

- Borko, H. – Michalec, P. – Timmons, M. – Siddle, J. (1997): Student teaching portfolios: a tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 48. 5. 345–357.
- Conway, P. F. (2001): Anticipatory Reflection while Learning to Teach: From a Temporally Truncated to a Temporally Distributed Model of Reflection in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 17. 1. 89–106.
- Darling, H. L. – Synder, L. J. (2000): Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16. 5. 523–545.
- Darling, L. F. (2001): Portfolio as Practice: The Narratives of Emerging Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17. 1. 107–122.
- Falus Iván (2000): A pedagógus. In: Falus I. (szerk.): *Didaktika*. 3. kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest. 96–116.
- Falus Iván (2001a): Pedagógiai mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2.
- Falus Iván (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofner E. – Nahalka I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Falus Iván (2001c): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban, In: Bábosik I. – Kárpáti A. (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*.
- Galvin, C. (1995): *A discursive treatment: undergraduate dissertation within teacher education programmes at the University of Cambridge*. England, ECER, Bath.
- Hansen, S-E. (1999): Teacher Education in Finland – Updating the Sigma report from 1996. In: *Teacher Education in Europe*. TNTEE publication.
- Kimmel Magdolna (2000): *A portfólió szerepe a reflektív tanárrá válásban*. Az ELTE doktori iskoláján elhangzott beszámoló.
- Littleford, P. (1998): *The further development of students' reflective practice through the construction of their dissertation*. ECER, Ljubljana.
- Niemi, H. (2000): *Teacher education in Finland: current trends and future scenarios. A keynote lecture at the Conference on Teacher Education policies in the European Union and the quality of life-long learning*. Faro, Portugal.
- Niemi, H. – Kohonen, V. (1995): *Towards new professionalism and active learning in teacher development*. University of Tampere.
- Osguthorpe, R. T. (1998): *A Teaching Portfolio as an Alternative to the Professional Dissertation: A U. S. Perspective*. ECER, Ljubljana.
- Reagan, T. G. et al (2000): *Becoming a Reflective Educator, second edition*. Corwin Press, Thousand Oaks.
- Shanklin, T. – Thurell, S. (1996): The thesis: theory and practice combined, In: Peter, Medgyes – Angi, Maldarex (szerk.): *Changing Perspectives in Teacher Education*. Heinemann, Oxford. 75–86.
- Tilemma, H. H. (2000): Belief Change Towards Self-Directed Learning in Student Teachers: Immersion in Practice or Reflection on Action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 5–6. 575–592.
- Wade, R. – Yarbrough, D. B. (1996): Portfolios: a tool for reflective thinking in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12. 1. 63–79.

Falus Iván

Új utak a németországi pedagógusképzésben

Németország újraegyesítése óta a német pedagógusképzésben reformelképzelések és modell-kísérletek követik egymást. Hogyan hatottak a német tanárképzésre az újraegyesítés után a korábbi kelet- és nyugatnémet tanárképzési hagyományok? Hogyan hatottak rá az elmúlt évtized új igényei és kihívásai, a gazdasági, politikai, társadalmi környezet változásai? Melyek a német tanárképzés főbb jellemzői? Milyen reformtörekvéseket indítottak el a változások?

Németországban a 20. század elején a felsőbb iskolák tanárainak képzését két egymással ellentmondásos tendencia jellemezte: a tanárképzés a bölcsészeti fakultásokon zajlott, a képzés középpontjában a szaktudomány tanulmányozása állt. A pedagógia nevelésfilozófiaként kapott helyet a bölcsészképzésben,

és elhatárolta magát a gyakorlati neveléstudománytól. Másrészt viszont a néptanítók képzésében nagyon fontos szerepet kapott a gyakorlati felkészítés és a mintakövetés.

Németország két részre szakadása után Nyugat-Németországban folytatódott az erősen elméleti, tudományos tanárképzési

hagyományok, Kelet-Németországban ezzel szemben megerősödött a neveléstudomány és a gyakorlati képzés szerepe, s ugyanakkor erősen ideológiai tartalommal telítődött.

Nyugat-Németországban a középiskolai tanárok képzése a hagyományos formában folytatódott tovább. A bölcsészfakultások továbbra is a képzés tudományosságát helyezték előtérbe, a gyakorlati pedagógiai szempontokat a gyakorlati képzést végző intézményekre bízták. Az általános iskolai tanár- (tanító-) képzés a tanárképző főiskolákon történt, amelyek szakmára felkészítő és nem tudományos intézmények voltak. A 70-es években a tanárképzés átfogó reformja vezetett az egyetemi integrációhoz és a kétfázisú tanárképzés általánossá válásához a tanárképzés valamennyi szintjén. Ez azt jelentette, hogy időben és szervezetileg is elvált egymástól az elméleti és a gyakorlati tanárképzés. A reform eredményeképpen a tudományosság a tanárképzésben általánosan előnyhöz jutott a szakmai felkészítéssel szemben, és ez az ellentmondás mind a mai napig megmaradt.

Kelet-Németországban a politikai változások a hagyományokkal való nagyobb szakítást eredményeztek. Itt új formákat hoztak létre, a neveléstudományi képzésnek, a didaktikának, a módszertannak és az iskolai gyakorlatnak jóval nagyobb teret szentelve. Az NDK megalakulásával azonban a képzés „marxista-leninista alapokra került”. Az iskolapolitika a tanárképzést „tudományos igényű szakmai felkészítés”-nek deklarálta – a klasszikus marxi örökséget alapvetően nehéz volt, ha nem is volt lehetetlen másképp interpretálni –, ugyanakkor a tudományosságot nem kis részt ideológiailag értelmezte. A tanárképzés egyfázisú volt, az iskolai gyakorlatnak nagy jelentőséget tulajdonítottak.

