó tanárt megfigyelnie, hogy a sikeres módszerek tárházát gyarapítsa, melyekkel majdan ő is eredményesen taníthat. Inkább azt kell megfigyelnie, hogyan érheti tetten elme és elme kölcsönhatását, hogyan hatnak egymásra tanár és diák, hogyan válaszol egymásnak elme és elme.” (Dewey, 1904). Dewey újszerűsége abban állt, hogy az oktatói előadásmódon, a tananyagismereten túl és azt megelőzően a tanulók tanulási folyamatainak kiismerésére fókuszálja a tanárjelölt figyelmét. A *gyakornok* módszer nyilván hatékony, ha azt vesszük figyelembe, hogy viszonylag gyorsan „termeli ki” az új tanárokat. Mivel nem ismerik a tanulás folyamatainak lényegét, ezért – bár tudják, hogyan kell tanítani - mégsem tudják a reális (Dewey szempontjából rendkívül fontos) növekedést megvalósítani. A növekedés, a tapasztalatok egymásba függő gyarapodása a nevelés igazi célja, ezt viszont a *gyakornok* módszerrel nem lehet elérni. Érdekes megállapítása Dewey-nak (és rendkívül releváns, ha a konstruktivista tanuláselmélet szempontjából értelmezzük), hogy azt nehezményezi legfőképpen, hogy a *gyakornok* módszer a tantermet hermetikusan zárt térnek tekinti, elzárva a külvilágtól, a tulajdonképpeni folytonos tapasztalástól, a tanuló iskolán kívüli folyamataitól, háttérétől. A módszer gépies rutinra ösztönzi a tanárjelölteket, a tanulók reális tanulási folyamatait nem elemzi, sablonosan alkalmazza a beváltak vélt módszereket. A laboratóriumi módszer az önvizsgálatot és a gondolati szabadságot támogatja, pontosabban azt, hogy a tanárjelölt az egész tanulási folyamatot megértve, saját tapasztalatait bevonva igyekezzen választ adni az egyes osztálytermi kihívásokra. Dewey elképzelése nagymértékben kooperatív, közösségi jellegű, eltért az akkori (és mostani) oktatási intézményekre jellemző hierarchiától. Dewey szorgalmazta az önelemző, demokratikus részvételre alapuló oktatást, ehhez képest ő felismerte, hogy az oktatási rendszer annyira merev és rugalmatlan, hogy a változások eléréséhez nagy összefogásra és több fórumon történő nyomásgyakorlásra van szükség az oktatás irányítói fele. De arra is helyesen mutat rá, hogy a leglényegibb színtere a változásoknak mégiscsak az osztályterem, ahol a pedagógus önreflektív és reflektív tevékenysége megtörheti az „ördögi kört”, amiben az egész oktatási rendszer mozog. A laboratóriumi módszer hozadéka az volna, hogy a tanárok csak személyes tapasztalataikon átszűrte, abból táplálkozó módszerekkel tanítják diákjaikat, elutasítva mindenféle előregyártott eszközt, technikát, aminek a konkrét tanulási szituációhoz semmilyen köze nincs.

Ebben a kontextusban alapvető kérdés, hogy a tanárjelöltek milyen megfontolásból választják a tanulókörzpontú, kooperatív módszereket. Ezt illetően Paul Michalec 1998-as kutatásából az derül ki, hogy a tanárok csak abban az esetben alkalmazzák az interaktív, diák-körzpontú tanítást, ha a tanárképzés során őket is így oktatták. Ez a kutatás alátámasztja Dewey, egy 1916-ban megfogalmazott gondolatát, miszerint nem igazán zajlik aktív tanulás az iskolában, a szóban megfogalmazottak és a valóságban tanítottak között „törvényi szakadék” áll. Dewey ezzel kapcsolatosan felvetődő kérdései, gondolatai ma ad litteram aktuálisak: „Hogyan lehetséges, hogy bár általánosan elítélik a „beletöltöm” típusú tanítást, a passzívan befogadó tanulást, ezek még mindig jól beépülnek a gyakorlatba? Hogyan lehetséges, hogy a tanulás, mint aktív és konstruktív folyamat tényét – ellentétben az „én majd megmondom, és te megjegyzed” elképzeléssel – az elméleti belátás ellenére folyamatosan áthágják a gyakorlatban? Ez a sajnálatra méltó helyzet talán azért lehetséges, mert pusztán szajkózzák az elveket, csak prédikálják azokat, csak előadást tartanak azokról, csak írnak róluk. (Dewey, 1916: 43-44).”

