

A pragmatizmus és a konstruktivizmus hatása a pedagógiára

Az ember alapvetően kétféle módon szerezhet új ismeretet: saját tapasztalata révén, illetve a mások által megtapasztalt és feldolgozott ismeretek átvételével. Az emberré válás kezdetétől a beszéd differenciáltabbá válásáig tartó több százezer évben az új ismeretek forrása főleg a közvetlen tapasztalat volt. Az emberi tanulás folyamata a valóság érzékelésével kezdődött, az érzékekletet tudatosultak, lassan tapasztalatokká váltak, majd a tapasztalatok általánosításával kialakultak a szabályok, vagyis kezdetben jellemző volt a megismerés induktív útja.

Az emberi tanulás jellegzetességei

A közösségi élet megkövetelte, hogy az új ismeretek ne maradjanak a megismerő személy kizárólagos birtokában. Már a kezdetleges kommunikáció is azt a célt szolgálta, hogy az ismereteket minél gyorsabban és pontosabban tudják a közösségen belül terjeszteni. Ahogy kialakult és elterjedt az írásbeliség, egyre több ismeret halmozódott föl a leírt szövegekben, kialakult ezek továbbadásának igénye, így egyre jobban előtérbe került a mások által megfogalmazott, szabállyá kristályosodott ismeretek tanulása. A középkor végére az iskolákban fokozatosan háttérbe szorult a közvetlen tapasztalatszerzés, általánossá vált a szabálytanulás, uralkodó pedagógiai eljárás lett az általánosról az egyedire vonatkozó következtetés, a deduktív ismeretszerzés.

Az ipari forradalommal meginduló tudományos és technikai fejlődés felbolygatta a dedukcióra alapozott évszázados tanulási szokásokat: a minket körülvevő világ tudományos megismerésének legfontosabb eszköze a megfigyelés és a kísérlet lett. A deduktív megközelítés a tudományban betöltött sikere és az ismeretanyag rohamos bővülése miatt továbbra is a tanulás meghatározó módszere maradt, de mellette ismét nagyobb szerephez jutott a közvetlen tapasztalásra alapozott tanulás. A 19–20. század empirikus pedagógiája azonban teljes mértékben átalakította az ősi tapasztalásra alapozott ismeretszerzési folyamatot: a spontaneitás helyébe a tudatosan tervezett tapasztalatszerzés oktatási folyamata lépett.

Az empirizmus sokkal több lett, mint pedagógiai elmélet: Francis Bacon (1561–1626) munkássága nyomán világszemléletté vált. Különböző filozófiai irányzatok épültek az empirizmusra, de mindezek közül a pragmatizmus lett az újkori empirizmus legnagyobb hatású pedagógiai eszmerendszere.

A pragmatista filozófia

Az amerikai eredetű pragmatizmus a 19–20. századfordulójának egyik legismertebb és leghatásosabb filozófiája. Az elmúlt 100 évben társadalomszervező erővé vált, a mindennapi élettől a tudományok műveléséig, a technikától az irodalomig áthatotta és megváltoztatta az amerikai gondolkodást. Gyökerei az európai hagyományokból fejlődtek ki, alapítói a 19. század gazdaságilag fellendülő és erősödő Amerikájának gondolkodói voltak. Úgy vélték, az emberiség nagy eszméinek és gondolatainak igazságát és helyességét a gyakorlat, a mindennapi élet, a cselekvések és az eredmények bizonyítják.

A pragmatista filozófia forrása a brit, illetve a kontinentális gondolkodás. A „pragmatizmus” megnevezés a görög ’pragma’, (πραγμα) magyarul ’cselekvés, tett’ szóból származik. (Annak idején felmerült a praktícizmus megnevezés is, de a pragmatizmus kifejezés ismeretlenebb volt az angol nyelvben, ezért ehhez jobban köthető volt az új fogalom.) Charles Sanders Peirce (1839–1914, USA) a maga sajátos pragmatista világnézetét az 1870-es években dolgozta ki Berkeley, Kant és Spinoza műveit tanulmányozva. Eközben találta meg azt a támpontot, amelyre ismeretelméletét felépíthette. A világot cselekvésével formáló, megismerő emberképe tipikusan amerikai világnézetet mutat, amely eltér ugyan európai elődeiétől, ugyanakkor életművüket közelinek érezte. Peirce az állandóan kísérletező, változtatni akaró ember gyakorlatorientáltságát fogalmilag is sikeresen ragadta meg.