Az újraegyesített Németországban a tanárképzés a nyugatnémet hagyományokat követte. Így továbbra is fennmaradtak az elmélet és a gyakorlat elégtelen összekapcsolódásából fakadó problémák. A keletnémet tanárképzési tradíció, elsősorban a képzés gyakorlatias szemlélete ezt a kéré-

dést előtérbe helyezte és reformkísérletek egész sorát indította el.

A gazdasági, politikai, társadalmi változások hatása a német tanárképzésre

Az oktatáspolitikai és benne a tanárképzés szoros kapcsolatban áll egy adott társadalomban bekövetkezett változásokkal, ezekre reagálnia kell. Az elmúlt tíz év legalapvetőbb változásait a Német Iskolapedagógiai Bizottság jelentése az alábbiakban foglalta össze: (1)

Felgyorsult a tudományos-műszaki és gazdasági fejlődés, az automatizálás, computerizálás és racionalizálás a termelésben.

Bizonytalanná vált az egyéni életút tervezése, különösen a munkavállalás terén.

Felerősödött az individualizáció és ennek ambivalens megnyilvánulásai: egyrészt az autonóm döntési és cselekvési lehetőségek, másrészt az elszigetelődés és elidegenedés.

Felbomlottak a hagyományos életformák, pluralizálódtak az életcélok, multikulturális társadalmak jöttek létre. A pluralizációval párhuzamosan egységesítő, globalizációs és internacionális törekvések jelentkeznek a gondolkodási és magatartási mintákban, a termelésben, a környezetvédelemben, a gazdasági kapcsolatokban, az információs és kommunikációs technológiákban.

Megnövekedett a média befolyása.

Elterjedt a fogyasztói magatartás és szemlélet az élet minden területén.

Megoldatlanok maradtak a társadalom kulcsfontosságú problémái (pl. környezetvédelem, munkanélküliség, kábítószerek, bűnözés, kisebbségek helyzete stb.).

A felsorolt problémák közül valamennyi kihat az iskoláskorú fiatalokra. Életüket különösen befolyásoló tendenciák: a család szerepének gyengülése, a médiahatás és a fogyasztói szemlélet erősödése, az értékpluralizmus és az ehhez kapcsolódó értékválság, valamint a munkavállalás szempontjából szükséges kvalifikációk változása

A képzési feladatok változásai

A nemzetközi versenyben még egy fejlett, ipari nagyhatalom is lemarad, ha okta-

tásügye nem képes rugalmasan alkalmazkodni a megváltozott követelményekhez. Ennek érdekében az említett bizottsági jelentés az oktatáspolitikában az alábbiakat tartja szükségesnek:

- rugalmasan kell reagálni a kiszámíthatatlan változásokra, készen kell állni az élethosszig tartó tanulásra;

- kritikusan kell kezelni az új technikák és a média használatát;

- elvont és matematikai gondolkodást kell elsajátítani az automatizálás és computerizálás megkövetelte feladatok megoldásához;

- idegennyelv-tudással kell rendelkezni a nemzetközi mobilitás érdekében;

- tantárgyakat átfogó gondolkodásmódra kell törekedni;

- fejleszteni kell az interperszonális kommunikációs és kooperációs stratégiákat;

- módszertani kompetenciával kell rendelkezni a tanulási folyamatok menedzselésére;
- fejleszteni kell a testkultúrát.

A képzési feladatoknak a szakmai tudás közvetítése mellett az úgynevezett kulcsképeségek fejlesztésére kell irányulniuk. „A kulcsképeség azt jelenti, hogy a fiatalot olyan általános kulccsal kell ellátni, ami a jelenlegi és jövőbeni munkaerőpiacon sokféle ajtót megnyit számára, és képessé teszi szakmai, társadalmi és egyéni problémái önálló megoldására. Ezt a követelményt úgy lehet teljesíteni, hogy a képzési és a munkavégzési helyszíneket közelítjük egymáshoz, anélkül, hogy kétségbe vonnánk mindenkori sajátos társadalmi szerepüket.”(2)

Az eltelt harminc évben gazdaságtudatók és iskolapolitikusok elemezték a kulcsképeségek megnövekedett szerepét. Az előbbieket szerint a gazdaság egyre több „szakma fölötti” képességet követel, mint például csapatszellem, kreativitás, rugalmasság, önállóság a problémamegoldásban a vállalatok termelékenységének fokozása és a hatékonyság érdekében. (3)

A pedagógiában a kulcsképeségeket inkább a személyiségfejlesztés szempontjából vizsgálták. Hogy milyen karriert futott be a kulcs metaforájára, azt mutatja az a

tény, hogy a pedagógiai irodalomban 654 jellemzőjét sorolták fel, amelyek közül a 25 legtöbbet említett az alábbi rangsort alkotja: (4)

1. kommunikációs képesség
2. kooperáció
3. rugalmasság
4. kreativitás
5. összefüggésekben való gondolkodás
6. önállóság
7. problémamegoldó készség
8. transzferálási képesség
9. tanulásra való készség
10. önérvényesítés
11. döntéskészség
12. megbízhatóság
13. felelősségvállalás
14. tanulásképesség
15. koncentrációs készség
16. kitartás
17. pontosság
18. elemző gondolkodás
19. logikus gondolkodás
20. elvont gondolkodás
21. önálló tanulás
22. teljesítőképeség
23. kritikai képesség
24. ítélőképesség
25. idegennyelv-tudás

A változások következményei a tanárképzésben

Bár az oktatás céljait nem lehet csupán a gazdaság szükségleteivel meghatározni, az iskola mindig ki van téve a gazdasági, politikai és társadalmi változásoknak, a felgyorsult műszaki haladásra megfelelő választ kell adnia. Rugalmasan kell alkalmazkodnia a munkaerőpiac megváltozott követelményeihez, hogy biztosítsa tanulói életésélyeit, meg kell alapoznia a személyiséget, a tanulásra, a teljesítményre való készséget. A képzésnek a gazdaság szempontjából központi céljai: a tudás átadása, az értékekre való nevelés, a minőség igénye és a cselekvésre való ösztönzés. Ezzel összefüggésben a tanárképzés feladatai is megváltoztak: ki kell építenie a mindezekhez szükséges kompetenciákat.

