

Pannon Egyetem BTK  
Neveléstudományi Intézet  
Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont

Szerkesztette  
*Óhidy Andrea – Edward Terhart –  
Zsolnai József*

# Tanárkép és tanárképzés

Pápa, 2008

# Tanárkép és tanárképzés

A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon

Szerkesztette

*Óhidy Andrea*

*Ewald Terhart*

*Zsolnai József*

Pápa

2008

Pannon Egyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Neveléstudományi Intézet  
Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont

A német szövegeket fordította:  
*Langerné Buchwald Judit*

A fordításokat szakmailag ellenőrizte  
*Óhidy Andrea*

A fordítások alapjául szolgáló mű:  
Andrea Óhidy – Ewald Terhart – József Zsolnai (Hrsg.):  
*Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in  
Deutschland und Ungarn.*  
VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007.

A magyar változat szerkesztője  
*Paksi László*

Nyomdai előkészítés  
*Mikro-Borgisz Bt.*

© Óhidy Andrea, Ewald Terhart, Zsolnai József, 2008.

ISBN 978-963-9696-35-8

## Tartalomjegyzék

<i>Hans Peter Schiff</i> : Előszó.....	7
A szerkesztők előszava.....	9
<b>I. PEDAGÓGUSKÉPZÉS MAGYARORSZÁGON ÉS NÉMETORSZÁGBAN</b>	
<i>Óhidy Andrea</i> : A magyar oktatási rendszer.....	15
<i>Zsolnai József</i> : A magyar pedagógusképzés nyitott kérdései .....	39
<i>Óhidy Andrea</i> : A német oktatásügy .....	61
<i>Ewald Terhart</i> : A tanárképzés szerkezeti problémái Németországban .....	87
<i>Bikics Gabriella</i> : Tanárképzés Németországban és Magyarországon.....	107
<b>II. A TANÁRKÉP VÁLTOZÁSAI</b>	
<i>Poór Zoltán</i> : Pedagógusképzés és -továbbképzés a változó pedagógusszerepek tükrében.....	119
<i>Zsolnai József</i> : Az Értékközvetítő és Képességfejlesztő program.....	127
<i>Kiss Éva – Zsolnai József</i> : Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia pedagógusképe.....	131
<i>Hermann Giesecke</i> : Jó tanárok – rossz tanárok.....	143
<i>Hartmut von Hentig</i> : A bielefeldi Laborschule .....	151
<i>Wiltrud Döpp</i> : A bielefeldi Laborschule pedagógusképe.....	157
<i>Dietrich Lemke</i> : A tanárkép változásai Németországban és Magyarországon .....	167
<b>III. A PEDAGÓGUSKÉPZÉS GYAKORLATKÖZELISÉGE</b>	
<i>Lóczy Márta</i> : Gyakorlati képzés a tanító szakon.....	175
<i>Fábiánné Kocsi Lenke</i> : Személyesség - tevékenységközpontúság – kompetenciák. A pedagógiai tárgyak oktatásának önfejlesztésre épülő – metodikája .....	185
<i>Andreas Bergheim</i> : Megjegyzések a gyakorlati szakaszhoz az észak-rajna-vesztfáliai tanárképzés első fázisában .....	197
<i>Franz-Josef Bölting – Stephan Thomas</i> : A gyakorló tanítás mint a munkába állást megelőző képzési szakasz.....	211
<i>Volker Möhle</i> : Tanítási gyakorlat a magyar és a német tanárképzésben .....	227

#### IV. LEHETŐSÉGEK ÉS PERSPEKTÍVÁK A TANÁRKÉPZÉS BOLOGNA-RENDSZERHEZ ALAKÍTÁSÁBAN

<i>Kerstin Wedekämper</i> : Az európai felsőoktatási tér megteremtése. Az európai oktatási miniszterek közös bolognai nyilatkozata és annak hatásai .....	235
<i>Barkó Endre</i> : Reflexiók a tanárképzés egységes szerkezetének kialakítására a bolognai kétciklusú képzési szerkezet szerint .....	253
<i>Mátyási Mária</i> : Helyzetkép a magyarországi pedagógusképzésről a Bologna-folyamatban .....	269
<i>Dagmar Hänsel</i> : Minőségjavítás helyett szerkezeti romlás? Integrált gyógypedagógiai Bachelor- és Masterképzés a Bielefeldi Egyetemen .....	283
<i>Dietrich Lemke</i> : Bologna – az európai egyetem kezdete és vége .....	292
<i>Tusa Cecília</i> : A Bologna-folyamat megvalósulása a német és a magyar felsőoktatásban .....	311
A KÖTET SZERZŐI .....	317
FÜGGELÉK .....	323

## Előszó

A tanárképzés állandóan változik. Jelenleg a Bologna-nyilatkozaton nyugvó, az egységes európai felsőoktatási térség megvalósítására irányuló fáradozások megkövetelik a tanárképzés átalakítását. Ez megteremti az Európai Unióban az összehasonlítható és kompatibilis tanárképzés kialakításának lehetőségét. Ebben az esetben nem a kialakult struktúrák egyengetéséről van szó, hanem az egymással való párbeszédéről és az egymás megértésében létrehozott magas szintű tanárképzésről.

„*Tanárkép és tanárképzés – a tanárképzés gyakorlata és perspektívái Németországban és Magyarországon*” címmel a Bielefeldi Egyetemen megrendezett konferencia képezi e kötet alapját. A konferencia és a publikáció a képzés területén megélt két nemzet együttműködésének sikeres kifejezése. A könyv tárgyilagosan szól két EU-tagállam tanárképzéséről, amelyek az oktatás területén szorosan kapcsolódnak egymáshoz és történelmi hasonlóságokra épülnek. Ebben az értelemben logikus, hogy az új kihívásokkal, a tanárképzés Bologna-folyamtathoz való igazításával közösen birkóznak meg. Az Önök előtt lévő könyv kitűnő kiindulópont ehhez.

Mindkét ország szerzői bemutatják az egyes oktatási rendszerek és a tanárkép változását, illetve beszámolnak a tanárképzés gyakorlatáról.

Jövőbe mutatóan tárgyalják az átalakítás esélyeit és határait.

Ezért ez a könyv útmutató, amely mind a szakmai körök, mind pedig az oktatáspolitikai kérdésekkel foglalkozó általános publikum számára is érdekes.

„*Tanárkép és tanárképzés – a tanárképzés gyakorlata és perspektívái Németországban és Magyarországon*” című könyv magyar kiadása kedvező lehetőség számomra, hogy gratuláljak a szerzőknek a kiegyensúlyozott és érdekes műhöz – kiváltképp pedig Óhidy Andreának, akinek a konferencia megszervezése is köszönhető.

Budapest, 2007. november

*Hans Peter Schiff*

A Német Köztársaság magyarországi nagykövete

## A szerkesztők előszava

A tanárképzés területén Európa szerte olyan átfogó reformok kerülnek napjainkban megvalósításra, amelyek szoros összefüggésben vannak a Bologna-nyilatkozattal. A reformok középpontjában az európai felsőoktatási régió harmonizálása áll. A szerkezeti változtatásoknak hozzá kell járulniuk a felsőoktatás minőségének javításához. Ennek fényében 2006. március 31-én szakemberek vitatták meg a Bielefeldi Egyetemen „*Tanárkép és tanárképzés – gyakorlat és perspektívák Németországban és Magyarországon*” címmel megrendezett konferencián a német és magyar fejlődési irányvonalakat.

A kötet felépítése ennek a konferenciának a szerkezetére és tematikájára épül. Magyar és német szakemberek segítségével mutatja be a konferencia témáit, mindeken előtt a tanárkép változásait, a tanárképzés gyakorlati oldalát, valamint ezek újraalakításának lehetőségeit és esélyeit a Bologna-nyilatkozat értelmében.

Ezzel hozzá kíván járulni ahhoz, hogy Magyarország és Németország példáján keresztül átláthatóvá váljanak a régi és az új EU-tagországok közötti hasonlóságok és különbségek; ezzel is megkönnyítve az együttélést és egymás megértését az Európai Unión belül.

A cél az, hogy ezeket az eltérő aspektusokat Magyarországon és Németországban összehasonlító szemléletmóddal mutassuk be. A könyv összeköttetést teremt a két ország között azzal, hogy hozzáférhetővé teszi a tanárképzés témáját érintő német tudományos értekezéseket a magyar szakmai közönség számára. A kötet mind a magyar, mind a német szakmai közönséghez kell, hogy szóljon.

Húsz neves magyar és német szerző tárja elénk a tanárképzés fontos kérdéseit érintő gondolatait. Ahogy a hozzászólások eltérő hosszúságából és stílusából is látható, a szerzők szabad kezet kaptak a szövegek megalkotásánál. A hozzászólások a szerzők személyes felfogását tükrözik, nem az őket alkalmazó intézményekét, sem pedig a szerkesztőkét.

A kötet négy tematikus fejezetre tagolódik. Az első fejezet a német és a magyar oktatási és tanárképzési rendszer lényeges vonásait mutatja be.

*Óhidy Andrea* szövegei a magyar és a német oktatásügyet tárják elénk. Ezek a további tanulmányok megértését segítő háttér-információként is értelmezhetők. *Zsolnai József*, aki többek között az Országos Közoktatási Intézetet alapította, valamint kidolgozta a *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs programot* (NYIK), és az *Értékközvetítő és képességfejlesztő programot* (ÉKP), az egységes pedagógusképzés bevezetése mellett száll síkra. *Ewald Terhart* – aki az 1998-ban a Kultuszmi-

nisztérium Konferenciáján életre hívott „*Tanárképzés Németországban*” nevű bizottságot vezette – a német tanárképzés problémáit és azok megoldási lehetőségeit mutatja be napjainkban. A fejezet végén *Bikics Gabriella* a két ország tanárképzésének hasonlóságait és eltéréseit foglalja össze.