John Dewey pragmatista filozófus, a reformpedagógia egyik elméleti megalapozója az empirizmust tekintette a pragmatizmus gyökerének. Az érték eszközként való felfogásával a filozófia tárgyát a múlt és jelen dimenziójából a jövőbe tette, mivel az igazság és érték kategóriáit a cselekvés jövőbeli célszerűsége határozza meg.

Dewey felfogásában a filozófia és a tudományok a valóság összefüggéseit kutatják. Egy gondolat vagy elmélet nem lehet igaz, ha nem működik a gyakorlatban, ha a ráépülő cselekvés nem sikeres a gondolatokon kívüli valóságban. Az elmélet jelentése azonos gyakorlati következményeivel. Azon szakadék áthidalására törekedett, amely a filozófia története során a megismerés és a cselekvés között tátongott. Gondolkodásának középpontjában az igaz és a jó fogalmának összekapcsolása állt azáltal, hogy a megismerést cselekvésként fogta föl.

A pragmatista szemlélet mélyen beivódott az amerikai társadalomba. A haszonelvűség átszötte a politikai életet, a gazdaságot, de a mindennapi életet is. Megszűnt az értékek önmagukért való tisztelete; csak azt tekintették jónak, ami hasznos. Leromboltak minden tekintélytiszteletet, helyébe az egyén érvényesülésének mindenáron való kiharcolása lépett.

A pragmatizmus oktatás- és nevelésszémje

Hogyan lehet az ismereteket úgy átadni, hogy azok a tapasztalatra épüljenek, és az ismeretszerzés módszere híven tükrözze az emberiség tudásszerzését? Lényeges eleme a pragmatista pedagógiai felfogásnak, hogy a tanuló gyermeket végig kell kísérni (nem vezetni, hanem kísérni) azon a felfedezőúton, amelyen az emberiség végigment, miközben a tapasztalatait összegyűjtötte, rendszerezte, alkalmazta, és átadta utódjainak. „Az iskolarendszerben helyet kell biztosítani – sőt az alsóbb osztályokban ugyancsak nagy helyet – a tapasztalatszerzés direkt módszereinek, amikor a gyermek csak azért cselekszik, mert arra van kedve (ez egyébként az iskolán kívüli tevékenységét jellemzi), a kedvteléssel végzett munkából, a tapasztalataiból tanul” (Dewey, 1976, 50.).

A tanulás legerősebb inspiráló összetevője a tanuló ember alkotókedve. A tapasztalatszerzés direkt módszereinek bevitele az iskolába gyökeresen változtatta meg az addigi pedagógiai felfogást. A tanuló reprodukáló képességének fejlesztését felváltotta az alkotó képességének fejlesztése. Ennek a pedagógiai felfogásnak lett a gyakorlati megvalósítása a projektmódszer, projektoktatás, projektpedagógia. Az egész élet egy projekt, egy élet-projekt. Hogyan lehetne másképp felkészíteni a gyermeket erre, ha nem az iskolai projektek keretében?

Nem hatékony az ismeretszerzés belső motiváció nélkül, a motivációnak viszont egyik legjobb eszköze az ismeretanyag fontosságának tudata. Ezt a tudatot nem lehet szavakkal felépíteni, a tanárnak nem beszélni kell a fontosságról, hanem a gyermeket magát kell erre rábreszteni. „Ha kíváncsiaknak tartjuk, hogy a gyermek ismereteket szerezzen, tényeket és elveket tanuljon meg, akkor ezeket úgy kell bemutatni, hogy lássa, vagy legalábbis érezze az elsajátításra szánt ismeret fontosságát, saját tapasztalataiból eredően ő is érezze a megismerés szükségességét” (Dewey, 1976, 52.).

Dewey pedagógiai felfogásában minden a használható tudásra élesedik ki, mert más ismeretanyagot a gyermek nem érez szükségesnek, csak azt, amit valamilyen módon a saját életében alkalmazni tud. Ezzel rögtön meg is határozta a tananyag kiválasztásának legfontosabb – de nem egyetlen – szempontját.