A hagyományos tanári szerepben a tanár tudását és képességeit direkt módon közvetíti, „az anyagot bemutatja és leadja”, a szaktudás közvetítésére, enciklopédikus ismeretszerzésre koncentrálnak. Ez a receptív jelleg és a tanárközpontú munkaforma ma is jellemzi a tanterveket, a tanárképzést, a taneszközöket és az egész oktatási folyamatot.

A megváltozott tanári szerep ennél sokoldalúbb: szakemberi és szakmai viselkedésmóddal, a tanulásban partner, segítő és tanácsadó, a tanulási és tanítási folyamatok szakértője és a kutatásban partner. Egyik fő feladata továbbra is a tanítás és a tanulás menedzselése, vagyis a tanulási folyamat megszervezése marad, a tudásközvetítésen túl azonban a munkaerőpiac számára szükséges kulcsképeségek fejlesztésére is oda kell figyelnie. (5) „A kulcsképeségek lehetővé teszik, hogy az oktatásból kikerülő munkavállalók rugalmasan reagáljanak az új követelményekre. Ellentétben a szakmai képességekkel, a kulcsképeségeket nem lehet izoláltan elsajátítani, hanem csak komplex, egységes szituációkban.” (6)

Következésképpen az iskolának is közelíteni kell a gazdaság képzési modelljeihez és fejlesznie kell a gazdaság számára fontos kompetenciákat. Ezek az alábbiakban foglalhatók össze: (7)

Módszertani kompetencia: Az a készség, hogy az új feladatokat problémaérzékeny módon közelítsük meg, megoldási stratégiákat alkalmazzunk (célorientált tanulás, információ-feldolgozás, tervezés, ellenőrzés).

Szociális kompetencia: A munkafolyamatokat másokkal együttműködve kell elvégezni. Ehhez szükséges készségek az önállóság, a kooperáció, a kommunikáció.

Cselekvési kompetencia: Cselekvés, döntés, felelősségvállalás.

A tanárképzés hagyományos és új feladatai

A modern tanárképzésnek az alábbi hagyományos és új típusú feladatkörökre kell felkészítenie: (8)

Oktatás: A tanárnak ismereteket, készségeket kell közvetítenie a megértés, gyakorlás és felhasználás iránti felelősséggel. A tudományok fejlődésével a tanítás tudományos tevékenységgé vált. Ez vonatkozik a szaktantárgy tudományos megalapozására és az oktatási folyamat céljainak, tartalmainak, módszereinek és a médiának a kiválasztására.

Nevelés: A tanárnak a tanulói magatartásmódokat és beállítódásokat megerősítenie vagy megváltoztatnia kell. A modern társadalomban a nevelés feladata egyre nehezebbé válik. Szükség van a pedagógia, a pedagógiai pszichológia, sőt a gyógypedagógia útmutatásaira.

Értékelés: A tanárok az értékelési fel-

adatokra nincsenek kellőképpen felkészítve. Ezért a pedagógiának és a pedagógiai pszichológiának alapvető ismereteket kell közvetítenie és a megfelelő viselkedési módot begyakoroltatnia.

Tanácsadás: A tanárnak alkalmanként kompetens nevelési és pályaválasztási tanácsokat kell adnia a tanulóknak és szüleiknek.

Innováció: A tanárnak meg kell ismernie a neveléstudomány, a szaktudomány és az oktatáspolitikai új eredményeit, ezeket be kell építenie az oktatási-nevelési folyamatba.

Ezen feladatok ellátása érdekében az új típusú tanárképzésnek új feladatokkal kell kiegészülnie. (9)

A tanárjelölteknek tapasztalatokat kell gyűjteni iskolai és iskolán kívüli területekről.

A megváltozott tanári szerep ennél sokoldalúbb: szakemberi és szakmai viselkedésmóddal, a tanulásban partner, segítő és tanácsadó, a tanulási és tanítási folyamatok szakértője és a kutatásban partner. Egyik fő feladata továbbra is a tanítás és a tanulás menedzselése vagyis a tanulási folyamat megszervezése marad, a tudásközvetítésen túl azonban a munkaerőpiac számára szükséges kulcsképeségek fejlesztésére is oda kell figyelnie.

Már a képzés kezdetétől lépésenként és tervszerűen kell bevezetni a tanárjelölteket a tanári munkába. A szakmai és szociális kompetenciákat integrálni kell.

Ki kell aknázni az empirikus felmérések tapasztalatait.

A tanárképzésnek át kell állnia a receptív tanítási és tanulási formákról a hatékonyabb tanulóközpontú munkaformákra.

Az oktatók didaktikai képzettségét fejleszteni kell, hogy tanári példaképek lehessenek.

Fejleszteni kell a reflexív tanulási-tanítási formákat.

A német tanárképzés jellemzői

A hetvenes évekig az általános iskolák számára a tanárképző főiskolák, a középiskolák számára az egyetemek képezték pedagógusokat. A hetvenes években a főiskolákat – néhány kivételtől eltekintve – hozzácsatolták az egyetemekhez. A különböző iskolatípusokban tanító pedagógusok képzése tehát csaknem mindenütt az egyetem feladata, különbség csak képzésük időtartamában és tartalmában van.

A Németországban alkalmazott képzési forma, a kétfázisú tanárképzés az Európai Unió tagállamainak többségére nem jellemző. A tanárképzés hossza és tartalma tartományonként eltérő, de mindenütt jellemző az oktatás szakaszokra bontása.

1. (egyetemi) szakasz

Feladata az elméleti képzés: szaktudományi képzés két vagy három szakból, fi-

lozófiai és társadalomtudományi-politikai tárgyak oktatása, az iskolai gyakorlat tanulmányozása.