Dewey viszonylag korán rádöbbsent arra, hogy saját ötletei is a metodizálódás áldozataivá válnak, noha ezt a folyamatot a gondolkodás ellenségének tekintette. Ez történt a projekt módszerrel is, melyet a Kolumbiai Egyetem Tanárképzésén (az állítólagos Dewey követő) William Heard Kilpatrick népszerűsített, bizonyos fokig trivializálva és leszűkítve Dewey mondanivalóját. Az amerikai kritikusok úgy beszélnek erről, hogy „szemétlerakóik még mindig tele vannak a kartonpapírból és papírmáséból készült művekkel, amiket a diákok projektmunka gyanánt egy esszé helyett készítettek”. Dewey utolsó nyilvános kijelentése az oktatással kapcsolatban összegzi a ma is aktuális problémát: „A jól működő intézmények célja, hogy beolvasszák és eltorzítsák az újat saját igényeiknek megfelelően. A tanárképzés során az ötletek és elvek meghatározott, készre gyártott tárgyakká alakulnak, ezeket tanítják, és ezeket kell megtanulni bizonyos elvárásoknak megfelelően, majd alkalomadtán, mintegy

külsőleg – akár a mustártapaszt – kell alkalmazni azokat az oktatási problémákra. (Dewey, 1952, pp. ix,x)

A tanár (illetve tanító-)képző oktatási intézményekben az tapasztalható, hogy furcsa és ártalmas kettősség alakult ki: a diskurzus szintjén elfogadott és javasolt a tanulóközpontú módszerek bevezetése, de mindezt frontálisan, diktálva és érdemjegyes értékeléssel gondolják megvalósíthatónak. A tantermi oktatási modell még mindig a Dewey által gyakornok módszernek nevezettet követi, a tanítási technikákra és irányításra fektetve a hangsúlyt a diák tanulásának/ nem tanulásának elemzése helyett.

2. Konstruktivista javaslatok a hatékony tanárképzésre vonatkozóan

Egyre több kutatás igazolja (Pajares, 1992), hogy a tanárjelöltek pedagógiai kultúrájának kialakulásában perdöntőek a tanulóként szerzett, megélt élmények, ezért a tanárképzésbe érkezők előzetes tapasztalatai rendkívül nagy hatással bírnak, erre tanárképzőkként lényeges reflektálnunk. A mindenkori tanuló számára alapvető, hogy milyen előzetes tudást tud mozgósítani a tapasztalatok interpretálására, megkonstruálására. A tanulás voltaképpen szelektív észlelésen alapszik, minden új tapasztalat hozzáépül a már meglévőkhöz, az eleve meglévő világról szóló konstrukcióink hatására fogadunk el vagy tagadunk tapasztalatokat. A tanárképzősök 12 éves iskolai előzetes tapasztalatai olykor minden tudatos elhatározást felülírnak, vagyis annak ellenére, hogy esetleg szimpatizálnak a kooperatív tanulásszervezéssel, katedrára kerülve visszatérnek a frontális óraszervezés megoldásaihoz, vagyis a sokéves beidegződésekhez. A konstruktivista elgondolás szerint nem az a feladata a tanárképzőnek, hogy átadja a saját tapasztalatait, közvetítse az ismereteit, hanem az, hogy változás történjék. Ebben az esetben is a fogalmi váltás lényege nem az előzetes tapasztalatok, a tanuló naív elméleteinek radikális felülírását jelenti, hanem a meglévő ismeretek, oktatásról szóló nézetek gazdagodását, s ezáltal a különböző tartalmak, módszerek megfelelő, tudatos kiválasztását, illetve alkalmazását.

A változások érdekében a konstruktivista szemlélet megoldása kiemelten a metakognitív, reflektív tevékenységek erősítése, a meta-tudatosság fejlesztése, amely során a hallgatók megértik, elemzik saját tanulási élményeiket, nehézségeiket és ezek alapján képesekké válnak változtatni illetve a maguk során mélyreható tanulási folyamatokat levezetni. Erre vonatkozóan Kimmel Magdolna (Kimmel, 2006) néhány fontosabb eljárást javasol, a konstrukció, rekonstrukció, dekonstrukció sorába illeszkedve valamiképpen: vagyis meglévő tudáselemek rekonstrukcióját, saját elképzelések konstrukcióját, majd ezek folyamatos megkérdőjelezését.