Természetesen nem lehet az ismeret fontosságának egyetlen mércéje a direkt tapasztalatszerzés lehetőségének megléte. Szükség van olyan ismeretanyagra is, amely nem közvetlen nyerhető a gyermeki tapasztalat révén, amelyet a társadalom, a természet jobb megértése, a mindennapi élet szebbé, boldogabbá tétele követel meg. Ezt általában tudják a nevelők, de a betartása ma sem erős oldala az iskolának. „Mindenki helyesli az általános műveltségre nevelést, melyben a kultúrának vezető szerepe van, mindenki ellenzi a szakosodást. Ennek ellenére oktatásunk rendkívül szakosított, s a szűk keretek tágítására tett kísérletek rendszerint épp a szakosítás vádjá miatt buknak meg” (Dewey, 1976, 38.). A széleskörű műveltség, a kulturális értékek megszerzése és a túlzott szakosodás örök

Egyetlen országban sem sikerült olyan mértékben elfogadtatni a szülőkkel az iskolai nevelési elveket és magát az iskolát, mint az amerikai társadalomban. Sehol nem részesei annyira a szülők az iskolai nevelőmunkának, mint az Egyesült Államokban. Ez a folyamat a pragmatista pedagógia kialakulásának egyik legszebb kísérőjelensége. Az iskolai élet azonos a környezet életével. Iskola és társadalom olyan mértékben él együtt, hogy a határvonalat nem is mindig lehet meghúzni.

dilemma. Vajon nem ugyanezre vezet a projektek alkalmazása is? Nem fordulhat elő olyan helyzet, hogy a projektben elmélyülő tanuló ideiglenesen beszűkül? Az egyik irányban kitárulkozó világ szükségszerűen bezárja az ablakokat a másik irányba? A gyakorló pedagógusok keresik a válaszokat ezekre a kérdésekre, azonban a szavakon túl nem született a mai napig sem megoldás.

Korunk valóságos nevelési problémái között azonban a speciális irányú túlmotiváltság káros hatásánál sokkal jellemzőbb a tanulásra való motiváltság teljes hiánya. Általánosan kijelenthető, hogy iskoláink eredményességét nem fenyegeti a projektjünkben túlságosan elmélyült tanulók beszűkülése, sokkal inkább az, hogy a többséget sehogyan nem – vagy csak nagyon nehezen – tudjuk tanulásra ösztönözni. A projektben való elmélyülés inkább előnyös, mint hátrányos a tanuló számára, hiszen projekt közben megalkot magában egy általános érvényű megoldási stratégiát, amely transzferálható más helyzetre is. Bátran kijelenthetjük, hogy az a tanuló, aki képes elmélyülni, és

megoldani különböző projektfeladatokat, képes lesz az élet problémáiban is elmélyülni, és megoldani azokat.

A nevelés további lényeges része az egységesség. A nevelési folyamat kudarcához vezethet annak belső ellentmondása. Nem lehet egymásnak ellentmondó nevelési elveket alkalmazni a családban, a mindennapi élet bármelyik színterén és az iskolában. Nem lehet a családnak egy belső használatra szánt elve és egy hivatalos. Egyetlen országban sem sikerült olyan mértékben elfogadtatni a szülőkkel az iskolai nevelési elveket és magát az iskolát, mint az amerikai társadalomban. Sehol nem részesei annyira a szülők az iskolai nevelőmunkának, mint az Egyesült Államokban. Ez a folyamat a pragmatista pedagógia kialakulásának egyik legszebb kísérőjelensége. Az iskolai élet azonos a környezet életével. Iskola és társadalom olyan mértékben él együtt, hogy a határvonalat nem is mindig lehet meghúzni.

Társadalmi tényezők hatása a pragmatizmus pedagógiájában

Az oktatás elválaszthatatlan a társadalom mindennapjaitól, abban részt kell vennie az iskolának is. Nem csak a gyermek igényei határozzák meg kizárólagosan az ismeretszerzés mikéntjét. Az ember társadalmi lény, társadalmi mivoltunkat a társadalom fejleszti ki, ezért gyakran kell szembesíteni a gyermeket a társadalom elvárásaival. Lényeges a gyermek beilleszkedése a közösségbe, hogy annak hasznos tagjává váljon. Milyen nevelési célokat kell és lehet kitűzni az iskola elé? Milyen feltételei vannak ezen célok megvalósításának? Mi a műveltség tartalma, milyen ismeretekre van szüksége az embernek? A pragmatista filozófia felfogása szerint egyszerű a válasz: csak alkalmazható ismeretekre van szükség, ezért ki kell irtani a tananyagból minden fölösleges tartalmat. Az oktatásnak Jacques Delors (1997, 71.) szerint az alábbi négy alappillérre kell épülni:

Meg kell tanulni megismerni, és meg kell tudni szerezni a dolgok megértéséhez szükséges eszközöket (instrumentalizmus).

Meg kell tanulni dolgozni, hogy az ember hatni tudjon a környezetére.

Meg kell tanulni másokkal együtt élni, hogy az ember együttműködhessen a többi emberrel minden emberi tevékenységben.

Meg kell tanulni élni, s ez a legfontosabb, s az előző három eredménye lehet.