Ez a szakasz az 1. (tudományos) államvizsgálattal zárul.

2. (iskolai) szakasz

Feladata: a szaktudományokhoz kapcsolódó, pedagógiai-didaktikai felkészítést biztosító 18–24 hónapos szolgálat, pedagógiai és szakdidaktikai szemináriumok, hospitálás, önálló tanítás.

Ez a szakasz a 2. államvizsgálattal zárul (pedagógia és didaktika, zárótanítás).

A gyakornoki szakasz azt jelenti, hogy a felsőoktatásban szerzett alapképzés és a munkavállalás közé beékelnek egy átmeneti időt, amikor a tanárjelölt szakmai szemináriumok és mentori felügyelet mellett tanít, és fokozatosan jut az önálló munkához szükséges kompetenciák birtokába.

A két képzési szakasz szervezetenként is elkülönül egymástól: az első színhelye az egyetem (vagy az egyetembe integrált főiskola, egyes tartományokban autonóm főiskola), a második a tanárképző intézet.

Egységesség és pluralizmus

A tanárképzés Németországban a tartományok hatáskörében, a Tartományi Kultuszminiszterek Állandó Konferenciájának egységes ajánlásainak figyelembevételével zajlik. A hetvenes évek óta minden iskolatípus tanárait egyetemen képezik. (10) Elmondható tehát, hogy a német tanárkép-

kétfázisú modell: Az elméleti és a gyakorlati képzés időben és intézményesen különvállik.

1. fázis: elméleti képzés: két szaktárgy és neveléstudomány
1. államvizsga

középiskolai tanár: egyetem (4 év)
általános iskolai tanár: egyetem vagy főiskola (3 év)
a képzés vezetői: egyetemi / főiskolai oktatók

2. fázis: gyakorlati képzés
2. államvizsga

tanárképző intézet szemináriumi és gyakorló iskola
középiskolai tanár, általános iskolai tanár: 2 év
a képzés vezetői: szemináriumvezetők és mentortanárok

1. táblázat. A német tanárképzés szerkezete

zés egységes elveket követ. A legfontosabb egységesítési előírás, hogy a tanárképzés kétfázisú. A Kultuszminiszterek Konferenciája kötelezően előírja az első, egyetemi képzés és a második, gyakorlati képzési szakasz feladatait. Ezt valamennyi egyetemnek követnie kell. (11) Az egyes német tartományok oktatásügye és ezeken belül minden egyetem ugyanakkor teljeskörű autonómiát élvez. Mind a mai napig jelentősek a különbségek, ezért a német tanárképzésre jellemző a nagyfokú pluralizmus. Ez lehetővé teszi, hogy a jövőben is az elmélet és a gyakorlat integrációját célzó reformmodellek kísérleteire kerüljön sor.

A tanárképző főiskolák egyetemi integrációjával kétféle tanárképzési kultúra találkozott össze, ezek kevésbé voltak kompatibilisek egymással, ezért az integráció a reformokat inkább lassította, mintsem elősegítette. A hagyományos egyetemek tudományos szemlélete a gimnáziumi tanárok képzésében nagyon távol került a gyakorlatiasságtól. A másik oldalon a néptanítói képzés hagyományai álltak, amelyek összekapcsolták az elméleti és a gyakorlati képzési célokat.

A tanárképzés elemei (12)

A mai tanárképzés négy fő elemre épül, ezek súlypontozása és tartalma vitatott kérdés.

A neveléstudományi tanulmányok az általános pedagógiát, az iskolapedagógiát és a pedagógiai pszichológiát foglalják magukba. Kiegészítő tudományok pl. a filozófia, szociológia stb.

A szakmódszertani tanulmányok helyzete szakonként változó. Általánosan elfogadott az a vélemény, hogy a szakmódszertan az iskolapedagógia és a szaktudomány között helyezkedik el. (13) Rá van utalva ezekre a tudományterületekre, de saját módszereivel vizsgálja a konkrét tantergy oktatását.

A szaktudományi tanulmányok terjedelmét és tartalmát a tantárgy és a szaktudomány egymáshoz való viszonya is befolyásolja.

Az iskolai gyakorlati tanulmányokat a hetvenes években fejlesztették ki. E tanulmányok tartalma az iskolai gyakorlatra való reflexió, amely a képzés folyamán változik: bevezető, elemző, kísérletező, kutató jelleget ölthet. Személyi és intézményi okokból az iskolai gyakorlati tanulmányokat nem sikerült sem magával az iskolai gyakorlattal, sem az iskola- és tanítási elméletekkel összhangba hozni. Ezek megfelelő integrációja, az elmélet és a gyakorlat kapcsolata a tanárképzés központi kérdése. A német egyetemeken különböző modellekkel kísérleteztek és kísérleteznek ma is a megfelelő összefonódás kialakítására.

Az iskolai gyakorlat specifikumai (14)

Iskolai gyakorlatok a képzés mindkét fázisában folynak, de elnevezésük, céljuk, irányításuk különböző. Az 1. (egyetemi) szakasz célja az irányított megfigyelés és a tanítási és kutatási projektekben való részvétel. Az iskolai gyakorlat szervezését illetően nagyok az eltérések az egyes tartományok között.

Ezt a fajta gyakorlatot számos bírálat éri. (15) Kifogásolják, hogy a hagyományosan elmélet- és tudományközpontú egyetemeken az iskolai gyakorlat „idegen test”, amit csak megtűnnek és leértékelnek. Elszigetelt, előkészítetlen, hiányzik a tudományos elemzése, ezért nem tud beilleszkedni a elméleti képzésbe. Kevés a rendelkezésre álló idő, nincs meg a következetes felépítés és a folyamatosság.