A második fejezet a tanárkép változásával foglalkozik Magyarországon és Németországban a *Bielefeldi Laborschule* és *Zsolnai Értékközvetítő és képességfejlesztő program* példája alapján. *Poór Zoltán* és *Hermann Giesecke* a magyar és német tanárok ideálképét tárják fel előttünk. Az „alapító atyák”, *Zsolnai József* és *Hartmut von Hentig* rövid bevezetője után *Kiss Éva* és *Zsolnai József* az Értékközvetítő és képességfejlesztő program, míg *Wiltrud Döpp* a Bielefeldi Laborschule tanárképét mutatja be. A fejezet végén *Dietrich Lemke* hasonlítja össze egymással a két elképzelést.

A harmadik fejezet témája a tanítási gyakorlat szerepe a tanárképzésben. *Fábiánné Kocsis Lenke* és *Andreas Bergheim* mutatják be a magyar és német egyetemi szintű tanárképzésnek ezt az aspektusát. *Lóczi Márta*, továbbá *Franz-Josef Bölting* és *Stephan Thomas* a gyakorlati képzési szakasz szerkezetét, előnyeit és legfontosabb problémáit mutatják be nekünk. *Volker Möhle* ezt a két modellt hasonlítja össze egymással.

Az utolsó témablokk a Bologna-nyilatkozatot alapul véve elemzi az aktuális fejlődési tendenciákat a tanárképzésben. *Kerstin Wedekämper* a Bologna-folyamat legfontosabb célkitűzéseit mutatja be. *Barkó Endre* megvitatja, hogy milyen mértékben lehet összeegyeztetni az oktatáspolitikai célkitűzéseket az egységes tanárképzéssel. *Mátyási Mária* végigköveti, hogy milyen hatást gyakorolt a Bologna-folyamat Magyarországon a pedagógusképzésre. Azután *Dagmar Hänsel* mutat be a „*bielefeldi modell*” alapján egy nagyon konkrét reakciót a nyilatkozatra. *Dietrich Lemke* a Bologna-ellenzők legfontosabb kritikai észrevételeit foglalja össze. Végül *Tusa Cecília* tárgyalja a változásokat összehasonlító nézőpontból. A könyv a 2006. március 31-én a Bielefeldi Egyetemen „*Tanárkép és tanárképzés - gyakorlat és perspektívák Németországban és Magyarországon*” címmel megrendezett konferencia üdvözlő szavaival ér véget.

Ezen a helyen szeretnénk köszönetet mondani a *veszprémi Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetének* a projekt anyagi támogatásáért. A konferencia megszervezésében nyújtott értékes segítségéért pedig köszönetet mondunk *Dr. Király Attilának*, a Magyar Köztársaság egykori követének, *Prof. Dr. Dieter Timmermann-nak*, a Bielefeldi Egyetem rektorának, *Dr. Hans-Martin Kruckis-nak*, a sajtóosztály vezetőjének, valamint *Volker Möhle-nak* a Bielefeldi Egyetem Tanárképzési Centrum vezetőjének és *Kerstin Wedekämper-nak*. Különösen köszönettel tartozunk a Pedagógiai Kar dékánjának, *Prof. Dr. Uwe Sandernek*: nélküle sem a konferencia, sem a kötet nem jött volna létre. Továbbá nagyon köszönjük a szer-



zók együttműködését, értékes támogatását és tartalmas javaslataikat. Köszönettel tartozunk továbbá a fordító, *Langerné Buchwald Judit* nehéz munkájáért. *Óhidy Andreának* és *Paksi Lászlónak* pedig köszönjük, hogy fáradhatatlan korrektori munkájukkal, a szövegek szerkesztésével és a nyomtatás előkészítésével támogatták a könyv magyarországi megjelenését.

„*Tanárkép és tanárképzés – gyakorlat és perspektívák Magyarországon és Németországban*” című könyv német és magyar részről egyaránt életre kívánja hívni a tanárképzést érintő tudományos vitát. A mű a kezdő lökést szeretné megadni ahhoz, hogy az itt felvetett témákat továbbgondoljuk és nemzetközi kontextusba helyezzük.

Pápa, Bielefeld és Münster, 2007. november

A szerkesztők

## A magyar pedagógusképzés nyitott kérdései

Zsolnai József

Tanulmányom a magyar pedagógusképzés nyitott kérdéseit tekinti át a 21. századi magyar pedagógiai történések nézőpontjából. Aki a nyitott kérdéseket megfogalmazza, 71 éves. Pályáját tanítóként kezdte. Jelenleg professor emeritusként dolgozik az általa alapított *Pápai Pedagógiai Kutatóintézetben*. Ez a Kutatóintézet a *Pannon Egyetem* (Veszprém) Bölcsészkarának az egyetlen kutatóintézete. A szerző ötvenegy évnyi aktív iskolai gyakorlatot mondhat magáénak. Emellett harminc évet töltött el *pedagógiai akciókutatással*. Tizenöt éven át kísérleti iskolát vezetett és irányított a Budapesttől 12 km-nyire található Törökbálinton. Két tanítóképző főiskolán (Kaposvár, Szekszárd), egy tanárképző főiskolán (Szeged), és három egyetemen (Budapest ELTE, Pécs, Veszprém) tett erőfeszítéseket a magyar pedagógusképzés megújítására. Akciókutatóként képességfejlesztő tanítóképzés-kutatást folytatott öt éven át Sárospatakon és Jászberényben. A pedagógusképzés megújítására tett törekvéseit nem kísérte siker. Sikeresek viszont az általa kimunkált közoktatási programok. Ismerik őket Magyarországon, de nemzetközileg is, Szlovákiától Japánig.

A közoktatási kutatások sikerei tették a *magyarországi pedagógusképzés állandó kritikusrává*. Mivel közoktatási kutatásai életképesek és államilag elismertek, mindenkor a pedagógusképzés reformjának radikális megváltoztatását sürgette az óvodapedagógus-képzéstől a PhD-képzésig bezáróan.

Jelenleg tizenhárom magyarországi iskolában egy olyan tudomány- és művészetpedagógiai program kutatásán dolgozik, amelytől azt várja, hogy – az európai reformpedagógiák eredményein túlmutatva – sikerül egy olyan „*iskolátlanított iskola koncepciót*” kidolgozni, amely pluralisztikus törekvései ellenére tudatosan vállalja az értékteremtést, az *alkotói életre történő felkészítést*. Ennek sikereként azt reméli, hogy a 21. század első évtizedeiben sor kerülhet a comenius-i, herbart-i elvekre épülő magyarországi oktatási rendszer (az osztály-, tantárgy-, tanórarendszer) olyan dekonstrukciójára, amely az iskola életét a megváltozott infokommunikációs feltételek mellett, kihasználva a személyes interakciók számtalan lehetőségeit, *visszaadja a tudás rangját*. A reneszánsz korban még értéknek számító enciklopédikus műveltségnek új tartalmat ad, és az iskolából kilépőket felruhazza a szociális, a kommunikációs, a kooperatív és a kreatív kompetenciákkal. Azaz alkalmassá teszi az iskolázásban részesülőket az értelmes életvezetésre éppúgy, ahogyan

alkalmassá teszi a fiatalokat a globalizáció megannyi ellentmondásának értelmezésére, feldolgozására, *nemzeti és személyi identitásuk megtartására.*

Szép kis utópia! Igazi pedagógiai utópia, gondolhatják olvasóim. Sietek hozzátenni, csak azért tűnhetnek a fentebbi céltételezések utópiának, mert a *mai magyarországi pedagógusképzés e kihívásokat meg se meri fogalmazni.* Vagy ha meg is fogalmazza, akkor arra figyel, hogy ezek a célkitűzések egyeznek-e azokkal a törekvésekkel, amelyek Nyugat-Európában befutónak, elismertnek számítanak.

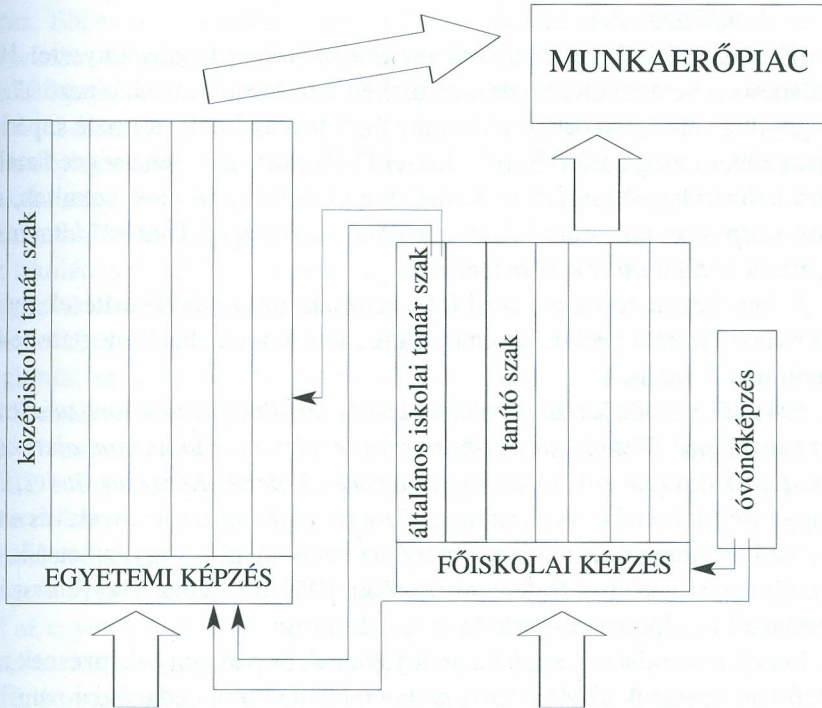
Szeretném leszögezni, hogy harmincéves kutatómunkám során tanulmányoztam nemcsak Nyugat-Európa, hanem az Egyesült Államok, de Japán iskolarendszerét és gyakorlatát is. Jól ismerem a reformpedagógiák törekvéseit. A Waldorfpedagógiát kitüntetett figyelemmel tanulmányoztam. Jártam Wittenben, Bohumban. Ők – ugyanúgy ahogy a japánok és más országbeliek – jártak nálunk, Magyarországon, Törökbálinton. A reformtörekvések számbavétele mellett nagy szorgalommal tanulmányozom és tanulmányoztam – fentebb megfogalmazott célkitűzéseim realizálásához – *az egyházi iskolázás hagyományait is.* A tanulás mindig egy: *a tanulókon nem múlik semmi,* ők nem jelentenek akadályt. Legfeljebb az iskolarendszer és az egyes iskolák szervezete, munkarendje az igazi reformok akadályai. De még ennél is nagyobb akadály Magyarországon a pedagógusképzés, mivel a pedagóguspálya professzionális működtetésének feltételei nálunk sohasem fogalmazódtak meg olyan igényességgel, amilyen igényességgel megfogalmazzák Magyarországon azt az orvosok, a jogászok, a mérnökök, a teológusok, a művészek, a filozófusok.