Nem csak a tényanyag megtanulása a fontos, ugyanolyan érdekes a tudáshoz vezető út megismerése. Ha hirtelen elpusztulna az összes eddig megszerzett emberi ismeret, de megmaradna az ismeretek megszerzésének módszere, könnyen meg tudnánk alkotni újra az ismereteket, de egy fordított veszteség katasztrofális lenne.

Az iskola nem egy elszigetelt világ, ahol a tanulók és oktatók titkos élete zajlik, hanem a társadalom számára nyitott intézmény. A hatás kölcsönös, az iskola részt vállal a környezet kulturális, tudományos és gazdasági életében, a társadalom (vagy annak egyes rétegei) pedig részt vesz az iskolai tevékenységekben. Közismert a pragmatista eszmrendszerű amerikai iskolák aktivitása, ahogyan bevonják a szülőket az iskolai sportversenyek szervezésébe, vagy kulturális vetélkedők lelkes szurkolóivá teszik őket. Az iskola hasonlóan működik, mint a társadalom, belső rendje, szervezeti felépítése ugyanolyan, mint a felnőtt világé. Még az egyes iskolai funkciók elnevezése is azonos vagy hasonló, mint a társadalomé, így nem nehéz az iskolából kikerülő fiatalnak tájékozódni.

Az iskola ne elnyomni akarja a tanulói kezdeményezést, hanem formálni, megfelelő mederbe terelni. Olyan viszonyokat teremtsen, amelyben a társadalom és az iskola azonos motivációs bázist alkalmaz, így a tanulóra nem záporoznak ellentétes hatások. A passzív tanulási formát aktív közösségi élet váltsa fel, az iskola eleven kölcsönhatásban éljen a természeti és társadalmi környezettel.

A tanárnak nem az a feladata, hogy felkeltse a tanuló érdeklődését a már kész, előre gyártott tananyag iránt, hanem azt kell elérni, hogy a tanuló maga igényelje az elsajátítandó ismereteket, mivel ezek valamilyen formában kapcsolódnak a már meglévő tapasztalataihoz. Ha a tanár képes felszabadítani ezeket az igényeket, akkor hozzájárul a tanuló saját szellemi erőinek, érdeklődésének kibontakoztatásához. Az a fontos, hogy a tanuló tudatára ébredjen az értékeknek, hogy az elsajátítandó ismeretek és a meglévő tapasztalatok közötti kapcsolatok közvetlenül épüljenek be az életébe, ezáltal használni tudja azokat, élni tudjon velük. Az oktatás társadalmisításának okát és magyarázatát Szécsi Gábor (1998, 23–24.) a következőkben látja: „A társadalom saját folyamatosságát kizárólag fiataljai nevelésén keresztül képes fenntartani. A nevelés ugyanazt a szerepet tölti be a társadalom életében, mint a táplálkozás és a reprodukció az egyén életében.”

A gondolkodás alapvetően tapasztalás és a tapasztalatok rendezése, értékelése. A tapasztalás azonban sokkal többet jelent írott és szóbeli szimbólumok használatánál. Elsődleges formájában a tapasztalás a cselekvések következtében kialakuló reakciók feldolgozásának aktív folyamata. A pedagógus katalizátorszerepet tölt be a gyermek saját tapasztalatain

alapuló célkitűzéseinek megformálásában. A gyermek múlt- és jól megtervezett jelenbeli tapasztalatait a nevelő segít összekapcsolni anélkül, hogy a tanulás konkrét szituációjától elvonatkoztatott, idegen célokat vinne be a folyamatba. A tanulási folyamat lényege a cselekvési szituáció, amelynek sorozatos alkalmazásával megy végbe a kontextusfüggő nevelés. Ebből logikusan következik a pragmatista pedagógia alapja: a tevékenységorientált pedagógiai program. A program kialakításának lényege, hogy a tanuló nem passzív szemlélője az oktatásnak, hanem aktív résztvevője, szervezője, alakítója.

Dewey pragmatista szemlélete iskolateremtő erővel párosult. A projektoktatás általa és Kilpatrick által kidolgozott elmélete tartalmazza mindazon pedagógiai ismeretet, ami a pragmatizmusból egyáltalán kinyerhető. A tananyag összeállításában nagy szerepet kapnak a gyakorlati tevékenységek, a munkavégzés során nyert tapasztalatok. Az így nyert tapasztalatok azonban nem a tanítás végső célját jelentik, hanem újabb kiindulási pontját a problémák felvetésének. Az iskolai projektek nem lehetnek a valóság leegyszerűsítései, nem ugorhatnak át technológiai folyamatokat mint érdekteleneket, mindent a teljes valóságában kell a gyermek elé tárni.