A 2. (iskolai) szakaszban a tanárjelöltek két éves iskolai tanítási gyakorlatot teljesítenek. Ennek célja a fokozatos és folyamatos tanítási munka, a szakmai kompetenciák, viselkedésmódok és rutinok felépítése. Az eddig megszerzett szaktudományos, szakmódszertani, neveléstudományi és tanítási kompetenciák egyesítése, bővítése, kipróbálása, rögzítése. Ezzel hozzájárul a leendő tanárok reflektált, elméletben megalapozott cselekvéséhez, pedagógiai perspektívájához és szakmai identitásához. Ezzel párhuzamosan a gyakorlatok a Tanárképző Intézet szemináriumi óráin vesznek részt, amelyek az iskolai gyakorlat elméle-

	a tanárképző intézet szemináriumai					gyakorló iskola				
	peda- gógia/ pedagó- giai pszicho.	szak- mód- szertan 1. tárgy	szak- mód- szertan 2. tárgy	iskola- jog 40 óra	iskola- ismeret 30 óra	hospi- tálás 120 óra	felü- gyelt taní- tás 120 óra	önálló tanítás 280 óra	a szeminárium- vezető láto- gatásai	
									1. tárgy	2. tárgy
1. év	138 óra	100 óra	100 óra	40 óra	30 óra	120 óra	120 óra		4-szer	4-szer
2. év	12 óra	20 óra	20 óra				80 óra	280 óra	1-szer	1-szer
összesen	150 óra	120 óra	120 óra	40 óra	30 óra	120 óra	200 óra	280 óra	10-szer	

az államvizsga részei

írásbeli vizsga: 1 vagy 2 tantárgyból: 2-szeresen számít

szóbeli vizsga					zárótanítások	
					1. tárgy	2. tárgy
időtartam	30 perc	30 perc	30 perc	20 perc	2 záró- tanítás 45–45 perc	2 záró- tanítás 45–45 perc

2. táblázat. Az Állami Iskolapedagógiai Szeminárium (Weingarten / Baden-Württemberg tartomány) gyakorlóképzése gimnáziumi tanárok számára. (az 1984. 8. 31.-i képzési és vizsgarend nyomán)

ti kérdéseivel foglalkoznak, céljuk az elmélet és a gyakorlat egymáshoz való közeletése. A szemináriumvezetők rendszeresen látogatják a tanárjelöltek óráit és kapcsolatban állnak a képzésükért felelős mentortanárokkal.

A tanárképzésnek ezt a szakaszát is számos kritika éri. A Rektori Konferencia 2000. évi ülésén a hiányosságok közül az alábbiakat emelték ki: (16)

Az iskolai gyakorlatnak nincs kapcsolata az elméleti oktatással.

Kevés szerepet kapnak az új tanulási és munkaformák.

A mentor szerepkonfliktusba kerül: tanácsadó és értékelő is egyben.

A tanárjelöltek között nagy a konkurencia, mert az iskolai gyakorlat eredménye befolyásolja a munkavállalási esélyeket.

A tanárrá válás folyamatában a tanárjelöltnek egyre önállóbbá kell válnia, ezzel szemben erős függés, alkalmazkodás és utánzás jellemzi a mentorhoz való kapcsolatát.

A mentorok képzése és továbbképzése esetleges.

A diploma kész tanárt jelent, a pályakezdők segítése nem valósul meg.

A megoldási javaslatok közül az alábbiak emelhetők ki:

A gazdasági életből vett tapasztalatokat át kellene ültetni a tanárképzésbe. (17) Tartalmi és személyi összefonódással kell biztosítani az elmélet és a gyakorlat párbeszédét. A szemináriumvezetők legyenek mentorok és fordítva.

Erősíteni kell a reflexió szerepét a tanítás tervezésében, megfigyelésében, értékelésében.

A mentorok kiválasztására, képzésére és továbbképzésére különös gondot kell fordítani.

Reformhullámok a német tanárképzésben

A német tanárképzésben két reformhullám volt jellemző, mindkettő történelmi okokra vezethető vissza: Az első a hetvenes években, amikor a tanárképzés tudományossá tételének igényével a tanárképző főiskolákat integrálták az egyetemekbe és megszilárdították a kétfázisú tanárképzést. A második a kilencvenes években, amikor a német újraegyesítés után Kelet-Németországban is felváltotta az egyfázisú képzést a kétfázisú modell. Mindkét változással szembeszökővé váltak az elmélet és a gyakorlat elégtelen összekap-

csolódásából fakadó problémák, és reformtörekvéseket indítottak el.

Számos integrációs modell csak a tanszéki szervezeti keretek módosítására irányult (18) vagy az egyetemekbe integrált tanárképzési központokat hozott létre. (19)

A pedagógiai műhely (20) célja egy olyan klubszerű helyiség megteremtése az egyetem épületén belül, ahol a hallgatók, az oktatók és a tanárok találkozhatnak, hogy új tanítási és tanulási formákat próbáljanak ki. Elsősorban azt a célt szolgálja, hogy a képzés elméleti szakaszában nyújtson gyakorlati segítséget, valamint a reformpedagógiai törekvések bázisa legyen. Koordinációs feladatokat lát el a hallgatók és a tanárok között, a hallgatók itt megismerhetik leendő mentoraikat is. A pedagógiai műhelyben gazdag anyaggyűjteményhez lehet hozzáférni (könyvek, beszámolók, játékok, videofilmeik, tantervek, óratervek, jegyzőkönyvek, fényképek, fa-liújság). A számítógépes rendszer megkönnyíti a szakirodalmi tájékozódást. Lehetőség van tanácsadásra, kölcsönzésre, továbbképzésre is. A pedagógiai műhely előadásokat, workshopokat, szakmai ki-rándulásokat is szervez.

Reformmodellek az elméleti és a gyakorlati képzés összehangolására

A tudományosság és a hivatásra való felkészítés kapcsolatát tekintve három tanárképzési modell különíthető el: (21)

Konzekutív (követő) modellek; A: az elmélettől a gyakorlatig: a tudományos szemléletmód kialakítását követi a gyakorlatban való tanulás; B: a gyakorlattól az elméletig: a tanárképzés gyakorlati cselekvési rutinok kialakításával kezdődik, ezt követi a tudományos reflexió.