*Új pedagógusképre, új pedagógusképzésre volna tehát szükség Magyarországon.* De ez az új pedagóguskép csak napjainkban kezd körvonalazódni, jól-rosszul, összekapcsolódva a Bologna-folyamat néven ismert, többciklusú képzés programjának magyarországi adaptálásával illetve kidolgozásával.

Ezen szubjektívnek tetsző bevezető után próbálom áttekinteni a magyar pedagógusképzés történetét. Bemutatom azokat a *német és szovjet-orosz hatásokat,* amelyeknek nyúge és/vagy inspirációja alapján a magyar pedagógusképzés 1777-től a 20. század végéig formálódott. Megmutatom a Bologna-folyamat magyarországi fogadtatását a pedagógusképzés szempontjából. És próbálom megfogalmazni kutatóként, hogy mi a lehetséges kiút a magyarországi pedagógusképzés válságából és a Bologna-folyamat kapcsán tetten érhető *kényszerreformokból.*

## 1. A magyar pedagógusképzés rövid története és kritikája a Magyarországon lefolytatott akciókutatások eredményei szemszögéből

Felsőoktatáspedagógiai szakzsargonban fogalmazva a jelenlegi magyarországi pedagógusképzés ún. *duális (kettős) képzés alapján történik.*



1. ábra. A magyarországi pedagógusképzés duális rendszere

A magyarországi pedagógusképzés rendszere az utolsó kétszáz évben véglegessedett. Lássuk a főbb állomásokat!

I. 1837-et tekinthetjük a kezdő évnek. Azt az évet, amikor Magyarországon az óvodapedagógusok intézményes képzése elindult. (Az óvóképzés történetét a továbbiakban nem követjük nyomon.) Annyit viszont megjegyzünk, hogy 1987-től az óvodapedagógus-képzés felsőfokúvá vált. Hároméves főiskolákon folyik napjainkban is az óvóképzés.

II. A tanítóképzésben három történeti korszak különíthető el:

1. a tanfolyami szintű oktatás az első Ratio Educationis rendelkezésétől, 1777-től 1828-ig tartott. Ez három-hat hónapig tartó tanítási tanfolyamot jelentett;
2. a középfokú tanítóképzés 1828-1959-ig működött. 1868-ban a képzési idő három évre, 1882-ben négy évre, 1923-ban öt évre emelkedett;
3. a felsőfokú tanítóképző intézetekben 1959-től, a tanítóképző főiskolákon 1977-től három éves időtartammal folyik az oktatás. *1995-től a képzési idő négy évre bővült.*

III. Az intézményes *tanárképzést* Eötvös József kezdeményezte: 1870-ben a budapesti egyetem bölcsészeti kara mellett létrehozta a „tanárképezdét”. 1872-ben megnyílt az első gyakorlógimnázium. 1895-ben az École normale supérieure mintájára alakult meg a Báró Eötvös József Collégium, ahol tehetséges fiatalokból képeztek tanárokat. Az egyetemek mellett tanárképző intézetek alakultak, *1924-től a tanári képesítés megszerzésének a feltétele az intézetek kötelező látogatása és középiskolában eltöltött gyakorlóév volt.*

A fent bemutatott szervezeti intézkedések, intézménylétesítések nyugat-európai mintára történt igen erős német hatás alatt. A német hatás megléte 1945-ig egyértelműen fennállt.

1947-től kezdődően az *általános iskola felső tagozata számára a szaktanárokat tanárképző főiskolákon két-három vagy négy éves időtartam alatt képezték ki. A középiskolai tanárokat pedig egyetemeken képezik. Képzésük öt évet igényel.* A magyarországi rendszerváltást megelőzően a tanárképzés az óvoda- és a tanítóképzéshez hasonlóan a szocialista pedagógia hatása alatt – vagy ha tetszik, kényszerparadigmája szerint – történt elsősorban 1950-től, tehát Magyarország szovjetizálásától kezdődően, és tartotta magát 1989-ig.

Ennek a marxista-szocialista pedagógiának és pedagógusképzésnek a kritikáját 1986-ban végeztük el *Mi a baj a pedagógiával?* című pedagógiai pamfletünkben. A dialogikus formában megfogalmazott pedagógiai pamflet főbb tézisei közül néhányat megemlítünk. E munkában mondtuk ki egyebek mellett: „a mai magyar írott pedagógia nem felel meg az egzaktitás és az ellenőrizhetőség feltételeinek, ezért nem kellően fejlett tudomány”. De itt került megfogalmazásra az is, hogy a szovjetizált Magyarországon a pedagógiai tevékenység egy „üres embereszmény és torz emberkép jegyében formálódott”. Ennek okaként kellett leszögeznünk, hogy az ún. szocialista-marxista pedagógia „nem az egzaktitás és az ellenőrizhetőség, meg más tudományos kritériumok szerint formálódott, hanem az ideológiai-politikai konformizmus jegyében”. A pedagógiát írók „meg akartak felelni egy ideológiai-politikai elvárásnak, és ennek az ideológiának és politikának jegyében próbálták befolyásolni a gyakorlatot. A felügyeletet abban az időben jobban ér-

dekelte, hogy elhangzott-e egy-egy tanítási órán egy-két ideológiai klisé, mint az, hogy történt-e valami fejlesztő tevékenység a gyerekek érdekében.

1972-ben enyhülés történt Magyarországon. Az akkori központi hatalom, az ún. pártállami bürokrácia lehetővé tette a pedagógiai kísérletezést a Magyarországon akkortájt fejlődésnek indult szociológia, közgazdaságtudomány és jogtudomány mintájára.

Magunk is ebben az időszakban kezdtük el kutatómunkánkat azzal, hogy az egész pedagógiai gondolkodásunk középpontjába az interakciót, a kommunikációt állítottuk. Ebben az időszakban, tehát a 70-es évek elején fogalmaztuk meg a *Nyelvi, irodalmi, kommunikációs programunk* kutatási koncepcióját, amely másfél évtizedes kutatás után *alternatív programmá válhatott Magyarországon 1985-ben*, még a rendszerváltást megelőzően. Közben 1980-ban az egész iskolázást átfogó újabb akciókutatásba kezdtünk. Ennek az akciókutatásnak a neve: *Értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia* volt, amely ugyancsak a rendszerváltást, tehát 1990-et megelőzően, *alternatív iskolai programmá* válhatott, és több száz iskolában került bevezetésre, kipróbálásra nagy sikerrel. Ez a program a mai napig egyik alternatívája a korszerű magyar pedagógiai gyakorlat megújulásának, illetve a pedagógia tudománnyá válásának. (Legutóbbi – kormány által törtenő – legitimálása, *kerettantervként* való elismerése 2006. február 22-én történt, amely 8000 oldalnyi terjedelemben az általános- és a középiskolázás minden iskolatípusára vonatkozóan tartalmazza a megújulás egyik tantervi programját. A program CD-n tanulmányozható. Ez alapján dolgozzák ki az egyes iskolák saját helyi tanterveiket.)

A fentebb villanásszerűen bemutatott két akciókutatás közismertté vált Magyarországon. Fontosságát a pedagógusképző intézmények is felismerték az óv-képzéstől az egyetemi képzésig bezáróan. *Mindkét program új típusú pedagógusképző kialakítását tartotta alapvető követelménynek*. Mégpedig azért, mert az akciókutatásaink bizonyították a nyomon követő mérések-értékelések során, hogy a közoktatás rendszerébe beépített kompetenciaalapú, a személyes interakcióra épülő, a pedagógiai alapviszonyt *szimmetrikusan végiggondoló program*, amely a *differenciált tanulásszervezésre*, a *csoporthmunkára*, a *projektműködésre* épül, csak abban az esetben kivitelezhető, ha a pedagógusok a pedagógusképző intézményekben megszerzett tudásukat, előítéleteiket felfüggesztik, és olyan új képességeket sajátítanak el, amely alkalmassá teszi őket a toleranciára, az empátiára, a kooperációra, a differenciált tanulásszervezésre, az egyénhez odaforduló segítségnyújtásra, a tanulók alkotó kezdeményezéseinek szakszerű segítésére stb.

Mivel ilyen pedagógusok képzésére Magyarországon a magyar pedagógusképzés története során nem kerülhetett sor, kénytelenek voltunk mintegy pontokba szedve megfogalmazni, hogy mik azok a minimális követelmények, amelyeket

minden pedagógussal szemben támasztanunk kell, ha azt akarjuk, hogy a 21. század igényeinek megfelelő professzionális munka folyjék Magyarország iskoláiban. A közoktatásban lefolytatott akciókutatásaink eredményei alapján úgy láttuk, és ma is úgy látjuk, hogy a pedagóguspálya gyakorlásához az alábbi kritériumok szükségesek. (Elvárásainkat itt e helyen listászerűen soroljuk csak fel. Részletes kifejtésükre egy olyan műfajt, egy olyan leírásrendszert dolgoztunk ki, amelyet az orvosok szakmai protokollnak neveznek, mi pedig az egyes pedagógusszakmák professziogramjainak neveztük el az egyes pedagógiai munkakörökkel kapcsolatos strukturált, részletező követelménylistát. Ezek publikálása folyamatban van. Itt csak azt a teleologikus és jelszerűen megfogalmazott listát mutathatjuk be, amelyekből első látásra illetve hallásra is kiderül, hogy mi a kívánatos pedagóguskép Magyarországon az ezredfordulón.)