A tananyag kiválasztását megelőzi a társadalmi valóság tanulmányozása, amit nevelő és tanuló közösen végeznek. A projekt módszer alkalmazásában a tananyagoknak egyáltalán nincs korlátozó szerepe. Tanári találékonysággal minden területre kialakítottak már projekteket. Föl lehet sorolni az általános és középiskola minden tantárgyát, a tantárgyak bármelyik fejezetét, a projektleírások bőséges tára áll rendelkezésre. Általánosan elfogadottá vált, hogy a tanulók nemcsak a projekt végrehajtásában vesznek részt, hanem azok tartalmának meghatározásában is.

A pragmatista oktatás stratégiája: a pedagógiai projekt

A pragmatista elvű oktatás gyakorlati megvalósulása szinte kizárólagosan a pedagógiai projekteken ölt testet. A pedagógiai projekt az első gondolattól a zárásig közös produktuma tanárnak és tanulónak. Nincsenek előre kiosztott szerepek, nem a mindentudó tanár és a semmitudó diák áll egymással szemben, hanem egymás mellett, közös célért dolgozó „kollégák” viszonyához hasonlóan folyik a kivitelezés. A tanár is kérdezhet, egyes szituációkban esetleg a diák tud többet az adott részterületről. A közös munka eredménye, hogy diák és tanár egyaránt fejlődik, ismereteik gyarapodnak. Hasonlóan a valóságos élet munkakörülményeihez, közösen oldanak meg problémákat, munkamegosztással specializálódnak. Jellegzetes projektpedagógiai fogás a kis csoportos projektek szervezése. Ezzel elkerülhetetlenné válik a csoport tagjai számára az egymás közötti kommunikáció, egymás motiválása. Kialakul az egyes résztvevők kompetenciaköre, megismerik azt, hogy ki mihez ért, kialakul az egyenrangúság érzése.

A projekt jellemzői közül Michael Knoll (1991) az alábbiakat emelte ki:

- a projekt egy sajátos tanulási egység,
- egyszeri program,
- szisztematikus munka,
- demokratikus légkörben demokráciára nevel,
- a hagyományos iskolai keretek felbomlása,
- tantárgyi integráció,
- a tanulók egyéni fejlettségi szintjéhez való alkalmazkodás,
- a tananyag aktualitása.

Fenti jellemzők a 100 évvel ezelőtti gazdasági és pedagógiai állapot kihívásaként születtek, ennek ellenére a mai helyzetben is teljes mértékben aktuálisak. Világosan kifejezi az állítás igazát, ha összehasonlítjuk ezeket Hortobágyi Katalin (2002) ismérveivel, miszerint a pedagógiai projekt:

- alkotó jellegű megismerési-cselekvési egység,

- valóságos – tárgyi vagy szellemi – produktum létrehozásának folyamata,
- mindig komplex,
- tanárok és diákok partneri együttműködése,
- a differenciálás eszköze.

A pragmatista oktatásszemlélet kritikája

Az empirikus, induktív ismeretszerzés nem az egyetlen módja az új ismeretek szerzésének (*Nahalka*, 2000). A dedukció a tudományos kutatások tanulsága szerint legalább olyan gyakran hozott eredményt, sőt alkalmazása esetenként gyorsabb, egyszerűbb, nem követel olyan sok és drága eszközt, mint az indukciónak.

Egészen bizonyos, hogy az induktívnek vélt „felfedeztetős” tanítási módszer közben is sokkal bonyolultabb folyamatok zajlanak le a tanuló tudatában, mint a szimpla akkumuláció. Valójában a meglévő ismeretek, a belső világmodell szabja meg azt, hogy ki mit és hogyan fogad be. Ez annál is valószínűbb, mert a felfedeztetés közben többnyire nem is tudja a tanuló előre, hogy mire kell figyelni, milyen jelenségeket kell befogadni a meglévő ismeretek közé. Az sem biztos, hogy az azonos körülmények között tapasztalatokat szerző tanulók azonos ismeretanyaghoz jutnak, azonos következtetéseket vonnak le. Előfordulhat az is, hogy a meggyőződéses belső képpel össze nem egyeztethető új ismereteket szándéka ellenére is elferdítve, a belső képhez igazítva észlel (*Nahalka*, 2002).