1. odafigyelés az individuumra: a reális, nem csupán deklaratív tanulóközpontúságot jelenti, a tanulók konstrukcióinak nem egyszerű megértését, hanem azok tiszteletben tartását is értve ezen
2. csoportdialógus támogatása, mely a tárgyalt tudásterület értelmezéséhez járul hozzá, interaktív módon
3. formális tudáselemek megalkotása, bevezetése a párbeszédbe, direkt vagy indirekt tanítás által (konstrukció, rekonstrukció)
4. a meglévő nézetek megkérdőjelezése, kiegészítése, felülbírlata (dekonstrukció)
5. a tanulók saját tudásukkal és tanulási folyamataikkal kapcsolatos metatudatosságának a fejlesztése.

A fogalmi váltás előidézése (Tillema és Kremer-Hayon,1993, idézi Fischer A.) történhet fokozatos vagy konfrontáló módon. A konfrontáló megközelítés jellegzetessége, hogy az új elméleti és gyakorlati ismereteket a tanárképző tanár mutatja be, valamelyest végső igazságként tüntetve fel a tudományos eredményeket. A fokozatos megközelítés ezzel szemben teret enged a vélemények megfogalmazásának, a reflexióknak, ebben a tanulók önálló felfedezési folyamata, tapasztalatszerzése a lényeges.

A tudáskonstruálás akkor válik értelmessé, mélységelvvé, ha a diák saját mentális modelljéhez illeszti az új ismereteket, alapos reflexióra alapozva. Moon (2004:104) különbséget tesz „tapasztalatokból tanulás” (learning from experience) és „tapasztalati tanulás” (experiential learning) között, ez utóbbi reflexiót is implikál, ami ebben a felfogásban szükségszerű. Ezek alapján evidens,

hogy a tanárképzés fontos feladata volna, hogy feltérképezze a hallgatók nézeteit, s lehetővé tegye a reflektív, tervezett tanárrá válást. A személyiségen belül történő átalakulások képezik az önelemző tevékenységek célpontját.

A fejtegetéseim szempontjából relevánsnak tartom *Maynard és Furlong* (1995:12–13) idevonatkozó szakaszelméletét a tanári fejlődésre vonatkozóan.

1. a *kezdeti idealizmus* szakasza, amikor a hallgatók pozitívan ítélik meg saját tanulási tapasztalataikat és javarészt erre is támaszkodnak oktatási tevékenységeikben, anélkül, hogy valós információkat szereznének a diákjaik igényeiről.
2. a *túlélés* szakaszában felméri a nehézségeket, szembesülnek a kihívásokkal, de még nincsenek megfelelő eszközeik a „reality shock” kezelésére
3. a *megkapaszkodás* szakaszában fokozatosan felismerik a problémákat és keresik az ezekhez szükséges rutinszerű gyakorlati megoldásokat
4. a *működőképes gyakorlat kialakításának* szakasza egy relatív zökkenőmentesen alkalmazható tanári gyakorlat kialakításának a periódusa, sablonos, biztonságos megoldásokkal.
5. a *továblépés* szakasza tanári reflektálást, kísérletezést jelent, amelyben a tanár a saját tanításának elemzéséről a tanulók tanulására koncentrál és a diák szerepéből sikeresen átvált a kreatív tanár szerepbe.

Ezeknek a szakaszoknak a tudatosítása már önmagában a hatékonyabb munka lehetőségét képezheti, hiszen lényeges volna, hogy a pedagógusjelölt ne ragadjon le a működőképes gyakorlat kialakításának szakaszában, ami a gyakornok jellegű tanárképzés velejárója, hanem megtörténjen a továblépés.

Dewey kategóriáit összefüggésbe állíthatjuk egy napjainkban használatos kategóriapárral a tanárképzést illetően. Nahalka István két modellről beszél (Nahalka, 2003): az *objektivist* tanárképzésről, melyben a tanárjelöltek pedagógiai kultúrája külső hatásra alakul ki és amelyben a hallgatók viszonylag gondolkodás nélkül átveszik a “bevált” recepteket. Ez a fajta pedagógusképzés, egyértelműen, a Dewey modelljében bemutatott gyakornok típusú tanárképzéssel társítható. Ezzel szemben Nahalka hangsúlyozza a módszerekről való tudatos, *konstruktivist* gondolkodás elsődlegességét, alkalmazhatóságát. A konstruktivista nézet lényege, hogy a hallgatónak magának kell felépítenie pedagógiai kultúráját, ahogyan a laboratóriumi módszerben Dewey kifejtette. Vagyis a tanárjelöltnek arra kellene összpontosítania, ismét Dewey-t citálva, hogyan „találkozik elme elmével”, minden egyedi esetben mi történik a diákjaival a tanulási folyamat során, s ellentétben az objektivistákkal, szubjektív szempontjai szerint oldja meg a felmerülő problémákat. A konstruktivista szemlélet nem beszél jó illetve rossz módszerekről, ezek úgymond paradigmáfüggetlenek, s valamelyest ismét pragmatista felhanggal hangsúlyozza Nahalka is (Nahalka, 2003:7.), hogy a gyakorlati alkalmazhatóságuk mutatja meg bármely (régie vagy új) módszerek értékét. Vagyis, az alkalmazásuk akkor tud szerencsés lenni, ha a tanár felismeri, mikor vethetők be, mikor segít valósan az a módszer elme és elme találkozásában. Dewey maga is találóan ismerte fel a metodizálás veszélyét, bármelyik módszer erőltetése, kizárólagossága, reflexió nélküli alkalmazása hátrányára válik a megértésre irányuló oktatásnak. A tanárképzésben résztvevő hallgatók szimpatizálnak a gyermekközpontú módszerekkel és elvetik a hagyományos eljárásokat, de ezáltal csupán felületesen kezelik a rendelkezésükre álló lehetőségek sokféleségét, s a tapasztalat sajnos azt mutatja, hogy a pályafutásuk elkezdésével a kezdeti lelkesedésük elmúlik és visszatérnek a hagyományos módszerekhez, s azokat is csupán sablonosan alkalmazzák.