Olyan pedagógusok képzése a cél, akik (attól függetlenül, hogy óvodapedagógusként, általános iskolai vagy középiskolai pedagógusként, oktatásirányítóként dolgoznak) az alábbi kívánalmaknak kellene, hogy megfeleljenek:

- a) lelkileg egészségesek;
- b) értnek a tervezéshez;
- c) értnek a szervezéshez;
- d) értnek az elemzéshez;
- e) jó kommunikátorok;
- f) jó diagnoszták;
- g) biztonságos döntéshozók;
- h) biztonsággal eligazodnak az értékek világában;
- i) ismerik a különféle pedagógiai paradigmákat, alternatív pedagógiákat és programokat, felkészültek ezek értékeinek és gyenge pontjainak megítélésében;
- j) elismerik, hogy műhibákat követhetnek el, és vállalják érte a felelősséget;
- k) jogérzékük fejlett;
- l) nyitottak a filozófiára, a tudományra és a művészetekre;
- m) alkotásra és adaptálásra érettek;
- n) a legkülönbélebb pedagógus munkaszerepekben (például: szervező, vizsgáztató, értékelő, lélekvezető stb.) képesek hiteles teljesítményt nyújtani.

## 2. A tanítóképzés megújítása akciókutatással

1984 őszén a *Kaposvári Tanítóképző Főiskolán* a közoktatási rendszer várható fejlődési irányairól tartottam előadást, amely után felvettem a tanítóképzők irányváltásának szükségességét is. Így került sor 1985-ben, hogy a Budapesten működő Oktatáskutató Intézettel együttműködve hozzákezdhattünk a tanítóképzés meg-

újítását segítő akciókutatás tervének kidolgozásához. A kutatások szervezőjeként fontosnak tartottam, hogy először a főiskolai oktatók maguk döntsenek az akciókutatás indításának kérdéséről. Miután válaszuk "igen" volt, megszerveztük a törökbálinti kísérleti iskolában az újszerű: értékközvetítésre és kompetenciafejlesztésre épülő kutatás eredményeinek bemutatását számukra.

Az említett törökbálinti látogatással eldőlt, hogy a Kaposvári Főiskola vállalkozik az akciókutatásra. És elkészítettük a tanítóképzés megújítása érdekében szervezett képességfejlesztő tanítóképzés akciókutatásának tervét. E terv legfontosabb nívói az alábbiak voltak:

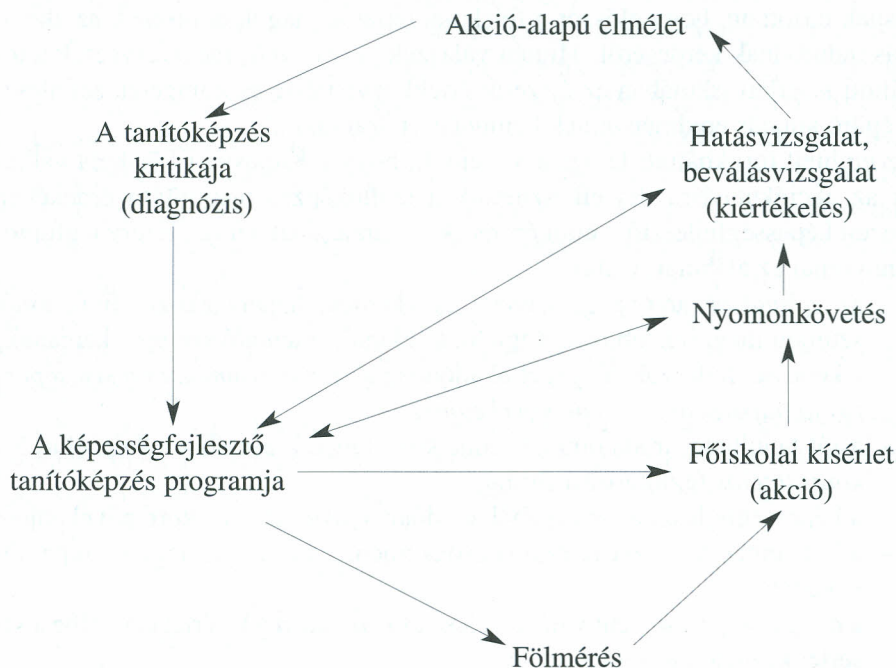
- az *előadások* aránya és szerepe csökkenjen, tananyagközlő funkciójuk szűnjön meg, inkább összefoglaló, kitekintő, orientáló szerepet kapjanak;
- a képességfejlesztés lényegéből adódóan a *szemináriumok és a kiscsoportos foglalkozások szerepe növekedjen*;
- a jól tanulható, irodalommal rendelkező tárgyak esetében elképzelhető a *konzultációs* feldolgozási forma;
- a képességfejlesztés lényegéből adódóan a *fakultatív* köre növekedjen;
- a hagyományos vizsgák száma csökkenjen, a gyakorlati jegy szerepe növekedjen;
- a hallgatók partnerként való kezelése és *beavatása* a kísérlet egészébe a kísérlet kezdetén történjen meg;
- a hallgatók tanórán kívüli konzultációk és *fakultatív programok* széles lehetőségeinek biztosítására kerüljön sor;
- kerüljön sor a hallgatók bemeneti és kimeneti fejlettségi szintjének mérésére;
- növekedjen a *gyakorlati képzés aránya*;
- biztosítani szükséges a heterogén (nem gyakorlóiskolai) szakmai gyakorlatot is.

A kutatási terv az érdeklődő oktatók számára több munkaszerepet kínált, amelyekből belátásuk szerint választhattak. Ezek az alábbiak voltak:

- programkészítés /tananyagelemzés, struktúraépítés, taneszköz- és követelményrendszer megfogalmazása, tanulási útmutató készítése stb./;
- taneszközfejlesztés /új programokhoz/;
- teljesítménymérés;
- tanítás;
- folyamatelemzés, összegzés, publikálás.

A kaposvári vállalkozás kezdettől fogva akciókutatásként tétélezte magát, melynek körfolyamata az alábbiakban látható:





2. ábra. Az akciókutatás teoretikus modellje

A tervezett akciókutatás számtalan dokumentum kidolgozását eredményezte Kaposvárott, ám az akciókutatás lebonyolítására mégsem Kaposvárott került sor, hanem Jászberényben és Sárospatakon. Felkérő levelünkre 89 oktató, kutató jelentkezett a két főiskoláról, szakterületének és vállalható munkaszerepeinek feltüntetésével. 1988 elejére 24 részletes program született. A beérkezett programok elemzése és értékelése alapján tapasztalhattuk, hogy a pedagógusképzésben közreműködők mint kliensek hihetetlen eredetiséggel képesek szerepet vállalni a pedagógusképzés megújítását segítő programok, óratervek kimunkálásában, valamint a programok kivitelezésében.

A program 1988 szeptemberében indult önkéntes hallgatói jelentkezés alapján Jászberényben. Harmincegy hallgató vállalta a programban való közreműködést. Nem áll módomban a Jászberényben lefolytatott akciókutatás valamennyi elemének bemutatása. Annyit azonban megjegyzek, hogy az *akciókutatás sikerrel végződött*.

A teljes dokumentációja tanulmányozható. Belőle kandidátusi (PhD) disszertáció készült. Szerzője: *Kocsis Mihály*, az akciókutatás közvetlen irányítója. Tekintve, hogy Németországban is olvassák tanulmányomat, fontosnak tartom megemlíteni azt a tényt, hogy az akciókutatásban közreműködő jászberényi hallgatók két-

hetes nyugat-európai tanulmányúton vettek részt avégett, hogy *tanulmányozhassák Nyugat-Európa alternatív pedagógiai programjait*. A kutatásnak e szakaszáról, a németországi witteni *Waldorf-Pedagógusképző Intézetben* történekről *Kocsis Mihály* beszámolóját mindenképpen indokoltnak látom felidézni: „egy hetet töltöttünk a witteni *Waldorf-Pedagógusképző Intézetben*, a következő időkihasználással: délelőtt 8-12-ig hospitáltak hallgatónk a Waldorf-általános iskolákban; délután pedig a Pedagógusképző Intézet tanárainak előadásait hallgatták; este ugyan ebben a témában konzultáltak. A második hetet a dán közoktatási rendszer megismerésével és különböző programok alapján dolgozó általános iskolákban való hospitálással töltöttük. Megítélésem szerint a mennyiségi töltekezés után itt következett be az a minőségi változás, amelyet magam már korábban vártam” írja Kocsis Mihály, a kutatás vezetője. Meglepő volt tapasztalni, hogy a tanulmányúton résztvevő kollégáink ezen az úton váltak a kísérleti program hívévé: az itt eltöltött két hét „visszafelé” szintén mindent átrendezett bennük. A reveláció erejével ható és egybevethető, sok azonosságot mutató párhuzamosságok a következők voltak:

- a Waldorf-iskolák tevékenységrendszere és a Zsolnai iskolák tevékenységrendszerének azonos és eltérő vonásai;
- a Waldorf-pedagógusképzés tevékenységrendszere és a képességfejlesztő tanítóképzés tevékenységrendszereének azonos és eltérő vonásai;
- a Waldorf-pedagógusképzés oktatóképe és a képességfejlesztő tanítóképzés oktatóképeének azonos és eltérő vonásai;
- a Waldorf-pedagógusképzés hallgatóképe és a képességfejlesztő tanítóképzés hallgatóképeének azonos és eltérő vonásai;
- a dán népiskolák gyermekképe és a Zsolnai iskolák gyermekképeének azonos és eltérő vonásai;
- vizsgák a dán pedagógusképzésben és vizsgák a képességfejlesztő tanítóképzésben azonos és eltérő vonásai;
- sokszínű gyakorlat a dán pedagógusképzésben és sokszínű gyakorlat a képességfejlesztő tanítóképzésben azonos és eltérő vonásai;
- alternatívákra is felkészítő dán pedagógusképzők és alternatívákra is felkészítő jászberényi képzés azonos és eltérő vonásai stb.”