„Duális modell”, C: Az elméleti és a gyakorlati tanulás helyszíneinek állandó váltogatásával ezek egymásba fonódnak, lehetővé téve a perspektívaváltásokat és a reflexív tanulási folyamatot.

Hagyományos képzési modelleknek tekinthető az A míg a B és a C modellek reformmodelleknek számítanak. Valamennyi reformmodell célja az elméleti és a gyakorlati

képzés jobb összehangolása, minél korábbi közvetlen iskolai tapasztalatok szerzése. A modellek egyik csoportja az egyetemi képzési szakaszon belül kívánja mindezt megvalósítani, a másik csoport egymásba olvasztja a két képzési szakaszt.

Reformmodellek az egyetemi képzési szakaszban

A bielefeldi modell (22)

A tanárszakos hallgatók délelőttönként részt vesznek egy általános iskola tanóráin, délután pedig az ezekhez kapcsolódó megbeszéléseken. Ezeket az iskola tanárai tartják és a közvetlen reflexiót szolgálják. A hallgatók kettősével kerülnek egy osztályba, ahol a megfigyeléseken túl egy-egy gyereket vagy gyerekcsoportot „patronálnak”.

A háromszög-modell (23)

Angol nyelvtanár szakos hallgatók iskolai gyakorlatában alkalmazzák Schleswig-Holstein tartományban. A bevezető vagy tájékoztató gyakorlat célja az iskolai élet megfigyelése tanári perspektívából. A 3. és a 4. szemeszterben kerül sor a szakmai (tantárgyi) gyakorlatra. E modell újdonsága, hogy az elmélet és a gyakorlat összekapcsolását nem a képzési struktúrában igyekszik elérni, hanem elsősorban a képzésben részt vevők személyi összekapcsolásával. A hallgatók 8–12 fős csoportokban folytatják a gyakorlatot, 2–3 órát tartanak egy héten, és a többi hallgatótársuk óráin is részt vesznek. Ezeket az órákat írásban előkészítik, majd a csoport megbeszéli az óra tapasztalatait a mentorral és a szintén jelen lévő oktatóval.

A háromszög-modell kiküszöböli a német tanárképzésben gyakran alkalmazott eljárást, miszerint az iskolai gyakorlatot iskolai tanár vezeti. Ennek ugyan megvan az az előnye, hogy „gyakorlatorientált, hátránya viszont, hogy az egyetem és az iskola normái és elvárásai, valamint más egyetemi tanórák témái messze eltávolodnak egymástól, ahelyett, hogy kölcsönösen pozitív módon befolyásolnák egymást.” (24) Ehelyett a háromszög-mo-

dell kiaknázza a benne részt vevők (oktató, mentor, hallgatók) eltérő kompetenciáiból adódó lehetőségeket, ésszerű kompromisszumkeresés az elméleti és a gyakorlati képzés között, a benne részt vevő mindhárom személyre fejlesztően hat.

Reformmodell egy gyakorló félév közbeiktatására

A dortmundi modell (25)

A képzés 1. és 2. szakaszának képviselői: az egyetemi oktató, a szemináriumvezető, a mentortanár és a tanárjelölt teamben kapcsolódnak össze: A tanárjelöltek munkájukat elméleti elemzések, megfigyelési szempontok alapján egy portfólióban dokumentálják. Ez a modell a legújabb tanárképzési újítások közé tartozik, több tartományban tervezik a bevezetését. (26) Célja, hogy a hallgatók felülvizsgálják pályaválasztásukat a közvetlen szakmai gyakorlat révén. A gyakorló félévnek a bevezető tanulmányi és a fő tanulmányi idő kö-

zött kell elhelyezkednie. Egyes tartományokban az eredményes elvégzéséhez kötik, folytathatja-e a hallgató a tanárképzési tanulmányait vagy leteheti-e az első államvizsgát, tehát egyfajta alkalmassági próbának is tekinthető.

Reformmodellek a projektmunkára

A kilencvenes években egyes szerzők (27) a reformmodellek lényegét a projektmunkában látják. Abból indulnak ki, hogy a tanárok csak olyan elemeket vesznek át a saját tanítási praxisukba, amiket maguk is

tanulóként kipróbáltak, ezért a tanárképzésnek alkalmaznia kell a cselekedtetés, a projektmunka különböző formáit. Ez a fajta tanulás nemcsak tanuláspszichológiai szempontból hatékonyabb, hanem fejleszti a tanároktól elvárt kulcsképeségeket is. További előny, hogy ez utóbbiak növelik a tanárok számára a munkaerőpiac más területein való elhelyezkedés lehetőségeit is. A projekteken alapuló reformmodellek az oktatók új szerepét is feltételezik: nemcsak a tanárok, de a tanárképzésért felelős oktatók szerepének is változnia kell: a tananyag „leadása” helyett előtérbe kerülnek a szervező, segítő, tanácsadó szerepek, valamint

a más oktatókkal való együttműködés. A projektmodellek legfőbb akadálya, hogy idő-, hely- és energia-igényesek. Előnyük viszont, hogy optimális módon összekapcsolják az elméletet a gyakorlattal, az iskolát az élettel és a cselekvést a gondolkodással.

A kasseli modell (28)

A hallgatók egy éven át megfigyelnek és „patronálnak” egy kijelölt tanuló. A tapasztalatok elemzésére az oktatók csoportfoglalko-

A német tanárképzésben két reformhullám volt jellemző, mindkettő történelmi okokra vezethető vissza. Az első a hetvenes években, amikor a tanárképzés tudományossá tételének igényével a tanárképző főiskolákat integrálták az egyetemekbe és megszüntették a kétfázisú tanárképzést. A második a kilencvenes években, amikor a német újraegyesítés után Kelet-Németországban is felváltotta az egyfázisú képzést a kétfázisú modell. Mindkét változással szembeszökővé váltak az elmélet és a gyakorlat elégtelen összekapcsolódásából fakadó problémák, és reformtörekvéseket indítottak el.

zásokat tartanak, ahol reflektálnak az eredményekre és problémákra. A projekt során fejlődik a hallgatók szociális kompetenciája, felelősségérzete és mód nyílik az önképzésre.