Az empirikus módszerek önmagukban való alkalmazásával előfordulhat, hogy kettős világkép alakul ki a gyermekben. Az egyik a meggyőződéses, a másik pedig az ehhez nem igazítható, ami szélsőséges esetben káoszhoz vezethet. Az empirikus gondolkodásmód nem ad kellő magyarázatot az intuíciónak, az ihletre vagy a logikai problémamegoldásban olyan fontos ötletre.

A konstruktivista pedagógia

„A konstruktivizmus alapvetően egy ismeretelméleti gondolkodásmód” (*Nahalka*, 1998, 28.). A konstruktivista pedagógia a múltban gyökerező, de egészen új keletű pedagógiai paradigma. Csak az 1980-as években értek meg azok a gondolatok, amelyek a kognitív pszichológiai paradigmák keretei között megjelenő konstruktív tanulászemlélet oktatáseméleti következményeire épülnek. A konstruktív tanulászemlélet az objektivisták ismeretelméleti kritikájaként fellépő konstruktivista ismeretelméleten alapul. A konstruktivizmus alapvető tanulási filozófiáját szinte tételszerűen fogalmazza meg Nahalka István (2003, 48.), ami leegyszerűsítve a következő: „A gyermekben, a fiatalban már kialakult világ további konstruálását kell segítenünk, hogy egyre használhatóbbá, egyre adaptívabbá váljon ez a tudásrendszer.”

A konstruktivista pedagógiai felfogás lényege, hogy az emberi megismerés nem az információ tárolása, egyszerű kumulációja a tudatban, hanem a tudásnak a létrehozása, bővítése, konstrukciója, ami személyes, aktív értelmezési folyamatként a megismerő elmében zajlik a már birtokolt tudás bázisán.

A konstruktivista gondolkodásmódban alapvető szerepet játszik a tapasztalatokat értelmező, megismerő ember. Az ember tudatában létező mentális térkép vagy világmodell keretei közé fogadja be az új ismereteket úgy, ahogy azokat képes beilleszteni a meglévő ismeretek közé, vagyis saját struktúrájának megfelelően konstruálja meg az új ismereteket. Ennek a gondolkodásnak lényeges eleme a bennünk lévő modell, amely bizonyos pontossággal tükrözi a világot. Eme modell pontossága nem mérhető, csak a belőle levont következtetések gyakorlattal való ütköztetése ad számot használhatóságáról. Ez a modell rugalmas, napi tapasztalataink alakítják, előítéleteink korlátozzák, állapotának alakulása megfelfejthetetlenül bonyolult.

A konstruktivista pedagógia számára a tapasztalat fontos ugyan, de nem egyetlen meghatározója a kialakult tudásnak; az értelmező, strukturáló elme válik központi jelentőségűvé. A konstruktív ismeretelmélet szemben áll mind az induktív-empirikus, mind a deduktív ismeretelméletekkel, így a ráépülő oktatásmélet is szemben áll a megelőző, ezen ismeretelméletekre épülő tanulásfelfogásokkal: „az ember nem begyűjti, nem magába olvasztja, nem akkumulálja az ismereteket, hanem létrehozza azokat magában” (Nahalka, 1998, 28.). Konstruktív megközelítésben tehát nem az átadás, nem a közvetítés a tanulás kulcseleme, hanem az a változás, ami a meglévő ismeretrendszer átalakulását vonja maga után.

A projektben a tanulói tevékenység dominál, a tanár a munkafeltételek biztosításában játszik fontos szerepet. A tanulói tevékenység közben sokkal könnyebben átstrukturálódik a tanuló ismeretrendszere, mint passzív befogadóként. A cselekvés visszahat a gondolkodására, az általa „felfedezett” ismeret sokkal koherensebb egységbe lép a meglévő ismeretekkel, mint ha kívülről kapná azt.

A projekt csoportos végrehajtása biztosítja a feltételeket a szociális konstrukciók kialakításához. A projekt minden részében széles körű kommunikáció jön létre a társak, illetve a tanár között, ezzel sok alkalom biztosítható a konstrukciók kialakulására.