A jászberényi akciókutatás lezárásában külső vizsgáztatók vettek részt. A kutatást nyomon követő vizsgálatok követték. Ötévnyi gyakorlat után követte nyomon *Kocsis Mihály*, a kutatás vezetője a friss diplomával rendelkező jászberényiek karrierjét, beválását. A nyomon követő vizsgálat végeredménye így sommázható: *a jelenlegi hazai iskolázás nem igényelte azt a többlettudást és azt a többletcompetenciát, amit a hallgatók hároméves akciókutatás során elsajátítottak*. Néhányan pályaelhagyók lettek. Viszont mivel olyan képességeket is elsajátítottak, amelyek őket kommunikatívabbá, kooperatívabbá tették, mint a kutatásban részt nem vett társaikat, könnyen boldogultak más értelmiségi pályán is. *A kaposvári, jászberényi, sárospataki akciókutatás közel tíz év távlatából szemlélve azt a lehetőséget és tudást előlegezte meg a magyarországi pedagógusképzés számára, hogy a Bologna-program BA ciklusában a széleskörű alapoásnak, a szakszerűen kivitelezett kompetenciafejlesztésnek és a pedagógiai gyakorlattal való korai szembesülésnek igen nagy szerepet és jelentőséget tulajdoníthatunk 2006 szeptember 1-jével, amikor Pápán a pedagógia szakos BA képzést indítjuk*. Ez a legnagyobb hozama egyebek mellett a kaposvári, jászberényi, sárospataki pedagógusképzési (tanítóképzési) akciókutatásainknak.

### **3. A tanárképzés megújítására tett erőfeszítés a Pécsi Egyetemen: az alkotópedagógia programjának meghirdetése**

A *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési kísérlet (NYIK)*, valamint az *Értékközvetítő és képességfejlesztő program (ÉKP)* magyarországi sikere adott volt a rendszerváltás időpontjára. A magyarországi rendszerváltást egy olyan 1985-ben megfogalmazott törvény biztosította, amely az alternativitásnak és a pedagógiai innovációnak tág teret biztosított. Kísérleti iskolák sokasága kezdett el működni 1985 és 1990 között. 1990 után újra kezdhették működésüket az egyházi iskolák. Szóhoz jutottak a magán- és alapítványi iskolák. Lebontásra kerültek azok az intézmények, amelyek a pártállam időszakában a végletes centralizált irányítás, illetve a szocialista pedagógiai gondolkodást segítették a továbbélésben. Új intézmények és szakmai projektek jöttek létre. Ezek egyike volt a *Pedagógus Szakma Megújítása projekt*, amely megnyitotta a magyar pedagógusság előtt az alkotás lehetőségét. Kiderült, hogy a magyar pedagógusság mintegy 10 százaléka (ez kb. tízezer pedagógust jelent), képes önálló tantervkészítésre, tankönyvek, taneszközök írására, publikálásra, fejlesztésre, akciókutatások végzésére. Ez a kedvező, a közoktatás területéről meginduló akcióorozat a pedagógusképzést is érzékenyen érintette.

A pedagógusképzés szerkezete ugyan nem változott, tehát maradt a hagyományos duális képzési modell, de holland, angol, francia, amerikai minták nyomán gazdag innováció vette kezdetét Magyarországon. Egyszerre indult meg a reform-

pedagógia újraeledése, rehabilitálódása, az egyházi iskolák hagyományainak megújulása. És kezdetét vette egy olyan adaptációs-innovációs dömping is, amelyet a nyugat-európai pedagógiák és nemzetközi szervezeteik gerjesztettek Magyarországon. Ennek a sokféleségnek a hazai integrálását, finanszírozását vállalta fel a Pedagógus Szakma Megújítása projekt, amelyet 1990 és 1995 között személyesen irányítottam. Ekkor az általam alapított *Országos Közoktatási Intézet* főigazgatója voltam, és változatlanul folytattam akciókutatásaimat az ugyancsak általam alapított *Törökbálinti Kísérleti Iskolában*, amely olyan kutató-fejlesztő és innováció helyként működött, amely közel 15 külföldi országgal tartott kapcsolatot. Egyebek mellett ekkor került sor Törökbálinton a japán nyelv – mint távol-keleti és a latin írástól eltérő írásrendszerű nyelv – programjának kimunkálására 10-18 éves korúak számára. Törökbálinton mintegy 80-féle tantárgy, projekt területén folytak akciókutatások. E kutatások iránt a pedagógusképző intézmények innovációra érzékeny szakemberei is felfigyeltek. Gyakori látogatói voltak az intézménynek. Szintén minden magyarországi pedagógusképzéssel foglalkozó intézmény hospitálásra küldte tanítványait Törökbálintra. Hogy a Törökbálinton felhalmozódott új típusú pedagógiai tudás a pedagógusképzésbe is bekerülhessen, ennek érdekében a magyar Oktatási Minisztérium kezdeményezte, hogy a Törökbálinti Kísérleti Iskola – mint 12 évfolyamos általános iskola, gimnázium és szakközépiskola – először a budapesti *Eötvös Loránd Tudományegyetem*, később a *Janus Pannonius Tudományegyetem*, a mai *Pécsi Egyetem* gyakorlóiskolája legyen.

1996-ban – megtartva a törökbálinti kísérleti intézmény igazgatását – a Pécsi Egyetemre kaptam meghívást tanszékvezetőnek, ahol az előbbieken bemutatott innovációs törekvéseket, fejlesztési és kutatási eredményeket célszerűnek láttam egy új koncepcióba összefoglalni, és programként meghirdetni Magyarországon. Ennek a programnak volt a neve az *Alkotó pedagógia programja*. E program kimunkálásában meghatározó szerepet játszott a közoktatási, kutatási, fejlesztési eredmények mellett a jászberényi pedagógusképzési kísérlet megannyi eredménye, továbbá a *Pedagógus Szakma Megújítása* keretei között kialakult gazdag tapasztalat arra vonatkozóan, hogy a magyarországi *repetitív jellegű pedagógiát és pedagógusképzést egy alkotásra orientált képzés válthatja fel*. A Pécsen meghirdetett program kidolgozottsága, végiggondoltsága ellenére nem járt sikerrel, mivel a 19. század végén német mintára létesített és Pécsen is működtetett gyakorlóiskolák ellenállásába ütközött. Ezért a Pécsen meghirdetett *alkotó pedagógia programja*, azon kívül, hogy néhány új, nagy fontosságú pedagógiai tárgy bevezetését véghezvittük (pedagógiai kreatológia, pedagógiai innovációtan, pedagógiai fejlesztéstan stb.) kudarccal végződött.

A kudarc után kimunkáltam – nemzetközi egybevetések és kutatások eredményeit felhasználva – *a pedagógiai tudás rendszerezésének egy új modelljét, és*

szorgalmaztam a pedagógiai gondolkodásban is a tudományelméletnek mint metaelméletnek a térhódítását. Ezek az eredmények sikert hoztak, és némileg hozzájárultak a hazai neveléstudomány tudományá válásának az elismertetéséhez az akciókutatás, a mérés-értékelés, a pedagógiai reflexió, a metapedagógiai gondolkodás magyarországi térnyeréséhez.

Ezekkel az eredményekkel és tapasztalatokkal gazdagodva írtam meg a jászberényi akciókutatás vezetőjével, *Kocsis Mihállyal* a *Kritika és koncepció* című munkánkat 1997-ben még Pécsen. A kötet arról ad hírt, hogy a pedagógusképzés mindenképpen megújulásra vár Magyarországon, de arról is, hogy elavult a pedagógustovábbképzés rendszere, és emellett a kötet felhívja a figyelmet arra, hogy az újjászerveződő magyar közoktatás területén *számtalan olyan részszakma hiányzik, amelyet a magyar pedagógusképzés figyelmen kívül hagyott két évszázados gyakorlata során*. A hiányzó pedagógusszakmák és munkakörök meghonosítására új, a felsőoktatáshoz kapcsolódó képzési formák elterjesztése mellett érvelt a koncepciónk. Ezt az új képzési formát, amely újabb diplomát nem ad, pedagógiai szakképesítést viszont igen, *szakirányú továbbképzésnek* hívjuk Magyarországon. Ennek a szakirányú továbbképzési rendszernek a programját fogalmazta meg a *Kritika és koncepció* című könyv, és emellett a neveléstudományi PhD-képzés magyarországi meggyökereztetésének és rendszerbe foglalásának a lehetőségeit is vázolta.

#### 4. Az alkotó pedagógia tovább(i) él(ete) Pápán

1999-ben kaptam meghívást a *Veszprémi Egyetemtől* azzal a céllal, hogy a magyarországi, nagy hagyományú, református teológiai képzéssel rendelkező városban, Pápán új típusú pedagógusképzést, tanítóképzést indítsunk. Hisz a városnak, Pápának a 19. és a 20. században három tanítóképzője volt, amelyeket Magyarország szovjetizálása következtében teljességgel felszámoltak. A városban tehát 1949 óta nincs pedagógusképzés.