A münsteri modell (29)

A hallgatók kettesével dolgoznak együtt egy projekten iskolai vagy iskolán kívüli területen. A projekteket az iskolák igényei szerint állítják össze, ezekből a hallgatók választhatnak. A projektmunkát az oktatók segítik, a hallgatók munkájukról pedagógiai elemzést készítenek.

A kieli modell (30)

A projektmunkára épülő modell a következő szakaszokban valósul meg:

Előkészítő szakasz: a lehetséges projekt témák ismertetése a hallgatókkal (31), a projektmunka formáinak bemutatása,

Bevezető szakasz: a lehetséges szakértők és a szakirodalom megadása, csoportok létrehozása (3 fő 6–8 hetes időtartamra).

Megvalósítási szakasz: a projekt tervének kidolgozása, poszter elkészítése, amin a fő ötletek, eredmények, tudósítások a többi hallgató számára is érdekes és tanulságos formában szerepelnek.

Prezentáció: szakmódszertanilag indokolt technikák alkalmazása pl.: kiselőadás, játék, video- és magnófelvétel, kísérlet stb.

Reflexiók szakasz: a munkafolyamat és az eredmények pedagógiai-szakmódszertani értékelése.

A hamburgi modell (32)

A modell jelszava: Együtt tanítani – egymástól tanulni. Ebben a modellben együttműködnek egymással az egyetemi oktatók, akik csak az elméleti képzésért és a mentorok, akik csak a gyakorlati képzésért felelősek. A mentorok három tanárjelölt iskolai gyakorlatát irányítják. Egyes mentorok speciális feladatokat látnak el: ők az oktató-mentorok, akik a tanárképző intézet gyakorlati kérdésekkel foglalkozó szemináriumait vezetik, ugyanakkor három tanárjelölt iskolai gyakorlatát irányítják. Az együttműködés céljai:

A tanárok hozzájutnak az új iskolapedagógiai és szakmódszertani ismeretekhez, ezáltal a cselekvési rutinjaik reflexiójának lehetőségéhez.

Az oktatók hozzájutnak az aktuális iskolai tapasztalatokhoz és ezzel elméleti koncepcióik reflexiójának lehetőségéhez.

A hallgatók lehetőséget kapnak arra, hogy olyan keretek között készüljenek iskolai gyakorlatukra, amelyek közt az elmélet és a gyakorlat együttesen jelenik meg. (33)

Jegyzet

(1) Die Kommissionen (2000).

(2) Kassis (1999). 182.

(3) A gazdasági életben sok tapasztalat gyűlt össze arról, hogyan lehet az elméleti tudást a gyakorlatba átültetni. Például az ipari tanulók képzésében már központi szerephez jut a kulcsképessegek fejlesztése. A termeléshez közelálló tanulási formákban már nemcsak szakmai, hanem szociális tanulás is folyik. A mester már nem annyira oktató, hanem moderátor és tanácsadó. (Példák: Siemens cég: PETRA: Projekt- és transzferközpontú képzés, Bosch cég: TOA: Teamorientált képzés)

(4) Wildt (1997) 202.

(5) Hüchtermann (1999) 108.

(6) Meier (1995) 5.

(7) Hüchtermann (1999) 108.

(8) Gecks (1990): *Strukturkommission 1993*. Stange / Reich, Rotermund.

(9) Die Kommissionen. (2000).

(10) Ez alól csak két tartomány: Baden-Württemberg és Thüringia kivétel, ahol megmaradtak a Tanárképző Főiskolák, valamint Alsó-Szászországban a Vechtai Főiskola.

(11) Egyes észak-német egyetemek (Hamburg, Oldenburg, Bréma) vitatják a kétfázisú képzés hasznosságát és egyfázisú modellekkel kísérleteznek.

(12) Strukturkommission (1993).

(13) A német terminológia az általános pedagógián belül gyakran elhatárolja az iskolapedagógiát.

(14) Daschner – Drews (1997).

(15) Kommission (1997). Positionen (2000).

(16) Die Kommissionen (2000).

(17) Például a gyakornoki szakaszt (trainee koncepció), ami a vállalatoknál jól bevált. Ez azt jelenti, hogy a gyakornokoknak az első évben meg kell ismerniük a vállalat felépítését és működését, valamennyi osztályon eltöltöttek egy bizonyos időt, megismerkednek a feladatokkal, őket is megismerik, így mindenkinek a legmegfelelőbb munkaterületet igyekeznek kiválasztani.

(18) Hilligus – Rinkens (1998). Példák: A Frankfurti modellben a Tanárképző Főiskolát az egyetem neveléstudományi tanszékeivé változtatták. A Hamburgi-modellben a Neveléstudományi Tanszékét és a szakszakmódszertanokat összevonták, így azok leváltak a szaktantárgyokról. Az észak-rajna-vesztfáliai modell a szakszakmódszertanokat a szaktantárgyakhoz rendelte hozzá, miáltal azokhoz képest háttérbe szorultak.

(19) Terhart (2000). Példák: Brandenburg: a Potsdami Egyetembe tagozódott Interdiszciplináris Pedagógiai Kutató és Tanárképző Központ, Sachsen-Anhalt: a Hallében alapított Iskolakutatási és Tanárképzési Központ, Észak-Rajna-Vesztfália: Dortmund, Münster, Paderborn, Siegen, Wuppertal Tanárképző Központjai, Alsó-Szászország: Közös Egyetemi Tanárképzési Bizottságok, Oldenburg: Pedagógiai Gyakorlat Központ és a hozzárendelt Didaktikai Központ, Hessen: Kutatási és Tanárképzési Központok.