A konstruktivizmus módszertani vonatkozásai

A konstruktivista pedagógia fiatal tudományág, módszerei vita tárgyát képezik, nem kiforrottak. „Sajnos – tudomásom szerint – egyelőre senki nem javasolt összefüggő, bizonyos értelemben teljességre törekvő elméleti rendszert, amely a konstruktivizmus elméleti alapjaiból kiindulva a tanítás módszereinek kérdésében igazíthatná el az érdeklődő szakembereket. Maga a módszerfogalom is rendkívül bizonytalan, képlékeny a pedagógiában, más paradigmák keretei között is, nem csak a konstruktív oktatásméletben” (Nahalka, 1998, 36.). Hogyan jön létre a tudás konstruálása a tanulás közben? Honnan tudhatjuk, hogy valóban létrejött-e a konstrukció? Igaz-e, hogy az egyik módszer jobban támogatja a konstrukciót, mint egy másik? Egyáltalán alkotható-e olyan tanítási-tanulási stratégia, amely alkalmazásával a tudás konstruálása könnyebben megvalósulhat? Megadható-e olyan pedagógiai eljárás, amely biztosan elvezet a konstrukció létrejöttéhez? Ezek a kérdések még nem dőltek el, még nincs elég tapasztalat a tudományos igényű válasz megadásához, de a konstruktivizmus alaptétele annyira világos, annyira magától értetődő, hogy a válaszok keresése a mindennapi pedagógiai munka részévé tehető. A gyakorló tanár pedagógiai kutatóként maga is keresheti a válaszokat, tudatosan

olyan stratégiát alkalmazhat, amelyben gyakrabban és kisebb energia-befektetéssel jön létre a konstrukció.

A pragmatista pedagógia projekt módszeréhez hasonlóan jól körülhatárolt módszert nem tud felmutatni a konstruktivista pedagógia. Nincs olyan pedagógiai eljárás, ami szorosan hozzá köthető lenne, helyette a konstruktív tanári attitűd ajánlható. Konkrét módszer helyett inkább elvárásokat fogalmazhatunk meg a mindennapi gyakorlatban, olyanokat, amik a konstrukció létrehozását segítik. A konstruktív tanulás szemléletre épülő didaktikai rendszerek a tanulás egyik döntő feladatáént tűzik ki a tanulóknak a tapasztalatok hatására kialakult, a világ magyarázatára szolgáló, de a felnőtt gondolkodá-

sának nem megfelelő kognitív rendszerek (elméletek, félreértelmezések) átstrukturálását, a konceptuális váltásokat.

A konstruktív pedagógiát alkalmazó tanárnak minél gyakrabban lehetővé kell tennie a gyermeki konstrukciók épülését. A gyermeket konstruktivista értelemben aktív tevékenységre kell serkenteni, vagyis úgy kell cselekedtetni, hogy az változásokhoz vezessen a gyermek belső világában is. Ez általában fizikai cselekvést is jelent, de elsősorban a meglévő szellemi struktúrák mozgósítását, hiányok pótlását, átalakítását, újraépítését. A struktúrák feltérképezése külső személy számára nagyon nehéz, legfeljebb egyes elemeknek átláthatósága lehetséges. Gyakorlati tapasztalat, hogy a belső modell jóságának kipróbálására olyan feladatot kell adni, amelynek hatására a gyermek ebből a modelltől von le következtetéseket, és ezeket alkalmazza a megoldásban.

Kiemelt jelentősége van a tanulásban a társas viszonyoknak, hiszen ezek a konstrukciók nem teljesen egyéni produkciók, szerepet játszanak bennük a tanár mellett a diák-társak is. Fontos szerepe van a csoportos és páros munkának, főleg akkor, ha ezek erős kommunikációs készséggel hatnak.

A konstruktivista pedagógiában nincs semmiféle kötöttség a tananyaggal kapcsolatban. A konstruktív pedagógia rendszerében az oktatás tartalma a tanuló előzetes tudásától és az elsajátítás módszereitől függetlenül nem határozható meg. A konstruktív pedagógiai rendszerekben meghatározó jelentőségű az oktatási feladatok valóságos környezetben való megszervezése. Ennek keretében kiemelt szerepet kapnak az iskolán kívüli munkaformák, az iskola környezetével kialakított kapcsolatok, azok az eljárások (például esettanulmány-módszer, vendéglelőadó meghívása, kirándulás stb.), amelyek az iskolai tevékenység valószínű társadalmi és természeti környezetbe való illesztését eredményezik.

A pragmatista és a konstruktivista megközelítés kapcsolata

Általában elmondható, hogy a projektek alkalmasak a konstruktivista szemlélet szerinti oktatásra, tehát nem új módszert kell kitalálni, hanem a konstruktivizmus alapeszméjét szem előtt tartva kell tartalommal feltölteni a projekteket (*Nahalka, 2000*). A projekt-módszert alkalmazó tanárok közül egymástól függetlenül többen is megfogalmazták, hogy a projekt végrehajtása során könnyen kielégíthetők a konstruktivista pedagógia követelményei. A projektben a tanulói tevékenység dominál, a tanár a munkafeltételek biztosításában játszik fontos szerepet. A tanulói tevékenység közben sokkal könnyebben átstrukturálódik a tanuló ismeretrendszere, mint passzív befogadóként. A cselekvés visszahat a gondolkodására, az általa „felfedezett” ismeret sokkal koherensebb egységbe lép a meglévő ismeretekkel, mint ha kívülről kapná azt.