A meghívást elfogadtam, így lehetővé vált a *Veszprémi Egyetem Tanárképző Karának* keretei között a *Pedagógiai Kutatóintézet* megszervezése. Az új intézmény otthont adott az *Értékközvetítő és képességfejlesztő program* országos központjának is. A Kutatóintézet felhatalmazást kapott arra, hogy a *tanítóképzést öt-éves egyetemi szintű képzés keretei között* indítsa újra Pápán. Az öt éves egyetemi szintű tanítóképzés koncepcióját már 1999-ben kidolgoztam. A programba beépítettük a jászberényi és a pécsi akciókutatásaink eredményeit, továbbá azokat a tapasztalatokat, amelyeket a *Nyelvi, irodalmi kommunikációs, valamint az Értékközvetítő és képességfejlesztő program* országos terjesztése során szereztünk. Azt a felismerésünket tehát, hogy a magyar közoktatás megújítása csak az *egyetemi szintű tanítóképzés megvalósításával* oldható meg. Tervezetünket az Egyetemi Ta-

nács messzemenőleg támogatta, de a magyar Oktatási Minisztérium és a mögötte felsorakozó tanítóképzős lobbí visszautasította. Mivel az ötéves egyetemi szintű tanítóképzési programunk meghiúsult, nem maradt más hátra, mint a *Kritika és koncepció* című könyvünkben kifejtett másik két programnak, a szakirányú továbbképzéseknek és a pedagógiai PhD-programnak a megszervezése. Ezt vállaltuk föl Pápán, valamint a *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs* valamint *Értékközvetítő és képességfejlesztő program* további kutatását.

#### 4.1. Szakirányú továbbképzés rendszerének teljessé tétele a Veszprémi Egyetem pápai Pedagógiai Kutatóintézetében

A *Kritika és koncepció* című könyv – mint arra fentebb már utaltam – nagyban hozzájárult ahhoz, hogy új munkahelyemen, a *Veszprémi Egyetem* (ma Pannon Egyetem) *Pápai Pedagógiai Kutatóintézetében* tizenháromféle szakirányú továbbképzési szak szervezéséhez kezdjünk. (Mellesleg jegyezzük meg, hogy Pápán kívül Magyarországon más felsőoktatási intézmények is vállalkoztak szakirányú továbbképzések indítására. Kiemelkedő szerepet vállaltak e téren az óvó- és tanítóképző főiskolák.)

Magunk Pápán, a Kutatóintézetben a következő szakirányú továbbképzéseket szerveztük meg:

1. Felkészítés a közoktatás-vezetői feladatokra
2. Felkészítés a mérési és értékelési feladatokra
3. Felkészítés a minőségbiztosítási feladatokra
4. Felkészítés a szakértői feladatok ellátására
5. Felkészítés a szaktanácsadói feladatok ellátására
6. Felkészítés az *Értékközvetítő és képességfejlesztő program* szakértői feladatainak ellátására
7. Felnőttoktatási ismeretek nyújtása pedagógusok számára
8. Felkészítés a gyakorlatvezetői feladatokra
9. Játék- és szabadidő-szervezési feladatokra való felkészítés
10. Napközi-, nevelőotthoni- és kollégiumpedagógiai ismeretek nyújtása pedagógusok számára
11. Felkészítés a *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs* programra
12. *Pedagógiai terapeuta* ismeretek nyújtása pedagógusok számára
13. Felkészítés a *tanterv-, taneszköz- és tankönyvfejlesztési* feladatokra

A szakirányú továbbképzési szakok programját nagy részletességgel munkáltuk ki, segítve ezáltal a tanulni és megújulni vágyó, gyakorlatban dolgozó diplomás pedagógusokat napi munkájuk végzésében, fejlesztéseikben, kutatásaikban, publikálásaikban.

#### 4.2. A neveléstudományi PhD-program megújítása tudományfilozófiai, tudományszociológiai alapozással a Veszprémi Egyetemen

2002-ben kaptam a Veszprémi Egyetem rektorától felkérést, hogy készítsem el a Tanárképző Kar (ma Bölcsészkar) *Interdiszciplináris (Nyelvtudomány és Neveléstudomány) Doktori Iskolájának* a programját. Személyes kikötésem az volt, hogy a program elkészítésére abban az esetben vállalkozom, ha az Egyetem vezetése illetve az *Egyetem Doktori Tanácsa* hozzájárul ahhoz, hogy az Interdiszciplináris Doktori Iskola programjában olyan kurzusok is helyet kapjanak, amelyek a magyarországi doktori képzésben napjainkban nemigen szerepelnek. Nem végeztem összehasonlító vizsgálatot a tekintetben, hogy Európa különböző doktori iskoláiban a jelöltek kutatói gondolkodását megalapozandó milyen tudománytani és kutatástani diszciplínákat építenek be, de van egy olyan feltevésem, hogy a *meta-gondolkodást* segítő tudománytani diszciplínák nem kapnak kellő prioritást a PhD-képzésben, hanem inkább azok a kutatómódszertani jellegű eljárások és „technikák”, amelyek viszonylag jól leírhatók, „algoritmizálhatók”, és amelyek a leendő kutatók know-how típusú kompetenciáját alapozzák meg. Mivel a tudományművelés reflexióját nagyfontosságúnak tartom, és mivel azt is vallom, hogy korszerű, a kutatáshoz nélkülözhetetlen inter- és multidiszciplináris észjárást aligha kerülhetik meg a jövő kutatói, ehhez pedig szükséges a tudományágak közötti diskurzus és érveléstechnika, elengedhetetlenül fontosnak tartom a reflektív kutatói gondolkodásra készítő tudománytani diszciplínák beemelését a PhD-képzésbe, azaz a kutatóképzésbe. Mivel erre felhatalmazást kaptam, 2002-ben elkészíthettem az Interdiszciplináris Doktori Iskola egyik alprogramját, *A pedagógusképzés pedagógiája* címűt, amelynek alapozásához, de a Doktori Iskola keretei között működő nyelvtudományi alprogramok alapozásához is, a következő diszciplínákat terjesztettük elő akkreditálására:

1. Tudományfilozófia;
2. Tudományrendszerezéstan, illetve a tudományrendszertan történetének főbb állomásai a hazai és a nemzetközi tudományos életben;
3. Tudománytörténet, kitérve figyelemmel a hazai tudományos élet kialakulására és a XXI. század hazai kihívásaira;
4. Tudományszociológia;
5. Tudománypolitika;
6. Kreatológia;
7. Kutatásmetodológia;
8. Kutatástervezés, kutatószervezés, kutatógazdálkodástan;
9. Kutatások lezárása: kutatási jelentés készítése; kutatások interpretálása szóban: tudományos vita és érvelés, illetve opponálás.

## 5. A Bologna-folyamat magyarországi fogadtatása

Közismert, hogy 1999-ben 29 ország, köztük Magyarország is aláírta a *Bolognai Nyilatkozatot*, amely célul tűzte ki, hogy aláírói 2010-re egy *Egységes Európai Felsőoktatási Térséget* hoznak létre, és összehangolják felsőoktatási rendszereiket. A Bolognai-folyamatban jelenleg 45 ország vesz részt, köztük mind a 25 EU-tagállam megtalálható. A folyamat legfontosabb eleme, hogy az új képzési rendszerben a végzettségek Európa-szerte könnyebben összehasonlíthatóak és ezáltal könnyebben elismerhetőek lesznek. Az (európai) munkaerőpiacon való jobb elhelyezkedési lehetőségeken túl javul a képzés minősége, s az eddiginél sokkal szélesebb körű képzési lehetőségek nyílnak a hallgatók előtt.

Az 1999-ben kitűzött céloknak megfelelően a felsőoktatásban három egymásra épülő képzési szakaszon (ún. cikluson) alapuló képzési rendszer kerül bevezetésre. E képzési ciklusok az *alapképzés, a mesterképzés és a doktori képzés*. A felsőoktatás keretében felsőfokú végzettségi szintet nem biztosító képzésként felsőfokú szakképzés és szakirányú továbbképzés is szervezhető.

Az alap- és mesterképzést *osztott képzésként*, egymásra épülő ciklusokban, illetve egyes esetekben egységes, *osztatlan* képzésként lehet megszervezni. Jelenleg ilyen osztatlan képzés Magyarországon az állatorvosi, építész, fogorvos, gyógyszerész, jogász és orvos szakokon indítható. (vö. BOLOGNAI SZAKOK A FELSŐOKTATÁSBAN. 2006. 9. p.)

A fentiekből kiderül, hogy *Magyarországon a pedagógusképzés illetve a pedagógusképzésben érintett bölcsészképzési és természettudományi képzési terület az ún. ciklusos modell alapján működik 2006. szeptemberétől.*

A magam részéről a Bolognai-folyamatot kedvezően fogadtam, és támogattam kutatóként, fejlesztőként és innovátorként, és természetesen oktatóként és vezetőként is. Ugyanis hittem abban, hogy az általam olyan sokszor szorgalmazott óvodapedagógus- és tanítóképzés ezen az úton válhat olyan egyetemi végzettségű professzionális képzéssé, mint a többi értelmiségi szakma: pl. jogász, orvos, közgazdász stb. Várakozásaimat természetesen az oktatáspolitikai és a szakmai lobbik keresztülhúzták. Az oktatáspolitikai ugyanis csak a tanárképzés egységes lehetőségéről beszélt a Bolognai-koncepció adaptálása kapcsán, és *hallgat az egységes pedagógusképzésről*. Miután a tanítóképzéssel és óvóképzéssel foglalkozó szakmai lobbik elvetette az egységes pedagógusképzés koncepcióját, magam a törekvést, hogy a pedagógusképzés egységes rendszerben valósulhasson meg, nem adtam fel. Ezért Magyarországon több fórumon is elképzelésemnek ismét és ismét hangot adtam. Elgondolásomat és érvrendszeremet „*Az egységes pedagógusképzés koncepciója és kivitelezésének lehetősége a Veszprémi Egyetemen*” címmel fogalmaztam meg.



(A magyar felsőoktatás keretei között életre hívandó egységes pedagógusképzés koncepciója harminckilenc oldalnyi terjedelmű. A XXI. század jövőképevel, a tudástársadalom és a tanulótársadalom kihívásaival indító tanulmány a közép-európai régiót érintő Európai Unió csatlakozás pedagógusképzési kihívásainak elemzéséig jut el. Részletesen tárgyalja a magyar közoktatás jellemzőit és az egységes pedagógusképzés összefüggéseit. Sor kerül a kifejtésben a pedagógusképzés helyének, szerepének vizsgálatára a magyar felsőoktatás rendszerében. Kitérítettel figyelemmel kezeli koncepcióm a neveléstudomány (pedagógia) fejleszthetőségének szerepét a közoktatás és a pedagógusképzés professzionalizációjában, különös tekintettel az egységes pedagógusképzésre. Számba veszi az egységes pedagógusképzés kimunkálásához, egyáltalán a pedagógus szakma fejlesztéséhez szükséges feltételek megteremtésének fő problémáit.)