3. Következtetések

Összegezve, van néhány lényeges alapgondolat a tanárképzés főbb problémáit és kilátásait illetően, ami Dewey és a konstruktivisták felfogásában egy irányba mutat, nem véletlen, hogy a konstruktivizmus több képviselője deklarálta is Dewey követőnek tekinti magát (S. Neubert, 2003).

Elsőként azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a tanárképzés eredményessége talán azzal kezdődik, hogy képesek vagyunk a tanárjelöltekkel elhíttetni az önreflexió fontosságát, s megtanítani ennek módjait. Mint már említettem, a tanárképzős diákok magukkal hoznak 12 év iskolai tapasztalatot, amit sok esetben a tanárrá válás érdekében hasznosítani vagy felülírni volna szükséges. Nézetváltás,

szerepváltás, nézőpontváltás egyaránt elengedhetetlen. A konstruktivista javaslat szerint az első lépés a tanárjelöltek reflexiója saját tanulási folyamataikra, a tanárképzést megelőző tanulási tapasztalataikra, illetve az új tanulási helyzeteikre. Az ilyen jellegű metakogníció voltaképpen az előfeltétele annak, hogy beinduljon egy új oktatási szemlélet kialakítása, s a tanárjelölt élethosszig tartó tanulása magáról az oktatás folyamatáról.

Amennyiben egyetértünk a deklarációk szintjén Dewey nézeteivel, akkor a gyakorlatban is több szabadságot és felelősséget kell adnunk a tanítási folyamat tanulóinak. Ha arra gondolunk, hogy hamarosan saját gyerekeinket bizzuk rájuk, akkor fontos, hogy kezdettől fogva gondolkodjanak el saját tanulási folyamataikon és ezt alkalmazva tanítsanak maguk is. Nagyfokú önteltség arról értekezni diákjainknak, hogy mi már megoldottuk az oktatás problémáit, és nekik egyszerűen csak meg kell tanulniuk azt, amit mi közvetítünk. Ehelyett inkább vázolnunk kell nyitott végű, együttműködő stratégiákat, módszereket, ahogyan Dewey is oly sokszor figyelmeztet nevelésről szóló írásaiban.

A konstruktivizmus különös hangsúlyt fektet a kommunikációra, így a pedagógiai kommunikációra is. A nevelők számára kulcsfontosságú megérteni, hogy szerepük nem csupán abban áll, hogy a tanulókkal együtt megkonstruálják a valóság szimbolikus rendjét, de azokra az emberi kapcsolatokra is oda kell figyelniük, amelyek a tanulás során kialakulnak. A konstruktivizmus szempontjából a hatékony tanulás előfeltétele olyan környezet megteremtése, amelyben a másság tisztelete és elfogadása, a nyitottság, az önbecsülés megtanulása alapvető.