A projekt csoportos végrehajtása biztosítja a feltételeket a szociális konstrukciók kialakításához. A projekt minden részében széles körű kommunikáció jön létre a társak, illetve a tanár között, ezzel sok alkalom biztosítható a konstrukciók kialakulására. A tanuló által kidolgozott és ezért sajátjának érzett projekt témájának sokoldalú körüljárása sokkal inkább segíti a konstrukciók kialakítását, mint más pedagógiai módszerek.

A projekt végrehajtása közben állandóan adott a jelenségek értelmezésének lehetősége, azok megvitatása. Előfordulhat, hogy ugyanazon jelenség különböző szempontú megközelítése során más eredményt érünk el, vita alakulhat ki, ami arra készteti a tanulót, hogy megvédje saját álláspontját. A vitában kiérlelt álláspont a legstabilabb konstrukció, amely egyáltalán kialakulhat a tanulóban, ezért ajánlott a projekt közben kialakult ellentétes elképzelések nyílt megvitatása, megbeszélése.

Irodalom

Dewey, J. (1976): *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Delors, J. (1997): *Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Osiris Kiadó, Budapest.

Szécsi G. (1998): Iskola és társadalom. In Hegedüs G. (szerk.): *Projekt módszer*. I. 15–25.

Knoll, M. (1991): *Die Projektmethode in der Pädagogik von 1700 bis 1940. Ein Beitrag zur Entstehung und Verbreitung reformpädagogischer Konzepte*. Universität Kiel, Kiel.

Hortobágyi K. (2001): *Projekt kézikönyv*. Iskolafejlesztési Alapítvány.

Nahalka I. (1998): A konstruktív pedagógia és a tanítás módszerei. In Hegedüs G. (szerk.): *Projekt módszer*. I. Kecskeméti Főiskola, Kecskemét. 27–42.

Nahalka I. (2000): A tanulás. In Falus I. (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117–158.

Nahalka I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nahalka I. (2003): *Túl a falakon*. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.

Kiss László

Kecskeméti Főiskola, GAMF Kar

A felsőfokú szakképzés helyzete az oktatási rendszerben Franciaországban és Magyarországon

Egy képzéstípus mindig az adott ország képzési struktúrájába beágyazott, saját tradíciókkal rendelkező entitás. Az európai uniós felsőoktatási térség kialakulásával párhuzamosan nem szűnnek és szűntek meg teljesen a nemzeti sajátosságok: a különböző rendszerek egymás mellett élésének ékes bizonyítékát kapjuk, ha az egyetemi szintű képzések nulladik fokának is tekintett felsőfokú szakképzés rendszerét vizsgáljuk, amely az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszerében (ISCED) az 5B szinten helyezkedik el.

Bevezetés

Az ISCED 5B képzési szint definíciója az OECD meghatározása alapján a következő: „A felsőoktatás B típusú programjai rendszerint rövidebbek a felsőoktatás A típusú alapszakos programjainál és gyakorlati, szakmaspecifikus, illetve a munkavégzéshez szükséges kompetenciák fejlesztésére fókuszálnak, azon céllal, hogy a munkaerőpiacra történő közvetlen kilépést biztosítsák. Emellett elméleti ismereteket is nyújtanak, amelyek beszámíthatók továbbtanulás esetén a megfelelő programokon. Nappali tagozatos formában legalább két év időtartamú a felsőoktatás ezen szintjének képzése.”

Az ilyen típusú posztszekunder képzések helyzetét az EURYDICE (2007a, 159., 176., 299.) kiadványa az *1. táblázat* szerint mutatja be Magyarország, Franciaország és Anglia esetében.

Továbbtanulás esetén a hazai rendszerrel mind az angol, mind a francia szisztéma rugalmasabb (*1. táblázat*). Amíg Angliában közvetlenül be lehet kapcsolódni a képzési területeknek megfelelően a bachelor alapszak második vagy jobb esetben harmadik évfolyamára, addig Franciaországban a felsőfokú szakképzést követően egy egyéves áthidaló képzés ('licence professionnelle') következik a bachelordiploma megszerzéséig. Anglia ebben az esetben az „arany középutat” képviseli, de több tanulás szűrhető le a két szélső véglet – a francia és a magyar rendszer – összehasonlításából.