A tanulmány leszögezi, hogy a magyarországi pedagógusképzés szerkezetét – a közoktatást mint alrendszer nézve – több tényező együttállása alakította ki. Az egységes pedagógusképzés koncepciójának megértéséhez tisztán kell látnunk, hogy melyek voltak ezek a pedagógusképzés szerkezetét hagyományosan tagoló tényezőcsoportok. Ezek újragondolása megkerülhetetlen, amikor az egységes pedagógusképzés koncepcióját a Bolognai program jegyében megfogalmazzuk.

### 5.1. A pedagógus-munkamegosztásra való felkészítés a tanulók életkorára tekintettel

A magyarországi pedagógusképzést a pedagógus-munkamegosztásra vonatkozó felkészítés szempontjából *karakteresen a tanulók életkori adottságaihoz igazodó felkészítés jellemzi*. A laikusok is tudják, hogy az óvodapedagógusok óvodásokkal foglalkoznak, és hogy a pályaválasztás előtt álló nem túl eminens középiskolás azért választja az óvodapedagógus pályát, mert vagy ténylegesen szereti ezt a 3-6 év közötti korosztályt, vagy azért, mert úgy gondolja, hogy az óvóképző elvégzése nem jelent akkora terhet, mint például az egyetemen a magyar szak elvégzése, sőt képzési ideje is rövidebb, mindössze 3 év, a tanítóképzés pedig 4 év. Kimondhatjuk, hogy *a tanulók életkorához igazított pedagógusképzés egyben szelekciós elv is*, mégpedig olyan értelemben – s ezt hallgatólagosan az egész magyar társadalom tudja –, hogy *a főiskolák alacsonyabb szintű végzettséget nyújtanak, ebből következően az ott végzettek szellemi, szakmai presztízse is alacsonyabb, fizetésük is kevesebb*. Hogy mégis sokan élnek ezzel a lehetőséggel, annak család-szociológiai okai éppúgy számba vehetők, mint a középiskolában nyújtott teljesítmény, és természetesen néhány esetben az is, hogy az adott pedagógusképző főiskolára jelentkező úgy gondolja, hogy alkatának, képességeinek leginkább a fiatalabb korosztályokkal való pedagógiai foglalatosság felel meg.

5.2. A pedagógus-munkamegosztásra való felkészítés a közoktatás tartalmi szabályozásának érvényes gyakorlata, hagyományrendszere és új kihívásai szerint: szakos képzés vagy műveltségi területekre való fölkészítés

Aki ma Magyarországon tanár, arról mindenki tudja, hogy vagy általános iskolában, szakiskolában vagy szakközépiskolában, illetve gimnáziumban valamilyen szaktárgyat oktat, s vagy egyszakos az illető, vagy kettő, esetleg három. Kimondható – hisz az is köztudomású –, hogy napjainkban az általános iskola 5. osztályától az érettségiig annyiféle szaktanár tevékenykedik, ahányféle tantárgyat a tantervek előírtak. A pedagógusképzés mint életkorpedagógus-képzés és mint szakos képzés teljességgel igazodott Magyarországon a centralizált, bemenet- és folyamat-orientált tartalmi szabályozás gyakorlatához és hagyományrendszeréhez. A változás pontos regisztrálása a felsőoktatáspedagógia-történészek dolga. Ők a megmondható, hogy mikor, miért és melyik korszakban volt háromszakos, kétszakos vagy egyszakos a képzés. Ők a megmondható, hogy milyen felső- és közoktatáspolitikai vagy finanszírozás-politikai megfontolások alapján dőlt el, hogy ki milyen szakpárban szerezhette diplomát, vagy ki miért maradt egyszakos. Az már munkaerőpiaci kérdés, hogy mikor kellett az egyszakosoknak szembenézniük az azal, hogy a munkaerőpiacon nem kelendők, s hogy mikor kényszerültek arra, hogy kiegészítő képzés keretében esetleg új szakot végezzenek. S az is külön elemzés tárgya lehetne, hogy 1985 után, amikor az alternativitás és az iskolák autonómiájának ügye zöld utat kapott, csakhamar kiderült, hogy *Magyarországon hiányszakma a tánc tanár, a drámapedagógus, a bábpedagógus, a mozgókép- és médiapedagógus, az egészségfejlesztő pedagógus* stb. Ebben az esetben a hiány pótlása úgy történt, hogy művészettel foglalkozó, de pedagógiai érdeklődéssel is megáldott szakemberek illegitim módon, tehát pedagógiai diploma nélkül tanárszerepre vállalkoztak, akik pedig később is a pályán maradtak, valamilyen szakirányú képzés vagy kiegészítő képzés keretében – ha ilyenek indultak a különböző főiskolákon és egyetemeken – művészetpedagógus vagy drámapedagógus képesítést szereztek.

2003-tól a közoktatás nagy kihívása már nem az, hogy ki milyen szakos tanár lesz a közoktatásban meghonosodott és jogilag agyonszabályozott (óraszámokat, évfolyamokat, tantárgyakat pontosan előíró) normáknak megfelelően, hanem az, hogy szakos tanár marad-e vagy a NAT-nak (Nemzeti Alaptantervnek) megfelelő *műveltségi területek integrált, illetve interdiszciplináris szakpedagógusa lesz, esetleg a kettőnek valamiféle kombinációját vállaló pedagógusként taníthat majd az iskolaszervezet különböző fokozatain* (az alapiskolázás vagy a középiskolázás intézményeiben). Lemeztelenítve: az a kérdés, hogy meddig képzünk fizika, kémia, biológia, földrajz, testnevelés szakos tanárokat, és mikor kerül sor *anyanyelv- és irodalompedagógusok, embertan- és társadalompedagógusok, embertan- és természetpedagógusok, embertan- és környezetpedagógusok, életvitel- és technikapedagógusok, testnevelés- és sportpedagógusok* stb. képzésére. E képzési válto-

zatokat persze íróasztal mellett nem lehet kispokolni. Úgy tűnik, hogy a magyar felsőoktatásban is helyet kellene biztosítani *felsőoktatás-pedagógiai akciókutatásoknak, kísérleteknek*, mert a jelenlegi, megkövült rendszert csak egy nagyobb hatékonyságú, flexibilisebb rendszerrel válthatjuk föl.

### 5.3. A pedagógus-munkamegosztásra való felkészítés a közoktatási intézmények vállalt és vállalható funkciói szerint

Közismert, hogy a közoktatási intézményekben nem csupán különböző életkorú tanulók értékekre szocializálása és a kultúra elsajátítása folyik, hanem számos, az alábbiakban felsorolt pedagógiai funkció is megoldásra vár. Ezek:

- a) a prevenció,
- b) a korrekció,
- c) az intézményre szocializálás,
- d) a perszonalizáció, azaz énképalakítás, imázsépítés, önérdékérvényesítés, karrierépítés,
- e) a pályaszocializáció, azaz felkészítés a munka világában való eligazodásra,
- f) fölkészítés a kultúra teremtéséhez hozzájáruló "teremtő", kreáló (konstituáló, konstruáló) szerepre.

Sajnálattal kell rögzítenünk, hogy noha a közoktatásban ezek a funkciók, ha töredezetten, szórványosan előfordulnak is, egységes rendszerbe a magyar pedagógusképzés gyakorlatában nem illeszkednek. Tény, hogy közel 15-20 olyan pedagógus szakma nincs ma Magyarországon nyilvántartva *foglalkoztatástani és foglalkoztatáspolitikai szempontból, amelynek művelése szakmai professzionalizációt igényelne*. Azt lehet mondani, hogy ami megvan – pl. drámapedagógia, táncpedagógia, mozgókép-pedagógia –, még gyenge lábakon áll, és a felsőoktatás vagy a közoktatás bármikor száműzheti a praxisából. S vannak szép számmal olyan szakmaképződmények is, amelyek sem a közoktatás, sem a felsőoktatás, illetve a pedagógusképzés praxisában még meg sem fogalmazódtak. Ebből következően legitimitációjuk, finanszírozásuk teljességgel megoldatlan, legfőljebb az történik, hogy más, szemfülesebb szakmák – pl. pszichológusok, szociológusok, ökonómusok, s a szociális szakmák – képviselői a pedagógiai értelemben „üresen hagyott helyekre” maguk nyújtják be igényüket, és maguk veszik birtokba azokat a pedagógiai szakmai területeket, amelyek valóságosan a közoktatás, illetve a pedagógia világához tartoznának. És akkor még nem beszéltünk azokról a pedagógusszakmákról, amelyek a közoktatás irányításával, működtetésével, valamint a továbbképzéssel és a kutatói utánpótlás nevelésével kapcsolatosak. Ha ezeket is számba vesszük, akkor a pedagógus-hiányszakmák száma Magyarországon napjainkban 25 körül mozog. *Az egységes pedagógusképzés koncepciójának és a Bolognai modellnek ezekre a kihívásokra koncepcionális választ kellene adnia.*

A törvényhez kibocsátott 289/2005. (XII. 22.) Kormányrendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről valamint a szakindítás eljárási rendjéről című jogszabály az egységes pedagógusképzés ügyét a következő képzési területek között osztja meg az alapképzés (bachelor) szintjén:

1. *Bölcsészettudomány*, ezen belül pedagógia és pszichológia képzési ág, ahol három alapképzési szak szerepel: az *andragógia*, a *pedagógia*, és a *pszichológia*. (Ez közismerten nem pedagógiai szak, ugyanakkor vitathatatlan a pedagógusképzésben az alapozó szerepe.);
2. *Gazdaságtudományok*, üzleti képzési ág: *üzleti szakoktató szak*;
3. *Műszaki képzési terület*, műszaki menedzser: *műszaki szakoktató szak*;
4. *Pedagógusképzés képzési terület*, óvodapedagógus, tanító, gyógypedagógia képzési ág: ezen belül *óvodapedagógus, tanító, konduktor*, valamint *gyógypedagógia szak*;
5. *Sporttudomány*, sport- és testkultúra képzési ág: *testnevelő, edző*, valamint *rekreáció szervező és egészségfejlesztés szak*.