A konstruktivizmus számára a szimbolikus reprezentációk gazdagsága, változatossága, nem egyszer ellentmondásossága, nevelői erőforrást képez. A tanulás olyan kulturális tárgyalási folyamat, mely során a szimbolikus erőforrások egymáshoz közelítődnek/enek, a tanulók értelmező konstrukciói révén. A valóság szimbolikus reprezentációja soha nem a semmiből indul ki, már meglévő jelentések és interpretációk tömegéből körvonalazódik, amit kritikusan kell felülvizsgálni. Dewey úgy vélte, hogy senki sem mentes olyan vallásos, politikai, művészeti, gazdasági jellegű hitektől, melyeket közvetetten és nem kritikai úton szereztünk meg, de amelyekről időről időre ne kellene megállapítani, mennyire érvényes, használható jelenlegi szükségleteink viszonylatában. A konstruktív oktatás nem csupán kritikai viszonyulást jelent azonban a szimbolikus rendhez és a kultúra erőforrásaihoz. Akárcsak Dewey meglátásában, a képzelőerő fejlesztésének is rendkívül fontos szerepe van, ami önmagában nem egyszerű feladat, de tudatosan törekedve rá, megvalósítható.

Dewey írásai jellemzően, tudatosan nem adnak konkrét módszertani „recepteket”, de szemléletesnek találjuk S. Fishman véleményét (Fishman 1998: 22), aki szerint a filozófus gondolatai lencsék, amelyek megmutatják, hogyan nézzük új szemszögekből iskolai tevékenységünket. Dewey nemcsak a felkínált kérdésekért és válaszlehetőségekért érdekes, hanem azért, mert arra készíttet, hogy saját tanításunk tanulóit, szemlélőit legyünk. Ez a fajta önreflexió mindenképp hasznos az oktatási folyamatban résztvevő szereplők számára egy hatékonyabb tudástranszfer megvalósítás érdekében. Dewey hisz abban, hogy a tanároknak sajátos módon kell a nevelési elméleteket alkalmazniuk, ezért csak irányelveket ad, nem körvonalaz konkrét utasításokat arra vonatkozóan, hogy fogalmait hogyan lépjenek működésbe.

A biztos kapaszkodó hiánya első benyomásra frusztráló lehet azok számára, akik másolható módszertani megoldásokat várnak, de Dewey és a konstruktivizmus gondolatai minden oktatót nagyobb odafigyelésre készítenek. A választás szabad: a fogalmak irányt mutatnak, de nem szögeznek le semmit véglegesen, működőképességüket mindig a gyakorlat mutatja meg.

Szakirodalom

- Bodóczky, C., & Malderez, A. (1999): *Mentor Courses*, Cambridge: Cambridge University Press
- Bruner, J. S. (1996). *Az oktatás kultúrája*. Budapest: Gondolat
- Dewey, J. (1976-1983): *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, Edited by Joe Ann Boydston, 15 vols. Carbondale: Southern Illinois University Press
- Dewey, J. (1981-1990): *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, Edited by Joe Ann Boydston, 17 vols. Carbondale: Southern Illinois University Press

- Dewey, John (1904): *The Relation of Theory to Practice in Education* http://people.ucsc.edu/~ktellez/dewey_relation.pdf
- Dudás Margit (2006). *A belépő nézetek feltárása*. In Bárdossy et al. (szerk.), *Tananyagok a pedagógiai szakos alapképzéshez* (pp. 150-163). Pécs: PTE
- Fischer Andrea (2015): *Tanulás a tanárképzésben: a tanulóként szerzett élményektől a tanári filozófiáig* in Torgyik Judit (szerk.) *Százarcú pedagógia*.
- Fishman, S.M., McCarthy, L. (1998): *John Dewey and the Challenge of Classroom Practice*, Columbia University Press, New York and London
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). Learning to teach and models of mentoring. In Kerry, T., & Shelton, M. A. (szerk.), *Issues in Mentoring* (pp. 10-24). London, Routledge
- Kimmel Magdolna (2006). *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban*. Ph.D.Disszertáció. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola
- Malderez, Angi, & Wedell, Martin (2007). *Teaching Teachers: Processes and Practices*. London: Continuum
- Maynard, T., & Furlong, J. (1995). *Mentoring Student Teachers*. London: Routledge
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. London: Routledge and Palmer
- Nahalka István (2003): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre in *Új Pedagógiai Szemle* 2003/3 <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00069/2003-03-ko-Nahalka-Modern.html>
- Nahalka István (2006). *Hatékony tanulás*. In M. Nádaszi Mária (szerk.) *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet
- Neubert, S.(2003): *Some Perspectives of Interactive Constructivism on the Theory of Education*, http://www.hf.uni-koeln.de/data/dewey/File/Neubert_Introduction.pdf, március 12. 2011.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Szivák Judit (2003). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Budapest: Gondolat
- Tillema, H: H., & Kremer-Hayon, L.(2002). Practising what we preach- the teacher educators' dilemma in promoting self-regulated learning: a cross case comparison. *Teaching and Teacher Education*, 18, 593-607

Szerző

Kálmán-Ungvári Kinga, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár (Románia), kungvari@yahoo.com