(20) Nuhn (1995) – Kohls (1996). Kasselban 1992-ben az országban elsőként hozták létre az alapfokú, ezt követően a középfokú pedagógiai műhelyt. Schleswig-Holstein tartományban ugyancsak bevált (Ld. Kieli modell)

- (21) Wildt (1998).
 (22) Integrált bevezető praktikum Baurmann – Wolff (1998), Voss – Ziegenspeck (1999).
 (23) Trialog Eckert (2000).
 (24) Eckert (2000) 105.
 (25) Gyakorló félév Glumpler – Wildt (2000).
 (26) Baden-Württemberg, Bréma, Hessen, Alsó-Szászország, Észak-Rajna-Vesztfália és Saarland. Eltérően képzelik el azonban az egyes képzési szakaszok kooperációját: míg Bréma és Saarland tartományokban nem számítják bele a későbbi gyakornoki képzésbe, Baden-Württemberg és Hessen az iskolai gyakorlat idejét 18 hónapra kívánja csökkenteni.
 (27) Voss – Wiegenspeck (1999).
 (28) Projekt az egyéni bánásmódra. Voss – Ziegenspeck (1999).
 (29) Iskolai szakmai gyakorlat. Berntzen – Hammelrath – Krause – Olberg – Klaas – Stroot – Tenberge (1998).
 (30) Pedagógiai műhely. Voss – Ziegenspeck, 1999.
 (31) Pl.: Mozgássérültek integrációja, Helytörténeti kutatások, Az iskolai állatkert, A számítógépes oktatási lehetőségei stb.
 (32) *Integrált iskolai gyakorlatok kooperatív formája*. Bastian (1997).
 (33) Bastian (1997) 180.

Irodalom

Bastian, J. (1997): Miteinander lehren – voneinander lernen. Ein phasenübergreifender versuch zur Intensivierung des Theorie-Praxis – Bezuges in der Lehrerbildung. In: Daschner, P. – Drews, U. (Hg.): *Kursbuch Referendariat Beltz*. Weinheim – Basel. 175–193.
 Baurmann, J. – Thomann, W. – Wolff, D. (1998): Reform der Lehrerbildung durch Entstaatlichung? In: Blömeke, S. (Hg.): *Reform der Lehrerbildung?* Klinkhardt, Bad Heilbrunn – Obb.
 Berntzen, D. – Hammelrath, A. – Krause, J. – Olberg, H. J. – Rüsck, K. – Stroot, E. – Tenberge, C. (1998): Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Blömeke, S. (Hg.): *Reform der Lehrerbildung?* Klinkhardt, Bad Heilbrunn – Obb. 127–149.
 Daschner, P. – Drews, U. (Hg.) (1997): *Kursbuch Referendariat*. Beltz, Weinheim – Basel
 Die Kommissionen Schulpädagogik – Lehrerbildung und Schulpädagogik – Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DgFE (2000). Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von lehrerinnen und Lehrer. In: Bayer, M. – Bohnsack, F. – Koch-Priewe, B. – Wildt, J. (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz?* Klinkhardt, Bad Heilbrunn – Obb. 17–51.

Eckert, H. (2000): *Fachpraktikum Englisch: Normen und Erwartungen im Dreieck DozentInnen, PraktikantInnen, MentorInnen*. Fremdsprachenunterricht und Hochschule – 58. 103–114.
 Gecks, L. C. (1990): *Sozialisationsphase Referendariat – objektive Strukturbedingungen und ihrer psychischer Preis*. Peter Lang, Frankfurt-Main.
 Glumpler, E. – Wildt, J. (2000): Das Berufspraktische Halbjahr im Lehramtsstudium. In: Bayer, M. – Bohnsack, F. – Koch-Priewe, B. – Wildt, J. (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz?* Klinkhardt, Bad Heilbrunn – Obb. 207–223.
 Hilligis, A. H. – Rinkers, H-D. (1998): Reform der Lehrerbildung durch Zentren für Lehrerbildung? In: Blömeke, S. (Hg.): *Reform der Lehrerbildung?* Klinkhardt, Bad Heilbrunn – Obb. 85–123.
 Hüchtermann, M. (1999): Hochschule 2000 – Erwartungen an eine künftige Lehrerbildung. In: Schultz, D. – Wollersheim, H. W. (Hg.): *Lehrerbildung in der öffentlichen Diskussion*. Luchterhand, Neuwied – Kriftel – Berlin. 107–117.
 Kassis, W. (1999): Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen in Ausbildungsinstitutionen des tertiären Bereichs, unter besonderer Berücksichtigung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17. (2.) 182–188.
 Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen (1997): *Neuordnung der Lehrerausbildung*. Leske – Budrich, Opladen.
 Meier, H. (1995): *Handwörterbuch der Aus- und Weiterbildung*. Luchterhand, Berlin.
 Positionen – Stellungnahmen (1994): *Seminar-Perspektiven 2000*. Die 2. Phase der Lehrerausbildung www.bak-online.de-position-seminarpersp.htm
 Rotermond, M. (1999): Professionalität und Praxissemester. Schulpraktische Studien in der Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 4. 422–427.
 Strukturkommission Lehrerbildung 2000 (1993): *Lehrerbildung in Baden-Württemberg*. Stuttgart.
 Terhart, E. (Hg.) (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland Beltz*. Weinheim – Basel.
 Voss, S. – W. Ziegenspeck, J. (1999): *Das Projekt – Eine hochschuldidaktische Herausforderung*. Edition Erlebnispädagogik, Lüneburg.
 Wildt, J. (1997): Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv oder Studienreform? In: Welbers, U.: *Das Integrierte Handlungskonzept, Studienreform Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen*. Luchterhand, Neuwied – Kriftel – Berlin, 198–213.
 Wildt, J. (1999): *Professionalisierung durch Lehrerbildung*. www.sommerschule.gew.de/2098/professionalitaet.htm

Bikics Gabriella