Bárhogy is szemléljük és értelmezzük a 289/2005. Kormányrendeletet, kiderül, hogy az 5 képzési területre és 5 képzési ágra tagolja, 11 szak felvállalásával BA szinten a pedagógusok képzését Magyarországon.

A felsorolásból és a modellből jól látható, hogy az *óvóképzés és a tanítóképzés sértetlen maradt*. Kétségkívüli eredmény, hogy az alapszakot végzett óvodapedagógusok, tanítók, gyógypedagógusok a pedagógia master szakon folytathatják majd tanulmányaikat, és annak elvégzése után PhD-zhatnak pedagógiából.

A Bologna-folyamat Magyarországon a mondottak jegyében tehát *félmegoldást* eredményezett az egységes pedagógusképzés általam képviselt koncepciójához viszonyítva, mivel a tanítóképzés a régi típusú tanítóképző főiskolák keretei között maradt. Magam a küzdelmet nem adom fel. Nem nyugszom bele a zsákutcás pedagógusképzés praxisába annak ellenére sem, hogy a Bolognai-folyamat egy csipetnyi esélyt villantott fel azt illetően, hogy tanítók is, óvodapedagógusok is a pedagógiai mesterképzés után PhD-zhatnak. Azért nem nyugszom bele a tanító- és óvóképzés félmegoldásaiba, mert az utóbbi tíz évben lefolytatott tudománypedagógiai akciókutatásaim arról győztek meg, hogy a kisiskolások egy részében – megfelelő kommunikációs kultúra és énképfejlesztés mellett – megvan a lehetőség az alkotó munkára, hisz már 9 és 10 éves gyerekek is tudnak 10-12 oldalnyi terjedelemben saját környezetükben fellelhető problémákra kutatói észjárással választ adni. Azaz képesek kutatásmetodológiai ismereteket birtokba venni, ilyen típusú képességeiket kifejleszteni, egyszerűen azért, mert érdekli őket a világ megannyi feltáratlan rejtélye. Csakhogy segítségükhöz *kutatáshoz értő tanítókra lenne szükség*. Ezt a nagy lehetőséget azonban a magyar törvénykezés átmenetileg mellőzte, figyelmen kívül hagyta.

## 6. Bolognán innen és túl: kiút a magyarországi pedagógusképzés válságából és látszatreformjából

Az alább ismertetendő elgondolások nem tekinthetők utópiának. A közel másfél évtized alatt végzett, a pedagógusképzés pedagógiájának megalapozása érdekében folytatott kutatásaim, illetve a vele párhuzamosan futatott tudománypedagógiai akciókutatások számtalan megoldást kínálnak ahhoz, hogy a *pedagógusképzést Magyarországon egységes képzési területnek* tekinthessük – a fentebb ismertetett ötlet szemben. 5-10 év múlva Magyarországon egy szervezeti, jogi legitimáció korrigálhatná a pedagógusképzés zsákutcás jellegét, és alapot teremtené egy olyan tudományosan megalapozott praxishoz, amelynek hozadéka két mondatban összefoglalható:

- megszűnhetne az iskolázás keretei között a pazarlás a humán erőforrással;
- elkezdődhetne megannyi fejlődéslélektani és életkorpszichológiai tudományos előítélet revíziója.

Kezdetét vehetné egy olyan tudományosan megalapozott és professzionális iskolázás és tanulási kultúra, amely nem a repetícióra, hanem az alkotásra koncentrálhatna minden olyan emberi egyed esetében, akit a modern államok tanköteletzettségre ítélnék hat- vagy hétéves kortól kezdve Európában immár 18 éves életkorig. Ehhez a kiútkereséshez kínálunk néhány olyan szakmai fogódzót, amely műhelyeinkben már készen áll.

- a) *A pedagógusszakma professzionális leírása.* Elkészültek a *professziogramok* illetve szakmai protokollok annak érdekében, hogy a pedagógus munkaerőpiacon szereplőként fellépőket – a pedagógusokat – az alkalmazó intézmény (iskola, óvoda, kollégium stb.) a humán-erőforrás menedzsment szempontjából tudja értékelni, figyelembe véve, hogy a pedagógusszakma olyan professzionális szakmaként is művelhető, amely nemcsak szolgáltatás, hanem értékőrzésre és értékteremtésre elköteleződött szolgálat is. Az elkészült professziogramok sokban segíthetnék a pedagógusképzés szabályozásával foglalkozó jogalkotókat abban, hogy a pedagógusképzés kimeneti követelményeinek megfogalmazásában a pedagógiai és szakmai (szaktudományos) ismeretek birtoklása mellett kiemelt helyet kapjon a *képességfejlesztés*, illetve a *kompetenciaalapú* pedagógusképzés mind a BA (bachelor) mind az MA (master) szintjén.
- b) Fontos kritérium lenne még a pedagógus szakma valódi lényegének, értékduáljának (vö. Luhman) *újrafogalmazása a hiteles-hiteltelen értékduálmentén.* A fenti értékduál elfogadtatásának következménye lehetne a pedagógiának (oktatásügynek) mint társadalmi alrendszernek – műhibáktól is terhes – praxisként való leírása, széleskörű bemutatása az „iskolafogyasztók”, az iskolahasználók igényeire is tekintettel.

c) A fenti két ponttal összefüggésben *kutatandó probléma*: a *comenius-i*, a *herbart-i intézményrendszerek* (osztály-, tantárgy-, tanórarendszer) *valamint a kiküszöbölésükre szerveződött reformpedagógiák törekvéseinek a kritikai felülvizsgálata* a 21. század kínálta infokommunikációs lehetőségek illetve a metatudományos ismeretek pedagógiai aktualizálásával. Ehhez megkerülhetetlen:

- ca) a tudományoknak, a filozófiáknak, a művészeteknek, a vallásfilozófiáknak, netán teológiáknak a metatudományos, metafizikai felülbírlata az értékközvetítés és a képességfejlesztés pedagógiai teendőit szem előtt tartva;
- cb) következetes kísérletet és kutatómunkát szükséges folytatni a *hagyományos iskola mint kvázi professzionális intézményrendszer felszámolására*, az iskolátlanított iskola koncepciójának kísérleti úton való ki-munkálására. Ez utóbbi kapcsán vigyázni kell, hogy e szándék és törekvés ne keveredjen össze az Ivan Illich-féle, „a társadalom iskolátlanításának” koncepciójával. Felfogásunk szerint a *társadalmat iskolátlantani nem szabad és nem is célszerű*. Humanizálni, racionalizálni, a diákjogoknak és a gyermeki jogoknak tágabb teret adni azonban kell és lehet. Mégpedig oly módon, hogy az iskolát mint államilag és jogilag életre hívott, tankötelezettségi törvénnyel megerősített *intézményrendszert fel kell lazítani* a tudományművelés, a könyvtárhasználat, a múzeumhasználat gyakorlata és egyéb kultúrahordozók kínálta lehetőségek körében felhalmozódott ismeretek és tudások mozgósításával. Az „iskolátlanított iskola” nem liberalizációt jelent, inkább szembenézést azzal a ténnyel, amit az információs társadalom kihívásként nekünk szegez napról-napra, tudva, hogy az információk kizárólagos forrása ma már nem a pedagógus, nem a tankönyv, nem a média, nem az internet, hanem a társadalmi szerveződés révén létrejött, *interakciók révén működtethető, értékörzésre és alkotásra koncentráló új típusú iskolaszerű intézményrendszer*. Ez az intézményrendszer az ember *alkotáslehetőségeire és az emberi méltóságra* apelál, egy nagyon szigorú értelemben vett professzionalitás megkövetelése, valamint műhibát is elismerő pedagógiai praxis jegyében úgy, hogy közben figyel azokra a szolgálatokra és szolgáltatásokra (orvoslás, műszaki alkotás, jogszolgáltatás, segítő szakmák, védelmi szakmák stb.), ahol *a munkát végzőknek felelősséget is kell vállalniuk teljesítményükért*. Ebből logikusan következik, hogy a pedagógia való-ságos világától élesen el kell határolni *a tudás legitimáltatásával foglalatatoskodó, értékelést végző intézmények tevékenységét*.

## Irodalom

- Kocsis Mihály – Zsolnai József (1986): *A tanítóképzés megújítása érdekében szervezett képességfejlesztő akciókutatás ideiglenes terve*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2004): *Neveléstörténet*. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Budapest, Osiris Kiadó.
- Zsolnai József (1986): *Egy gyakorlatközeli pedagógia*. Kutatásaink elméleti megalapozása. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- Zsolnai József – Zsolnai László (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Budapest, Tankönyvkiadó.
- Zsolnai József (1995): *Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. Budapest, ÉKP Központ, Holnap Kkt., Tárogató Kiadó.
- Zsolnai József (2002): *Vesszőfutásom pedagógiáért*. Egy pedagógus-életút sikerei és botrányai. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zsolnai József (2005): *A tudomány egésze*. A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje. Budapest, Műszaki Kiadó.
- Zsolnai József (2006): *Az egységes pedagógusképzés koncepciója és kivitelezésének lehetősége a Veszprémi Egyetemen*. Veszprém, Veszprémi Egyetem.

Kiadja a Pannon Egyetem Neveléstudományi  
Intézete Pápa, 8500 Pápa, Mézeskalács u. 2/A.

A kiadásért felel az Intézet igazgatója,  
Dr. Zsolnai Józsefné dr. Mátyási Mária  
Nyomdai előkészítés Mikro-Borgisz Bt.  
Nyomta és kötötte OOK-Press Nyomda

Veszprém

Felelős vezető Szathmáry Attila

ISBN 978-963-9696-35-8



ISBN 978-963-9696-35-8



9 789639 696358